

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. – 2003. – №1. – 139 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 15 травня 2003 року (протокол №8)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Ващуленко — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України

Василь Мадзігон — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
АПН України (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Людмила Хоменко — кандидат педагогічних наук, доцент

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат філологічних наук Наталя Дащенко

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель,
Надія Головатюк

**ББК 74
Н 34**

ДИДАКТИКА

Тетяна ФАДЕЄВА

ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ: АНАЛІЗ, ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ, ОСВІТНІ ПЕРСПЕКТИВИ

Реформування національної системи освіти передбачає розробку нових підходів до організації педагогічного процесу, обґрунтування концептуальних зasad дошкільного і початкового навчання. Принцип наступності забезпечує єдність освітньо-педагогічного середовища суміжних ланок освіти та неперервність особистісного розвитку вихованців.

Аналіз наукових праць з проблеми наступності показує багатоаспектність дослідницьких пошуків та різноманітність пропозицій її вирішення. О.Савченко наголошує на необхідності якнайповніше використовувати потенціал обох ланок освіти [5]; В.Давидов, В.Кудрявцев – на розв’язанні проблеми наступності в умовах розвивального навчання [2, 3]; О.Прокура – на психологічній підготовці вчителя до роботи з шестиричними першокласниками [4]. Серед невирішених є питання вивчення соціосторічної ситуації розвитку проблеми наступності, на основі аналізу якої можлива розробка продуктивних шляхів удосконалення навчально-виховного процесу суміжних ступенів освіти та на початку шкільного навчання. Основна *мета статті*:

- показати існування тенденцій розвитку проблеми наступності;
- визначити напрямки забезпечення наступності та умови стикування суміжних ланок освіти.

Соціально-філософський аспект наступності, розглянутий в історико-генетичному розвитку суспільних процесів, пов’язується із процесами входження підростаючого покоління у систему соціальних відношень, освоєння культурного досвіду, набуття нового суспільного досвіду, що передбачає активізацію індивідуально-творчого потенціалу дитинства.

На початку ХХ століття розпочинається інтенсивне вивчення дитинства як самоцінного етапу у становленні людини, у якому вчені надають перевагу дидактичним аспектам. Починається рух за створення дитячих садків (С.Русова, А.Симонович), недільних школ (Х.Алчевська), національної школи (Б.Грінченко). Є.Водовозова, А.Симонович, Л.Шлегер у вивченні дитинства надають перевагу віковим особливостям становлення пізнавальної сфери, дидактичним питанням загального розумового та емоційно-чуттєвого розвитку дитини. Основним змістом роботи у дитячому садку, на думку Л.Шлегер, є підготовка дітей до сприймання та усвідомлення нового. Для А.Симонович дитина чотирирічного віку є “суспільником”, який прагне до спілкування з дорослими та однолітками, а дитячий садок вона розглядає як заклад, що готує дитину до школи. Є.Водовозова піднімає питання про збереження наступних зв’язків та своєчасність підготовки дитини до оволодіння новим досвідом. Є. Тихеєва у теоретичних працях та практичній діяльності відстоювала ідею наступності виховання дітей у сім’ї, дитячому садку та школі через єдність у їх спільній роботі, яка сприяла б формуванню особистості з раннього віку. Вона вважала дошкільне виховання етапом у раціонально організованому загальному вихованні, яке складає суспільну основу розвитку світоглядних, корпоративних та комунікативних позицій дитини. Вона ставить питання про необхідність створення єдиних програм навчання та виховання, щоб із перших років життя діти різnobічно розвивалися у грі, організованих заняттях і щоб перехід до школи був для дитини непомітним.

Провідним предметом у дошкільному навчанні Є.Тихеєва вважає рідну мову, тоді як П.Лесгафт – фізичне виховання. П.Каптерев відстоює думку про те, що у дитячому садку педагогічна робота має вдосконалюватися відповідно до віку дітей, а на спеціально організованих заняттях треба готовувати дитину до школи. К.Вентцель на засадах теорії вільного

виховання запроваджує ідею саморозвитку та самовиховання дитини, знімаючи проблему наступності у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи.

С.Русова вказує на необхідність проведення “психолого-педагогічної реформи” на засадах гуманізації змісту і методів педагогічної роботи з дітьми, індивідуалізації виховного процесу, викладання у дитячих садках українською мовою, а дошкільне виховання розглядає як міст, який перекидається між школою та родиною.

У перші роки існування радянського соціального устрою розгорнулася масштабна педагогічна діяльність щодо створення школи нового типу. Освітні процеси набувають класового характеру, стають політичним та ідеологізованим процесом. Значними темпами розгортається система суспільного виховання дітей, але в організації освітньої роботи на дошкільному та початковому етапах до кінця 30-х років ХХ століття відсутні єдині навчальні програми. У дитячих садках поширюються ідеї вільного виховання і розвитку дитячої особистості (К.Вентцель, М.Монтессорі, С.Русова, П.Лесгафт), фребеліанство, а у школах – комплексні системи навчання, “альтон-план”, “лабораторно-бригадний метод”, “метод проектів”. Суспільні процеси, громадська ініціатива у розбудові системи освіти та поступовий відхід у педагогічній діяльності від самодіяльного, суб’єктивного розуміння завдань навчання та виховання детермінують розробку та прийняття єдиних навчальних планів та програм з предметів і створення стабільних підручників. Н.Крупська у своїх працях, виступах на нарадах та перед працівниками освіти підкреслює важливість встановлення наступності між дитячим садком та школою. Але для цього періоду більш характерною є автономність і розмежованість теоретичних пошуків та практичних шляхів розвитку дошкільного та початкового навчання на тлі політехнізації освіти, перевантаження пізнавальними завданнями, нерозробленості проблеми міжпредметних зв’язків. У кінці 50-х років науковці з дошкільного виховання розробляють програми цілеспрямованого навчання дітей у дитячих садках, а з середини 60-х років вводяться обов’язкові заняття для всіх дошкільних закладів. Зміст навчальних програм укладено за віковою ознакою з урахуванням наступності у роботі з дошкільнятами. У ньому надається перевага предметному матеріалу та дидактичним методам, які розвивають чуття дітей, формують їх пізнавальний досвід. З 70-х років налагоджуються зв’язки у навчально-виховній роботі дитячих садків та початкової школи: складаються спільні плани роботи, практикується взаємовідвідування занять та уроків, проводяться спільні засідання педагогічних колективів.

Освітньо-педагогічна діяльність навчальних закладів цього часу характеризується переважанням функціоналізму над формуванням розвиненої та цілісної особистості, інтелектуалізму над духовністю, недооцінкою практичних навичок. У дитячих садках навчання дітей має характер спеціальної, предметної підготовки до школи (проводиться пропедевтична робота з усного мовлення, художньої праці, математики), паралельно здійснюється розвиток загальної та дрібної моторики, впроваджуються методи морального виховання дітей та формуються навички навчальної діяльності шкільного типу. Другорядними є завдання з розвитку творчих здібностей дошкільнят, самодіяльності, ініціативи, системи мотивів, ціннісних орієнтацій та соціально-духовних установок. Наступність як вираження цілісності соціальних, біологічних та психологічних станів не розглядається, бо для вирішення проблеми наступності не запучаються методологічні знання.

Перебудова економіки та соціально-класових відносин в Україні вносить об’єктивні зміни і в організацію освітньої діяльності. Проблема наступності як державна справа в умовах безперервної освіти набуває нового змісту, в якому відображені сучасні тенденції розвитку державності, суспільних відносин. У прийнятих законах про освіту закріплюються нові прогресивні ідеї, принципи та основні напрямки виховної роботи. Наступність як один із принципів освіти виступає методологічною основою в організації та регулюванні освітньо-педагогічних процесів. Вона є суспільно значущою, оскільки враховує пріоритетні характеристики соціально-культурного та навчального середовища і зорієнтована на освітньо-виховну систему цінностей та цілей. Принцип наступності у розумінні керівного нормативно-цінісного етапона педагогічної діяльності практично реалізується в управлінських рішеннях. Саме управління на різних освітніх етапах чи всередині кожного із них забезпечує їх взаємопов’язаність та взаємоузгодженість, а отже, “її треба розв’язувати насамперед на управлінському рівні” [1, 4]. Okрім цього, наступність сприяє становленню та розвитку

адаптаційної функції навчання, формами якої є соціально та індивідуально пристосована система педагогічних впливів, змістово-процесуальні методи формування особистісного когнітивного простору, доцільність, технологічність соціокультурних та дослідницьких програм, наявність наочного забезпечення, дидактичних матеріалів евристичного чи творчого характеру.

У роботі дитячих дошкільних закладів та початкової школи можна спостерігати формальну наступність, коли переважають організаційні види педагогічної роботи і зовсім не враховується фактор неперервності у становленні особистості дитини від дошкільного періоду життя до школи. Особливо зараз, коли спростовано територіальний принцип відвідування закладів освіти, при існуючій багатофункціональноті дошкільного виховання та специфікації шкільних закладів (від масових до експериментальних), ускладнюється також процедура вибору навчального закладу. Для дитини, яка ще не може зробити свідомий вибір і слідує батьківським настановам та побажанням, прихід до школи часто відбувається без збереження наступних зв'язків з попереднім етапом життедіяльності: від дитячого садка оздоровчого типу до загальноосвітньої школи; від масового дитсадівського виховання до шкільного навчання за авторською програмою і т. д. Іншими словами, дошкільні освітні заклади виконують функції, які практично не координуються із суміжним освітнім етапом, а в результаті – порушується формування особистісного когнітивного простору діяльності дитини, самоцінного образу власного “Я”, поведінкової стратегії у комунікативно-етичних взаємостосунках з дорослими й однолітками.

Другою особливістю формальної наступності є розвиток дітей дошкільного віку методами та прийомами, характерними для власне шкільного навчання. Масовість та уніфікованість дошкільних видів педагогічної роботи 60-80 років минулого століття породили феномен “школи для малюків”, яка мала урочну систему навчання, засвоєння знань у якій здійснювалося предметними блоками, а у пізнавальній діяльності переважав інтелектуалізм. При традиційному навчанні панівною залишається дидактична, а не розвиваюча функція. Отже, розвиток дитини (розумовий, фізичний, емоційний, морально-етичний) підпорядковується змісту навчання, традиціям національної освіти, соціальним запитам суспільства, а не закономірностям становлення її природних задатків та здібностей. Не обов’язковим є діагностування дітей щодо готовності їх до шкільного навчання. При такому підході переважає саморозвиток дитячої особистості, а наступні зв’язки можна охарактеризувати як об’ективно детерміновані конкретною соціальною ситуацією, що однозначно задає варіант подальшого становлення.

О.Савченко вказує на необхідність вирішувати питання наступності з позицій гуманізації дошкільної освіти розвитку дитини через гармонійне поєднання фізичного, морального, вольового, соціального та інтелектуального. Л.Артемова звертає увагу на питання морального виховання дитини дошкільного віку у грі та в умовах змістового міжособистісного спілкування з дорослими.

Розуміючи наступність як складне педагогічне явище, що забезпечує цілісність та якісне функціонування педагогічних систем на суміжних ступенях освіти, розглянемо взаємозв’язки між їх компонентами. У розробці експериментального варіанту технології навчання на дошкільному та початковому освітніх рівнях провідною ідеєю є збереження наступних зв’язків. Для її реалізації передбачається побудова технологічного ланцюжка взаємопов’язаних етапів, кожен із яких має певні функції та “працює” на кінцевий результат. У цільовій концепції проектування технології інтеграція засобів, методів та форм навчання опосередковано закладена у змісті навчання із суворою орієнтацією на освітні цілі. В організаційно-методичному забезпеченні навчального процесу, як єдиному комплексі дидактичних матеріалів, можна виділити технологічні блоки: методологічний (зорієнтованість на неперервний розвиток особистості дитини, інтеграція єдиного освітнього простору дошкільля та початкової школи), загальнопізнавальний (розвиток логіки мислення, уяви, формування основ інформаційної культури), предметний (мовленнєва та обчислювальна діяльність), анатомо-фізіологічний (розвиток дрібної моторики руки).

Розбудова національної школи висуває до наступності вимогу соціальної прийнятності та реалізованості при загальній значущості, оскільки вона забезпечує цілісність освітніх процесів і впровадження технологій навчання на суміжних освітніх ступенях. Зближення педагогічних систем за ціннісними орієнтирами (неперервним особистісним розвитком вихованців, теорією

стандартів освіти, покомпонентною узгодженістю педагогічних систем суміжних ланок освіти, розвитком системних властивостей педагогічних систем) сприяє конструюванню єдиного освітнього простору дошкілля та початкової школи.

Освітній простір містить об'єкти взаємодії, якими є педагогічні системи, та *відношення* між ними. Взаємозв'язки між педагогічними системами можна визначити як *інформаційно-функціональні, генетичні, рефлексивні, екстраполяційно-прагматичні, ціннісно-концептуальні*. Перші із них відповідають кібернетичному аспекту управління на суміжних ступенях освіти, рефлексивні – внутрішньому характеру змін у педагогічній системі, екстраполяційно-прагматичні – лінійному шляху розвитку, коли педагогічна діяльність на дошкільному етапі спрямована, наприклад, тільки на підготовку дітей до шкільного навчання. Ціннісно-концептуальні взаємозв'язки педагогічних систем враховують методологічну переорієнтацію освітніх процесів на особистісний розвиток дитини та основні напрямки стандартизації на суміжних ступенях освіти за концептами переходу. Отже, останні із зв'язків є прогресивними, а тому “стикування” освітніх етапів має здійснюватися за умов:

- забезпечення неперервного особистісного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Один із шляхів практичного вирішення полягає у проведенні педагогічних спостережень на дошкільному етапі, оформленні їх у щоденники спостережень з подальшою передачею вчителям початкової школи при вступі дітей до школи;
- різnobічної підготовки дошкільнят до шкільного навчання, яка полягає у формуванні досвіду пізнавальної діяльності, комунікативних умінь, довільноті психічних процесів, системності знань, пізнавальних мотивів, тобто особистісного освітнього ядра. На початку шкільного навчання вчитель повинен враховувати здобутки попереднього етапу життєдіяльності дітей при плануванні педагогічного процесу;
- створення навчального середовища дошкілля та початкової школи, у якому кожній дитині гарантується задоволення пізнавальних потреб та дається можливість розвивати пошукові когнітивні структури, формувати індивідуально-творчий досвід навчальної діяльності;
- дидактичного управління, в якому враховується розвиток педагогічних систем у переходах до нового освітнього рівня та практично-орієнтована інформація про них.

Проведений аналіз проблеми наступності підводить до необхідності історико-генетичного дослідження наукових напрямків розвитку ідеї наступності, і на його основі – визначення шляхів освітньо-педагогічної перспективи в сучасних умовах культуротворчого оновлення суспільства. Один із них, на нашу думку, полягає в інтеграції позицій, що враховують суспільно визнаний образ дитинства як самоцінного світу особистості у становленні людини нової формaciї, а також науково-теоретичний доробок учених, зорієнтований на філософсько-методологічний рівень прогностичного педагогічного моделювання процесу навчання на суміжних етапах навчання. Організація навчального середовища з дітьми різних вікових та соціальних груп має враховувати пізнавальні індивідуальні можливості та забезпечувати кожній дитині освітньо-базовий рівень соціалізації та адаптації в нових умовах життедіяльності.

Подальших наукових досліджень потребують питання розробки критеріїв сумісності, визначення принципів стикування дошкільного та початкового етапів навчання, формування проективних умінь педагога, спрямованих на підвищення якості навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. С. Нові підходи до шкільної початкової освіти // Педагогічна газета. – 2000. – №10(76). – С.4.
2. Давыдов В. В. Деятельность ребенка должна быть желанной и радостной // Дошкольное воспитание. – 1998. – №5. – С.83-86.
3. Кудрявцев В. Дошкольное и начальное образование – единый развивающийся мир // Дошкольное воспитание. – 2001. – №6. – С.58-72.
4. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: Навч. посібник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Освіта, 1998. – 199 с.
5. Савченко О. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Початкова школа. – 2001. – №1. – С.6-10.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Одним з головних шляхів забезпечення конкурентоздатності випускників вищих закладів освіти є створення принципово нових науково-методичних і навчально-дидактичних видань. Це обумовлено суттєвими змінами у вищій освіті, які проявляються у масовому характері інноваційних процесів:

- оновлення змісту освіти, що пов’язане з освоєнням теорії і практики ринкової економіки, нових процесуальних умінь, розвитком здібностей оперувати інформацією, творчим вирішенням проблем;
- зміна методології навчання, що проявляється в переході із суто інформаційних, репродуктивних форм до проблемно-пошукових, індивідуально-диференційованих, особистісно зорієнтованих з акцентом на індивідуалізацію навчальних планів та програм;
- впровадження нових технологій навчання, що передбачає широке застосування інформаційних, комп’ютерних технологій, технічних засобів (Інтернет, прикладні програми, мультимедійні засоби, електронні підручники);
- здійснення реструктуризації навчального процесу з метою раціонального використання навчальних годин та перерозподілу їх на користь самостійної роботи студентів;
- підвищення інтенсивності навчання на основі застосування інтерактивних та тренінгових методик, ігорних технологій та активних методів;
- уведення комплексної діагностики навчальних досягнень студентів з урахуванням поточної та підсумкової успішності на основі застосування новітніх засобів контролю;
- формування нової освітньої моделі, що полягає в переході від традиційного “хто навчає” до того, “хто навчається”, тобто виникає нова якість спілкування “викладач – студент”, формується модель партнерства тощо.

Отже, змінюється освітня парадигма: зміст, підходи, технології, право, ставлення, поведінка, педагогічний менталітет. Усе це вимагає аналізу наявної навчальної літератури, вироблення і термінової реалізації нових підходів до створення підручників і навчальних посібників, зміст яких найбільш повно відображав би соціально-економічні, технологічні та соціокультурні зміни. Дослідження свідчать, що на сучасному етапі розвитку суспільства знання застарівають упродовж 3-5 років (особливо професійні), тобто за час навчання студента у вищому навчальному закладі кількість знань у світі подвоюється. Таким чином, стає безсумнівною необхідність зміни парадигми освіти – від “освіти на все життя” до “освіти через усе життя”.

Як показує практика, наявна навчально-інформаційна база вищої освіти не задовольняє потреб сьогодення з таких причин:

- по-перше, у більшості випадків вона передбачає використання традиційних методів навчання з низьким ступенем інтерактивності й інтеграції в реальне економічне життя;
- по-друге, при високому рівні теоретичних знань випускники мають недостатньо практичних навиків прийняття господарських рішень в умовах динамічного конкурентного середовища і невизначеності;
- по-третє, крайністю є використання неадаптованих до умов формування ринкової економіки України програм навчальних курсів, теоретичного та практичного матеріалу, запозичених в інститутів із індустріально-розвинених країн;
- по-четверте, традиційні засоби інформації поступаються перед глобальною інформаційно-освітньою мережею та інформаційно-комунікаційними технологіями.

Основними напрямками реформування вітчизняної системи економічної освіти повинно стати створення навчальної літератури, яка сприяла б швидкій адаптації до реальних умов, набуттю професійної, соціальної, комунікативної, інформаційної компетентності, розвитку лідерських якостей як передумови конкурентоспроможності випускників на ринку праці, трансформації знань у систему цінностей, виробленню необхідного ставлення до світу та

природного способу поведінки у мінливому середовищі, яке розвивається в напрямку глобалізації.

Особливої актуальності набуває проблема розробки теорії навчальної книги. *Мета статті* – розкрити теоретико-методологічні підходи до розв'язання названої проблеми.

Над концепцією навчальної книги замислювалось багато видатних діячів педагогічної науки минулого. Ще у XVII ст., на зорі книгодрукування, Я.Коменський створив спеціальну теорію “Дидакографія” щодо застосування книги в навчанні. Вчитель у Коменського все ще лишається тлумачем підручника. Майже через 200 років в теорії К.Ушинського підручник розглядається вже як засіб для самостійної роботи студентів. Це був значний крок уперед в розумінні самостійної ролі і значення підручника в організації навчання.

Підручник нового покоління. Яким він має бути?

Спочатку з'ясуємо, що таке видання взагалі? ДСТУ 3017-95 “Видання. Основні види. Терміни та визначення” визначає видання як документ, який пройшов редакційно-видавничє опрацювання, виготовлений друкуванням, тисненням або іншим способом, містить інформацію, призначену для поширення, і відповідає вимогам державних стандартів, інших нормативних документів щодо видавничого оформлення і поліграфічного виконання.

Відтак, навчальне видання – книга, яка містить у собі наукове, послідовне, доступне для студентів викладення змісту навчальної дисципліни, що відповідає програмі і вимогам дидактики, загальне цільове призначення якої – слугувати засобом навчання в умовах певної системи освіти, підготовки та перепідготовки кадрів і виражає педагогічні погляди і принципи відповідної епохи. Її завдання – донести до читача навчальний предмет тієї чи іншої науки, а не науку в цілому.

В навчальній книжці викладається не та чи інша галузь знань сама по собі, а навчальна дисципліна, що є своєрідним конспектом, складеним, у чіткій відповідності до соціальних потреб. Навчальна дисципліна представляє інтеграцію основних законів і методів науки, засвоєння яких полегшує оволодіння іншим матеріалом.

Від наукової літератури навчальна відрізняється підібраністю і цілеспрямованістю теоретичного матеріалу, особливою методичною формою і послідовністю викладення знань, наявністю матеріалу виховного призначення і дидактичного характеру.

Водночас навчальна література відрізняється від інших видань специфічними і суттєвими особливостями:

- по-перше, охоплює основи навчальної дисципліни;
- по-друге, її структура визначається навчальним планом і навчальною програмою;
- по-третє, наявністю грифа (дозвіл офіційної інстанції).

Залежно від типу навчального закладу навчальні книжки (підручники, навчальні посібники) можуть бути загальними або прикладними.

Відповідно до функціонального навантаження книга поділяється на такі складові частини:

- вступна – орієнтаційно-мотиваційна;
- основна – операційно-виконавча;
- заключна – рефлексивно-оцінююча.

В цілому навчальна книжка визначає: що? в якій послідовності? як вивчати? Якщо викладач в процесі навчання подібний до диригента, студент – до виконавця, то підручник – до нот. Він певною мірою відіграє роль сценарію навчального процесу, оскільки визначає методику роботи викладача, зміст викладання, систему і форму повідомлення студентам знань, розвиток у них умінь і навичок.

Таким чином, навчальний процес становить собою динамічну систему взаємодії трьох компонентів:

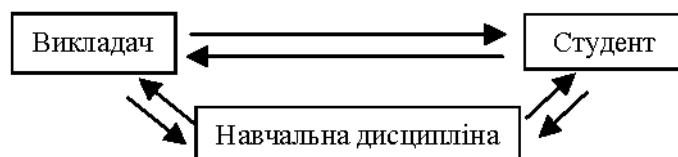


Схема 1.

Стратегічні орієнтири, накреслені новою філософією освіти й представлені у Національній доктрині розвитку освіти, зумовлюють зміни в змісті, побудові і призначенні навчальної книжки. Групи дисциплін гуманітарної, природничо-наукової, загально-економічної та професійної підготовки мають свою специфіку. Проте є спільні дидактичні вимоги до навчальної книжки нового покоління.

Підручник нового покоління – це той, який створений на засадах нової філософії освіти; має оновлений трансформований зміст, структуру і методичний апарат, розроблений у такий спосіб, аби сприяти особистісно зорієнтованому навчанню, основне призначення якого полягає в тому, щоб підтримувати і розвивати природні якості та індивідуальні здібності студентів, допомагати в становленні їх суб'єктивності, соціальності, культурної ідентифікації, творчої самореалізації. Адже особистісно орієнтоване навчання – це особлива індивідуальна діяльність студентів, процес, спрямований на розширення можливостей вибору особистістю життєвого шляху. Найважливішими функціями особистісно орієнтованого розвитку є особистісно-утворююча, соціалізацій. Для того, щоб індивід швидко адаптувався до умов життя, освіта має застосувати в ньому механізм рефлексії, збереження його індивідуальності.

Навчальна книжка – візитна картка вищого навчального закладу, узагальнення здобутків сучасної науки і культури, де поєднуються традиційні та інноваційні методи навчання, а також створені сприятливі умови для закріплення студентами набутих теоретичних знань шляхом їх трансформації в дію.

Навчальні книжки нового покоління повинні створюватися за такою схемою:

- від ідеалу освіти – до її моделі;
- від моделі – до алгоритму;
- від алгоритму – до програми;
- від програми – до її реалізації.

Навчальні книжки будуються відповідно до змісту освіти. В Законі України “Про вищу освіту” зазначено: “Зміст вищої освіти – обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва”.

Випереджаючий характер навчання забезпечується саме постійним коригуванням та оновленням змісту освіти відповідно до досягнень світової і вітчизняної науки та потреб розвитку економіки. Зміст освіти у вищих навчальних закладах визначається державними стандартами та відповідними галузевими компонентами стандартів. Задоволення потреб особистості в змісті освіти здійснюється за рахунок широкого впровадження спеціалізацій, уведення яких проводиться за погодженням з Міністерством освіти і науки України.

Якщо традиційна навчальна книга призначена для відтворення і закріплення знань, здобутих під час аудиторних занять, то підручник нового покоління має бути придатним для самонавчання. Це можливо лише в тому разі, якщо в ньому буде реалізовано, як уже відзначалось, особистісно зорієнтовану модель навчання. Крім того, сучасний підручник має бути побудований на таких засадах:

- інформаційної свіжості – на кожній сторінці студент відкриває для себе щось нове і цікаве;
- синтезу прогресивного вітчизняного і зарубіжного досвіду та новітніх наукових досягнень;
- діалогізму, тобто він не тільки містить найновішу інформацію наукового характеру, а й “спілкується” зі студентом, ставить йому проблемні питання, програмує самостійну роботу, тестує тощо;
- орієнтуете студентів на сучасні проблеми, при цьому від першої до останньої сторінки витримує такий науково-психологічний баланс, показує перспективи розвитку даної галузі знань;
- свідомо “виводить” студентів за межі свого змісту, спонукає до подальшого здобування знань, самостійної роботи.

Педагогічна теорія і практика наполягає на тому, щоб в основу сучасного підручника перш за все був покладений принцип діяльності, тобто організувати навчальний процес таким

чином, щоб забезпечити максимально можливу активність студентів при постійно діючому зворотному зв'язку. Саме це вимагає переходу від репродуктивної технології навчання, зміст котрої у слові “повтори”, до креативної, тобто інноваційної, конструктивної системи, що коротко характеризується визначенням “зроби”. У зв'язку з цим підручник нового покоління відрізняється як характером подання матеріалу, так і реалізацією навчально-методичної мети. Саме цим і детермінуються основні концептуальні положення, які мають бути в основі розробки змісту й структури підручника нового покоління.

Вища школа ХХІ століття потребує видання підручників не паралельних, а альтернативних. Альтернативний підручник відрізняється іншим підходом до розкриття змісту, побудови структури, тобто ґрунтуються на іншій науково-методичній основі. Він має увібрати новітні технології навчання, бути сучасним за дизайном і безпечною за санітарно-гігієнічними параметрами. При врахуванні у побудові принципу варіативності в нього допускається внесення певної авторської корекції відповідно до власної концептуальної моделі. Викладач обирає методичну систему, покладену в основу створення того чи іншого підручника, за своїми уподобаннями.

Підручники доцільно створювати на конкурсній основі, при цьому конкурс оголошується заздалегідь, аби автори мали достатньо часу для підготовки рукописів. Виправдано є спільна діяльність авторських колективів за участю відомих науковців і викладачів для підготовки базових підручників.

Для вирішення завдань освіти, окреслених Національною доктриною розвитку освіти у ХХІ столітті, одного підручника замало: потрібні різні види навчальної літератури, кожен з яких виконує свою специфічну функцію у навчальному процесі, а всі разом складають навчальний комплекс. Навчальний комплекс являє собою систему дидактичних засобів навчання з конкретної дисципліни, що ґрунтуються на провідній ролі підручника і створена з метою найповнішої реалізації освітніх завдань та розвитку особистості студента. До складу дидактичних комплексів засобів навчання входять: навчальна програма дисципліни, підручник, навчальний посібник, робочий зошит, збірник задач і вправ, довідник, хрестоматія, навчально-наочний посібник, навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни, тексти лекцій, комп’ютерні навчальні програми, збірник виробничих ситуацій (кейсів), практикум, аудіо-відеоматеріали, мультимедійний курс, електронний підручник, лінгафонний курс, енциклопедія, альбом, словник, атлас тощо.

Навчальний комплекс дисципліни містить також:

- навчально-методичний посібник як навчальне видання з методики викладання навчальної дисципліни;
- методичні рекомендації (методичні вказівки, методичні інформаційні листи) як навчально-практичне видання роз'ясень з певної дисципліни (розділу, теми), роду практичної діяльності з метою виконання окремих завдань, певного виду робіт.

Цей перелік може поповнюватися, змінюватися залежно від специфіки дисципліни.

Різні компоненти комплексу виконують різні функції. Якщо підручник – це основа, ядро навчально-виховного процесу, оскільки він є головним джерелом систематизованих знань, розкриває зміст програми і певною мірою задає модель процесу навчання, то поглиблення і розширення знань, їх конкретизацію, індивідуалізацію, спеціалізацію змісту освіти забезпечують інші засоби навчання.

Розробка і впровадження нових інформаційних технологій, технічне переоснащення навчальних закладів, включення нових засобів навчання, збагачення форм і методів навчальної роботи висувають на перший план проблему координації і системного узгодження всієї інформації, з якою має справу студент вищого навчального закладу.

Навчальна книга – складний продукт педагогічної діяльності. В ньому втілюється проект майбутнього навчально-виховного процесу і значною мірою прогнозується його результат.

Підручник сьогодні – це автономний засіб навчання, який буде залежати таким чином, що кожен може самостійно вчитися за ним, це інформаційна модель педагогічної системи (схема 2). Чому модель? Тому, що в навчальній книзі відображені певні питання майбутнього реального навчального процесу, який буде реалізований студентом, оскільки він виконує завдання у вигляді відомих дій: читає, повторює, вирішує, виконує, відповідає, аналізує, порівнює, складає, узагальнює, пропонує, підsumовує тощо.

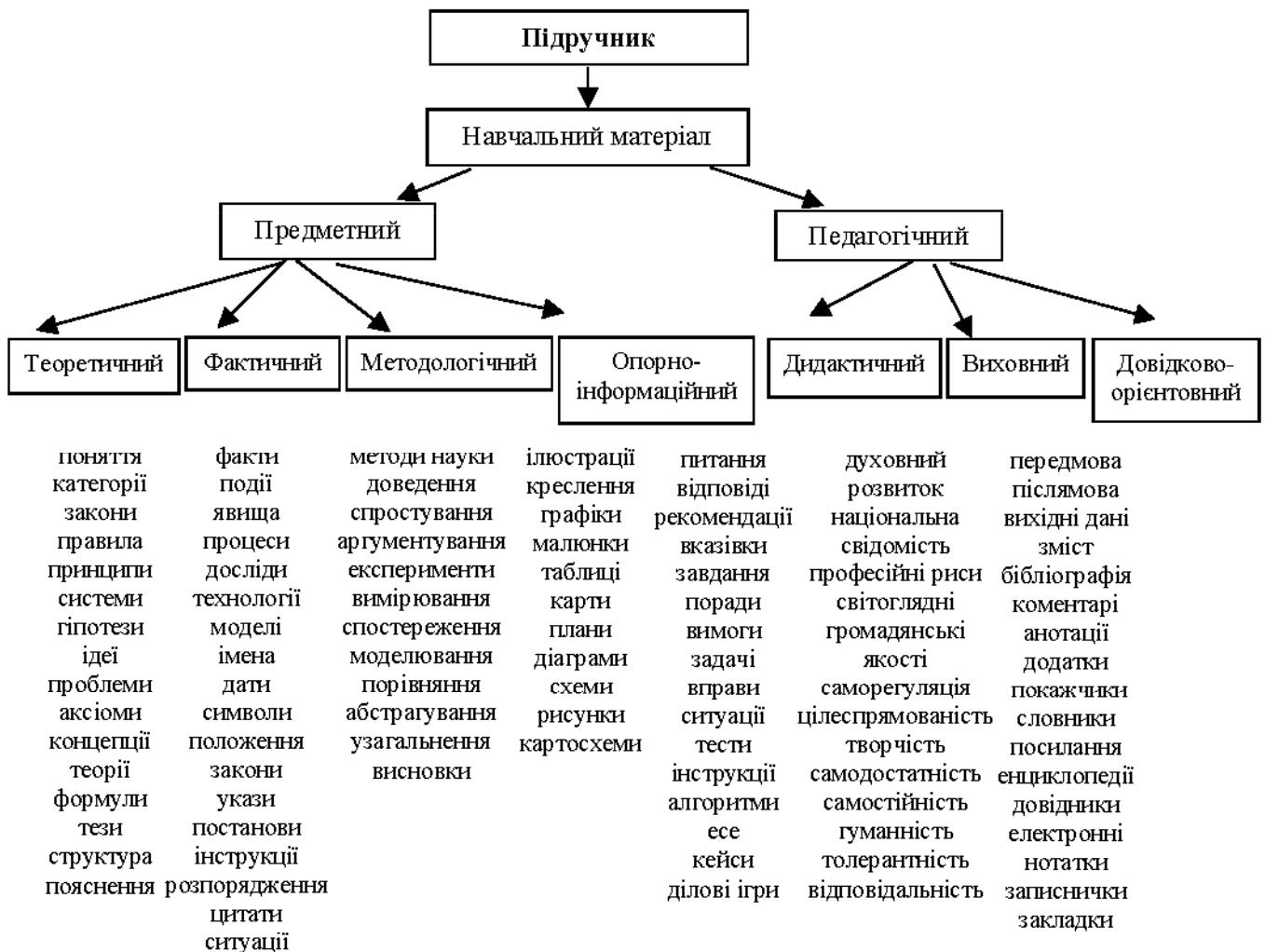


Схема 2. Модель підручника як педагогічної системи

В тій чи іншій формі ці дії повинні бути задані текстом підручника. І саме мета функціонування педагогічної системи визначає завдання побудови підручника. Замовлення ринку праці – вихідний пункт у визначенні мети. Чим досконаліша педагогічна система, тим на довший час викладач може передати управління процесом навчання підручнику.

Створення високоякісної навчальної літератури лежить не лише в педагогічній площині. Для її вирішення потрібні спільні зусилля спеціаліста з предмета, психолога, філолога, програміста, дидакта, поліграфіста, дизайнера тощо.

Навчальна книга має бути свідомо спрямована на формування певного стилю поведінки людини в майбутньому, професійно важливих рис характеру, а також таких якостей-сфер особистості, як: інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, вольової, саморегулятивної, предметно-практичної, екзистенціональної тощо.

Виховна роль навчальної книги полягає також і в тому, щоб навчити студентів застосовувати набуті знання, творчо використовувати їх при вирішенні практичних питань, допомогти оволодіти навиками наукового, логічного мислення, викликати інтерес до предмета, прищепити любов до професії. Таким чином, робота студента з літературою – це не тільки необхідна умова його формування як спеціаліста, але й важлива передумова його культурного, світоглядного становлення.

Серед навчальних книг, як відомо, найбільше функціональне навантаження несе підручник. Йому притаманна повнота складу загальних функцій і найбільш високий рівень їх цілісного втілення. Підручник інтегрує і програмує функції засобів навчання, тому його називають лідером навчальної літератури.

Практикум (збірник задач, вправ, ситуацій) повинен відповідати програмі дисципліни, мати галузеву спрямованість, пов'язану зі спеціальністю та відповідною спеціалізацією. В ньому можуть бути викладені: методика проведення семінарів в активній формі, проблемні питання для обговорення, тестові завдання, багатоваріантні ситуаційно-розрахункові задачі (з алгоритмами розв'язання), практичні вправи, рольові ігри, кейси, що сприятимуть розвитку у студентів багатьох важливих професійних якостей і можуть бути основою для формування засобів діагностики з державної атестації.

До кожної теми додаються різноманітні завдання для самостійної роботи, комплексні конкретні ситуації (case – study), що охоплюють кілька тем курсу та методичні рекомендації до їх опрацювання.

Основною складовою частиною такого дидактичного матеріалу, який виконує сухо навчальну функцію, вважаються завдання-питання, головне призначення яких – організація процесу засвоєння. Такі завдання-питання умовно можуть бути поділені на три групи:

- для сприйняття навчального матеріалу;
- для сприйняття і відтворення сприйнятого;
- для творчого застосування засвоєного матеріалу.

Продуктивні завдання-питання бувають:

- на порівняння;
- на встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- на доведення чи спростування;
- на конкретизацію, узагальнення чи власні висновки;
- на самостійну оцінку чи самостійний аналіз;
- на організацію творчої і дослідно-пошукової роботи.

Вважається, що розуміння наукових фактів дается людині значно важче, ніж запам'ятовування самих фактів. Для розуміння фактів необхідно більш напружена розумова діяльність. Тому саме завдання-питання мають сприяти активній інтелектуальній праці, націлити та сконцентрувати увагу. Введення в навчальну книгу завдань (задач, тестів, ситуацій, вправ тощо) викликає у студентів інтерес до теорії, створює у них реальне уявлення про прикладний характер дисципліни. Як зазначав Ф.Бекон, “Слова вчать, приклади захоплюють”. Показником того, наскільки успішно студенти засвоїли матеріал, служить їх здатність вирішувати задачі, що вимагають певних розмірковувань.

Таким чином, практикум сприятиме розвитку у студентів здатності до самонавчання та оновлення знань, умінь вирішувати конкретні практичні задачі, формуванню аналітичних умінь на основі порівняльних характеристик різних моделей, концепцій тощо. Контрольні питання і завдання дозволяють здійснити самоконтроль знань, а діагностичні тести – необхідність самовдосконалення.

Навчальний посібник повинен створюватися після виходу в світ підручника з даної дисципліни.

Виходячи з вище сказаного, навчальна книжка покликана виконувати в процесі навчання такі дидактичні функції:

- інформаційно-пізнавальну: стає головним навчальним засобом та інформаційною базою, орієнтує студентів на проблемно-цілісне сприйняття змісту дисципліни. Цю функцію, найбільше реалізують підручники дисциплін з провідним компонентом “наукові знання”, в яких зафіксований весь предметний зміст і які характеризуються відносною повнотою. Меншою мірою інформаційна функція реалізується в підручниках з дисциплін, де основна увага зосереджена на способах діяльності;

- науково-дослідна: сприяє розумінню взаємозв'язків, відкриває проблеми і показує механізм їх дослідження. Ця функція особливо проявляється у навчальній літературі, побудованій на основі моделі проблемного навчання;

- навчально-практична: забезпечує зв'язок теорії з практикою, встановлює пропорції між теоретичним матеріалом і практичними завданнями, допомагає майбутнім спеціалістам адаптуватися до роботи в умовах нових технологій;

- соціально-педагогічна: забезпечує формування світоглядних та громадянських якостей, професійно важливих рис характеру, створює емоційно-мотиваційну основу учіння;

- методична (управлінська): вирішує завдання керівництва процесом навчання, здійснюючи перехід від уніфікованої до персоналізованої освіти. Це досягається як логікою самого навчального матеріалу, так і структурою навчальної книжки, характером і формою завдань. Ця функція більше притаманна групі дисциплін з провідним компонентом “способи діяльності”;
- стимулююча функція: активізує пізнавальну діяльність, сприяє самостійному пошуку інформації та її осмисленню;
- довідкова функція: забезпечує орієнтацію студентів в інших літературних джерелах з даної дисципліни на паперових та електронних носіях. Важливо дати студентам у якомога коротший термін не стільки максимум інформації, скільки навчити самостійно орієнтуватися в її потоках;
- функція самонавчання і самоконтролю: всі підручники повинні бути доступні для вивчення їх без викладача; надавати можливість у будь-який час перевірити (звірити) набуті знання, уточнити зміст законів, положень, правил, понять, поглибити та систематизувати знання тощо.

Окрім перерахованих, сучасна навчальна книга має виконувати також координуючу, інтегруючу та розвивально-виховну функції.

Маріанна КНЯЗЯН

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

З метою реалізації провідних напрямків реформування національної системи освіти виникає необхідність оптимальної організації навчальної діяльності учнів, ефективність якої забезпечується завдяки активній пізнавальній позиції дітей. Проблема активізації пізнавально-творчої діяльності старшокласників пов’язана з такими важливими теоретичними та практичними завданнями, як оволодіння учнями науковими методами пізнання, створення оптимальних шляхів гармонійного розвитку всіх сфер особистості дитини: дослідницького потенціалу, інтелекту, духовності й культури.

Аналіз останніх наукових публікацій дозволяє виділити такі напрямки вивчення цього питання:

- з’ясування основних психолого-педагогічних закономірностей пізнавальної діяльності особистості (А.Богуш);
- розробка методології та методики творчої роботи школярів (Н.Кічук);
- визначення місця різноманітних видів навчальної діяльності в активізації мисленневої діяльності учнів (Л.Цибух, О.Чебикін).

Однак поза увагою науковців залишаються питання активізації пізнавально-творчої діяльності старшокласників, зокрема з урахуванням потенціалу їхньої дослідницької роботи.

Завданнями статті є уточнити психолого-педагогічну сутність понять “пізнавально-творча діяльність учнів”, “пошукове завдання”; розкрити рівні пізнавально-творчої роботи старшокласників; з’ясувати педагогічні умови функціонування експериментальної технології означеній діяльності.

Відповідно до концепції проблемно-розвивального навчання психолого-педагогічна сутність пізнавально-творчої діяльності учнів може бути визначена так: це – такий вид навчальної діяльності школярів, яка спрямована на вивчення фактів, явищ, закономірностей дійсності з метою набуття й систематизації суб’єктивно нових знань про них.

Провідними функціями пізнавально-творчої діяльності старшокласників виступають:

- активізація мисленневої діяльності дітей;
- створення інтелектуально-пізнавальних мотивів навчання;
- формування “фонду” знань, необхідного та достатнього для їхнього наступного накопичення;
- розвиток творчих здібностей школярів.

Як відомо [4, 5], у якості основних компонентів діяльності доцільно розглядати мотиваційний, процесуальний та змістовий.

Аналіз мотиваційного компонента пізнавально-творчої діяльності дозволяє виокремити такі чинники, які її активізують та спрямовують: потреби, мотиви, емоції, прагнення, бажання.

Розкриваючи вплив потреб на продуктивність пізнавально-творчої діяльності учнів, виділимо [2] їхні дві провідні форми, перша з яких відображає прагнення особистості до пасивного засвоєння інформації, друга – до пошукової роботи задля отримання нових знань. Слід наголосити, що з метою створення другої форми потреб має сенс упровадити такі форми навчальної роботи, які спонукають школярів до самостійного “відкриття” суб’єктивно нової інформації.

Існує наукова позиція [2, 3], відповідно до якої у структурі мотивів виділяються внутрішні та зовнішні, тобто мотиви, які закладені у самій навчальній діяльності (пов’язані з її змістом або процесом), а також мотиви, що лежать поза навчальною діяльністю (соціальні, негативні). Серед провідних мотивів, які збуджують пізнавально-творчу діяльність, доцільно розглядати такі:

а) *внутрішні:*

- стійкий інтерес до навчального матеріалу, прагнення оволодіти знаннями, проникнути у сутність явищ;
- бажання займатися творчим пошуком, виявляти інтелектуальну активність;
- мотиви самовдосконалення;

б) *зовнішні:*

- мотиви обов’язку та відповідальності перед батьками, викладачами;
- намагання отримати більш високий бал;
- поривання запобігти неприємностям з боку викладачів та батьків;
- мотиви матеріального заохочення.

Очевидно, що своєчасний розвиток внутрішньої мотивації пізнавально-творчої діяльності, формування інтересів до її змісту й процесу суттєво мобілізують гностичну сферу особистості. Окрім потреб та мотивів, до мотиваційного компонента діяльності включаються емоційні переживання та настанови, що відіграють роль регуляції поведінки та діяльності старшокласника.

Необхідність організації пізнавальної діяльності, спрямованої на збудження позитивних емоцій у школярів, важко переоцінити. Як відомо [4], емоціональність – одна з провідних характеристик, що забезпечує розгалужування механізму сприйняття інтелекту й приводить до підвищення коефіцієнта передачі інформації від зовнішньої середи в пам’ять суб’єкта у ході навчання. Встановлено закономірність, відповідно до якої, за умов виявлення учнями нульової емоціональності на заняттях, у них не виникає внутрішньої необхідності здійснювати певні дії, націлені на пошук інформації. Означене положення дозволяє зробити висновок про те, що одними з основних передумов активізації пізнавально-творчої діяльності учнів виступають, по-перше, потреби в отриманні певної інформації, по-друге, емоції-стимули, що динамізують цю діяльність.

Розкриття внутрішніх характеристик мотиваційного компонента дозволяє зробити узагальнення про взаємообумовленість мотиваційного компонента й пізнавально-творчої діяльності, що знаходиться у діалектичному взаємозв’язку частини й цілого. Так, з одного боку, ефективність пізнавально-творчої діяльності залежить від тих потреб, мотивів, емоцій, прагнень, які складають структуру набутого досвіду особистості; з іншого боку, саме у процесі пізнавально-творчої діяльності формуються ті інтелектуальні мотиви, позитивні емоції, які лежать в основі внутрішньої мотивації навчання та які сприяють більш міцному засвоєнню знань.

З мотиваційним невід’ємно пов’язаний змістовий компонент пізнавально-творчої роботи. Це пояснюється залежністю внутрішньої мотивації навчання від спеціального відбору навчального матеріалу, здатного задовольнити інтелектуально-пізнавальні потреби суб’єкта діяльності. Аналіз педагогічного досвіду свідчить, що зацікавленість школярів викликає той матеріал, який пов’язаний з їхнім досвідом, набутими знаннями, уявленнями про світ, а також є професійно спрямованим. З метою досягнення позитивної мотивації педагогічно виправданим є підхід “пронизування” навчального матеріалу проблемами, особисто значущими для старшокласників.

Окрім цього, продуктивність будь-якої діяльності залежить від міри оволодіння її процесом. Отже, домогтися високої результативності пізнавально-творчої роботи можливо за умов формування відповідних умінь та навичок, які складають основу її процесуального компонента.

На нашу думку, доцільно класифікувати ці вміння відповідно до специфіки розгортання пізнавально-творчої діяльності на кінцевому етапі навчання у загальноосвітній школі. Вивчення наукового фонду [6] засвідчило, що основними елементами пізнавального процесу є такі мисленнєви дії, як аналіз, порівняння, синтез, узагальнення. Більш того, пізнання матеріалу часто пов'язане з пошуком тієї чи іншої інформації, що обумовлює необхідність виокремлення таких дій, як систематизація та класифікація знань. Провідного значення набувають також уміння висувати оригінальні ідеї, використовувати нестандартні засоби самостійної пізнавальної роботи. З метою досягнення оптимальної динаміки формування пізнавальних умінь, створення позитивних мотивів, охоплення всього комплексу навчальних циклів, що викладаються на завершальній стадії у школі, нами було запропоновано класифікацію рівнів пізнавально-творчої роботи учнів. В основу поданої класифікації покладено такі вимоги:

- поступове ускладнення пізнавальних дій;
- перехід від зовнішнього керівництва з боку вчителя до самостійної роботи учня;
- використання потенціалу позааудиторної роботи як необхідного та достатнього ланцюга пізнавальної діяльності старшокласника.

Зважаючи на ці принципи, ми запропонували виділити такі рівні пізнавально-творчої діяльності:

1) пізнавально-творча робота під керівництвом учителя, яка виконується переважно в аудиторний час та актуалізує пізнавальні дії аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування тощо;

2) частково-пошукова пізнавальна робота: на цьому рівні вчитель пропонує певні завдання гностичного характеру, які можуть виконуватися школярами як в аудиторний, так і позааудиторний час; Формуються вміння аналізу літературних джерел, систематизації матеріалу, використання аналогій;

3) самостійна пізнавально-творча робота. Цей вид пізнавальної діяльності виконується у позааудиторний час, однак спрямовується та коригується на проміжних та кінцевому етапах вчителем, який пропонує певні пошуково-творчі завдання. Мобілізуються вміння висувувати оригінальні ідеї, переносити знання в нові ситуації, прогнозувати лінії розвитку подій, характеризувати раніше невідомі якості, узагальнювати отримані знання.

Розподілення та упровадження пізнавально-творчої діяльності за означеними рівнями сприяє поступовому розвитку творчих здібностей особистості, її пізнавальних умінь та навичок, поетапно активізує інтерес до цієї діяльності, забезпечує гностичну спрямованість особистості, створює внутрішню мотивацію.

Ефективність пізнавально-творчої діяльності значною мірою залежить від педагогічно обґрунтованої технології, спрямованої на оптимізацію кожного з компонентів, а також від забезпечення поетапної організації даного виду діяльності відповідно до означеніх вище рівнів.

Нами було розроблено експериментальну технологію, в основу якої лягли такі принципи:

- адаптивності, що передбачає поступове ускладнення змісту творчих завдань через звуження або розширення обсягу навчального матеріалу, який охоплюється завданнями. Принцип адаптивності дозволяє більш повно враховувати індивідуальні можливості учнів, рівень їхнього актуального розумового розвитку, ступінь оволодіння навчальним матеріалом;

- інтерактивності, який реалізується шляхом використання потенціалу діалогу між учнем та вчителем. Саме діалог, як відомо, дозволяє вчителю встановлювати мобільний зв'язок з учнівською аудиторією, з'ясовувати її настрій, міру зацікавленості й обізнаності в предметі навчання, емоційний та фізичний стан;

- діагностичності, що полягає у забезпеченні прогнозу проміжних та остаточних варіантів формування пізнавально-творчих сил особистості дитини, а також у виявленні найближчої, середньої та дальньої перспектив її розвитку. Цей принцип націлює на

встановлення прогнозу педагогічного впливу активних засобів пізнавальної діяльності на формування таких психічних феноменів, як увага, пам'ять, мислення, мовлення тощо.

Відповідно до означених вище принципів експериментальна технологія пізнавально-творчої діяльності складалася з двох типів структур: інваріантної та варіантно-методичної.

Інваріантна структура пізнавально-творчої діяльності, що представлена сукупністю мотиваційного, змістового, процесуального компонентів, є характерною для будь-якого виду навчальної роботи, оскільки вона відзеркалює основні складові частини діяльності, як-от: мотив, предмет, процес. Кожний із компонентів пізнавальної діяльності виконує певну дидактичну функцію, що покликана забезпечити оптимальність засвоєння учнями основ наук.

Однак ефективність реалізації цих функцій зумовлена дидактичною потужністю варіантно-методичної структури. В основі цієї структури – взаємозв'язок систем функціонування, організації пізнавально-творчої діяльності та управління нею. Оптимізаціяожної з цих систем у складі варіантно-методичної структури в кінцевому результаті сприяє ефективності функціонування інваріантної структури, чим забезпечує повноту, автоматизм, правильність й комплексність засвоєння навчального матеріалу.

Конкретизуючи характер кожної із систем, відзначимо, що система управління пізнавально-творчою діяльністю передбачає встановлення мобільного зворотного зв'язку, що сигналізує про правильність висловлення (усного або письмового), про повноту й достатність відтворення набутих знань, про доречність їх застосування. Крім цього, задля забезпечення оптимального характеру розгортання пізнавальної діяльності учнів вчитель має володіти такими функціями, як-от: конструктивною (моделювання всіх етапів творчого пошуку дітей, формулювання завдань самоосвітньої діяльності); проективною (практичне здійснення творчої діяльності); гностичною (володіння загальними правилами пошуково-творчої роботи); організаторською (аналіз учасників пошуково-творчої роботи, їхніх здібностей, рівня підготовленості; визначення особливостей змісту навчального матеріалу та засобів його вивчення з метою оптимального навантаження учасників пошукової роботи).

Система управління є неповною без урахування підсистеми самоуправління учня. У світлі проблеми активізації пізнавально-творчої діяльності, націленої на пошук нових знань, роль учня характеризується виявом певної саморегуляції, самоуправління, ступінь якого істотно залежить від рівня підготовленості учнів до пізнавальної діяльності. Під терміном “підготовленість” ми вважаємо доцільним розуміти оволодіння учнями певним обсягом навчального матеріалу, сформованість пізнавально-творчих умінь та навичок (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація знань; уміння висувати оригінальні ідеї, використовувати нестандартні засоби самостійної пізнавальної роботи), зацікавленість предметом навчання.

Аналіз структури саморегуляції дозволяє виділити у якості психологічних чинників підготовленості такі: ознайомлення з критеріями успішності діяльності, вміння адекватного самооцінювання та динамічної самокорекції.

Регуляційний вплив вчителя націлений на забезпечення умов прискореного розвитку пізнавальної самостійності учня. Останнє передбачає розробку комплексу завдань, спрямованих на поетапне, поступове нагромадження учнями досвіду самостійної пізнавальної роботи. Саме диференціація засобів пізнавальної діяльності дозволяє врахувати різний рівень підготовленості школярів і забезпечити їхнє “вирівнювання”.

Отже, система управління повинна передбачати поступовий перехід від управління з боку вчителя до самоуправління учня. Однак характер управління істотно змінюється залежно від форми організації навчання, в яку включаються елементи пізнавально-творчої діяльності. Система організації даної роботи представлена такими традиційними формами: урок засвоєння нових знань; урок засвоєння умінь та навичок; урок застосування знань, умінь, навичок; урок узагальнення та систематизації знань; урок перевірки та корекції знань, умінь, навичок; комбінований урок; урок-експурсія, урок-конкурс, урок-гра.

У процесі аудиторних форм більшою мірою проявляється управління пізнавальною діяльністю з боку вчителя, тоді як самоосвітня робота, яка у ході дослідження була впроваджена у навчальний процес шляхом творчих груп, передбачала часткове самоуправління учнів. Підкреслимо, що творчі групи виконують особливу функціональну роль. Їхні засідання організовуються вчителем; мета, предмет і завдання ставляться перед учнем керівником; однак

сам процес пошуку певної додаткової інформації задля ефективного виконання пошукових завдань здійснюється учнем.

Отже, з урахуванням внутрішніх характеристик систем управління, організації та функціонування можливо висунути такі провідні дидактичні вимоги щодо активізації пізнавально-творчої діяльності:

а) в системі управління:

– розробка завдань, які сприяють розвитку дослідницьких умінь, що дозволяє сформувати творчо спрямовану особистість учня;

– надання учню можливості виявляти ініціативу в управлінні власною пізнавальною діяльністю; забезпечення поступового переходу від управління з боку вчителя до самоуправління школяра;

б) в системі організації:

– використання всього резерву аудиторних форм з метою забезпечення безперервності формування пізнавально-творчих умінь;

– застосування таких видів пізнавальної діяльності, які дозволяють здійснити перехід від монологічних до діалогічних форм спілкування в інтердії “вчитель-учень”;

в) в системі функціонування:

– обов’язкове “дозування” обсягу навчального матеріалу;

– покрокове формування пізнавально-творчих дій, чому в першу чергу сприяє багаторівневість системи функціонування пізнавальної діяльності;

– використання розгалуженого комплексу конкурсно-ігрових заходів, потенціалу самоосвітньої роботи, застосування яких в аудиторний та позааудиторний час дозволяє активізувати пізнавально-творчу позицію учня, мобілізувати його креативні здібності.

Системоутворюючим елементом функціонування пізнавально-творчої діяльності виступає пошукове завдання. У якості робочого пропонуємо такий варіант визначення дефініції: “пошукове завдання” – це таке проблемне завдання, яке націлене на вивчення певних фактів та явищ, на актуалізацію знань про них з метою вироблення й систематизації суб’єктивно нової інформації про дійсність.

Беручи до уваги визначені нами рівні пізнавально-творчої діяльності, конкретизуємо відповідний характерожної групи пошукових завдань.

Пошукові завдання 1 рівня (репродуктивні) орієтовані на низьку підготовленість учнів до пізнавально-творчої діяльності, мінімальний ступінь прояву самостійності, обмежений обсягом охоплюваного матеріалу. Подані завдання спрямовані на пошук певних явищ, їхню характеристику та наступне пояснення набутої інформації з використанням базису накопичених знань. Передбачається поступова автоматизація таких пізнавальних умінь, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення, абстрагування тощо. Завдання цього рівня розчленовані на певні кроки, що складають алгоритм дослідження. Це дозволяє продемонструвати учням орієнтовну основу пізнавальної дії.

Наприклад, у процесі експериментальної роботи у загальноосвітніх школах Одеської області, зокрема у курсі “Іноземна мова”, нами була запроваджена така серія завдань, які в цілому складають інтегральне дослідницьке “доручення”:

1. Trouvez dans le texte proposé des verbes à passé composé et à l'imparfait.

2. Analysez, comparez les cas de l'emploi de ces verbes.

3. Faites la conclusion à propos des particularités de l'emploi du passé composé et de l'imparfait.

У запропонованому пошуковому завданні закладені певні дослідницькі дії, а саме: відбір, аналіз, порівняння матеріалу, формулювання висновків. Їх виокремлення у певні часткові завдання допомагає старшокласникам цілеспрямовано відпрацьовувати кожну дію.

Пошуково-творчі завдання 2 рівня (продуктивні) передбачають більш високий рівень підготовленості учнів до пізнавальної діяльності та виявлення пізнавальної самостійності. Процедурний склад продуктивних завдань переважно представлений такими пізнавальними діями, як аналіз літературних джерел, систематизація матеріалу, проектування пошукової роботи, використання аналогій, аргументація висновків. Формування дослідницьких умінь розгортається у зовнішньому мовленні “про себе” та у внутрішньому мовленні. Завдання цього

рівня відрізняються прицільним педагогічним впливом на актуалізацію матеріалу декількох дисциплін певного циклу, чим обумовлюють перенесення знань у нові ситуації використання.

Наприклад, нами були запропоновані учням 10-11 класів такі пошукові завдання, які передбачають актуалізацію дисциплін “Іноземна мова”, “Зарубіжна література”: *Imaginez-vous que vous pouvez écrire une lettre au petit prince (le personnage principal de l'oeuvre d'Antoine de Saint-Exupéry “Le Petit Prince”). Qu'est-ce que vous voudriez lui dire?*

Пошуково-творчі завдання З рівня (креативні) орієнтовані на найвищу міру виявлення пізнавальної самостійності учнів, на охоплення матеріалу дисциплін різних циклів. Ці завдання передбачають активну творчу позицію особистості; для них характерною є підвищена складність. Процедура виконання цих завдань сприяє розвитку таких пізнавально-творчих умінь, як виділення об'єкта дослідження, складання плану пошукової роботи, характеристика нової якості, узагальнення результатів, висунення гіпотез щодо розвитку подій. У ході експерименту дидактичною потужністю відрізнялися такі пошукові завдання: *Montrez l'étymologie du passé composé. Quelle est la provenance de ce temps? Quel est son rôle stylistique dans le texte?* Цілком очевидно, що, виконуючи ці завдання, учні мають здійснити певну дослідницьку роботу: розглянути проблему виникнення минулого часу у романських мовах, визначити, яким стилістичним навантаженням у художньому тексті відрізняється цей час. Останнє спонукає старшокласників до аналізу художніх творів французьких письменників.

Викладений вище підхід щодо диференціації пошукових завдань дозволяє оптимізувати функціонування пізнавально-творчої роботи у таких напрямках:

- забезпечення індивідуалізації, диференціації навчання;
- оздоблення старшокласників технологією пізнавально-творчої діяльності;
- включення нової інформації до більш широкої системи раніше набутих знань, що сприяє систематичності, міцності засвоєння навчального матеріалу.

Здійснений нами діагностичний згід звівив, що до проведення експерименту третім рівнем пізнавально-творчої діяльності (самостійною пізнавальною роботою) оволоділи лише 5% респондентів. Після проведення експерименту кількість таких становила 23%. Другий рівень (частково-пошукова пізнавальна робота) до проведення експерименту показали 35% учнів, після його закінчення – 57%. Початковий рівень (пізнавально-творча робота під керівництвом учителя) був характерний для 60% старшокласників. Після експериментальної роботи кількість цих дітей зменшилась утрічі й становила 20%.

Таким чином, застосована нами експериментальна технологія, в основі якої лежать принципи адаптивності, інтерактивності та діагностичності та яка передбачає упровадження комплексу пошуково-творчих завдань, широке використання засобів самоосвітньої роботи, суттєво активізує пізнавально-творчу діяльність учнів.

Перспективи вивчення цієї проблеми полягають у визначенні характеристик, функцій та ролі пізнавально-творчої діяльності особистості у контексті безперервної професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М., Монке О.С. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку. – Одеса, 2002. – 239 с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990. – 288 с.
3. Кічук Н.В. Освіта у сучасному світі (порівняльний контекст). – Ізмаїл, 2001. – 88 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості/ Під ред. Л.М.Проколієнко; Упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Прокура. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
5. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. – Одеса, 2001. – 269 с.
6. Цибух Л.М., Чебикін О.Я. Діагностика і корекція мислення в особистості, що розвивається. – Одеса, 2001. – 172 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Валентин ШУТКЕВИЧ

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

В Україні історично склалася система виховання, що ґрунтуються на національних рисах і самобутності українського народу. Нині, спираючись на глибинні національно-виховні традиції народу, створюються умови для відродження національної системи виховання, яка враховує такі особливості сьогодення, як перехід України до ринкових відносин, відродження всіх сфер життя українського суспільства і процес розбудови незалежної держави. В її основі – український виховний ідеал.

“Педагогічна система кожної історичної епохи, – пише М.Стельмахович, – висуває свій оригінальний чи актуальний уже знаний образ людини. Кардинальні зміни в житті суспільства вносять відповідні корективи у виховний ідеал. То ж цілком закономірно виникає питання про сучасний педагогічний ідеал національного родинно-громадсько-шкільного виховання в Українській державі” [10, 50]. *Метою статті* є спроба розкрити можливості використання музичного мистецтва у національному вихованні учнів середньої школи.

Головною метою національного виховання на сучасному етапі розвитку та реформування середньої школи є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду й на основі цього формування особистісних рис громадянина України (національної самосвідомості, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, фізичної, екологічної культури), розвиток індивідуальних здібностей і талантів [13, 63-64].

Сьогодні, коли в національній системі освіти відбувається принципово новий етап розвитку, становлення та реформування усіх її ланок, ідея виховання засобами мистецтва набуває все більшої значущості та ваги. В.Орлов зазначає: “Аналіз розвитку мистецтва в співставленні з розвитком навчально-виховних систем та технологій і того, яке місце займає воно в галузі освіти, переконує, що чим менший процент має мистецтво в процесі формування особистості, тим нижчий рівень культури суспільства. Прагнучи до гуманізації та індивідуалізації в освіті, ми повинні замислитися над ефективним поєднанням засобів мистецтва з педагогічними технологіями” [7, 9].

Раціонально-логічна форма мислення панує в науці, дозволяючи пізнавати закономірності світу. Для пізнання світу і формування ставлення до нього необхідна емоційно-образна форма мислення, що характерна саме для мистецтва, яке “...зберігає й приховує в собі магічну силу, викликає емоційний порив і натхнення, зачаровує душу, полонить її гармонією й ритмом, красою і піднесеністю, хвилює почуття і розум, показує досконалість форми та глибини змісту. Мистецтво – це сфера культури, де найреальніше реалізуються творчі здібності й можливості людини. Архітектура, живопис, театр, музика – це ті життєдайні джерела, які живлять українську культуру, надають їй особливих рис і становлять феноменологію естетичного духу нації” [8,17].

Одержавши розповсюдження у ХХ ст., ідея “виховання засобами мистецтва” не випадково пріоритетним визначає саме музичне мистецтво. Французький естетик Е.Суріо, відомий своїми роботами в галузі естетичного виховання, пише, що музика як предмет виховання набуває важливого значення, оскільки володіє універсальними властивостями: формує мислення, розвиває уяву, вразливість і в кінцевому рахунку “впливає на моральність”. Процес формування особистості не може обйтись без музики, адже вона входить в систему виховання не як предмет розкоші, а як необхідність. Людину, що не сприймає музику, можна

вважати в певному смислі односторонньою, її духовний розвиток недостатнім. Звичайно, музично розвинена людина не завжди є прикладом моральної висоти і кращих людських якостей. Але можна сказати, що низька музична культура не дозволяє особистості виявити потенційні можливості її духовного розвитку, звужує горизонти емоційного світу [3, 6].

Г.Сковорода вважав, що музика красномовно промовляє до нашої душі, це шлях до трону духу. Це не тільки "сад утіхи", але і "джерело думок вдячних". Музика – то є філософія, бо виражає красу, яка споріднена з добротою та істиною. Вона розкриває внутрішній світ, бо справжня краса і споріднена з нею доброта, істинність, людяність – це феномени внутрішнього світу, атрибути тієї величі душевної, що протистоять сутності, порожнечі зовнішнього буття і заперечують їх [1, 430].

Музика володіє могутнім емоційним впливом, вона пробуджує в людині добре почуття, робить її вищою, чистішою, кращою, тому що в переважній більшості вона передбачає позитивного героя, піднесення емоцій. Музика намагається втілити етико-естетичний ідеал – саме в цьому особливість її змісту та впливу на людину.

Необхідність етнізації виховного процесу та використання в ньому кращих здобутків національного музичного мистецтва викликана рядом об'єктивних причин. По-перше, молодій державі Україні потрібні національно свідомі громадяни, які міцно відчувають власну причетність до своєї землі, народу, держави, національної культури. По-друге, впродовж століть національна культура зазнавала утиску, що призвело до розповсюдження національного культурного нігілізму.

За словами Г.Сковороди, кожен повинен піznати свій народ, а в народі себе. Це досягається шляхом самопізнання, навчання у природі, плекання в собі духу добра і свободи, служіння Вітчизні та пошуку власної сутності [9].

"Українськими засобами виховати розумну, працьовиту дитину, не одірвану від свого народу, навпаки – пов'язану з ним пошаною до усього свого, знанням усього того, серед чого вона виростає", – наголошували М.Драгоманов, С.Русова та П.Чубинський, якнайкраще засвідчуючи всю вагомість народної педагогіки для виховання національно спрямованої особистості [11].

З поміж численних проблем, пов'язаних з вихованням національно свідомої особистості засобами музичного мистецтва, ми виділяємо одну з найважливіших як у виховному, так і в навчальному аспекті питання – заличення підростаючого покоління до пізнання національного музичного мистецтва, складовою якого є народні музичні традиції, національна музична спадщина і творчість сучасних композиторів.

Природно, що питання виховання дітей на народних традиціях зосереджені у народній педагогіці, оскільки до появи наукової педагогіки основні педагогічні положення подані у вигляді сукупності життєвих правил та настанов. З плином людського буття ці правила поширювалися у повсякденному житті. Вони знаходили відображення у народних іграх, звичаях, обрядах, святах, народній музиці, декоративно-прикладному мистецтві тощо, широко використовувались як засіб розумового, морального, трудового, фізичного й естетичного виховання дітей. При цьому, виходячи з потреб життя, наші предки відбирали та закріплювали в народних традиціях такі шляхи і способи виховання, які допомогли вихованню особистості від раннього віку до зрілості.

Чим вища культура народу, тим частіше відбувається звернення до першоджерел народної творчості, у яких сконцентровані результати діяльності багатьох поколінь та збереглися найбільш цінні надбання. Повернення до фольклору, створення фольклорних груп, які пропагують народні музичні традиції, є знаменним вивтом демократизації виховання. Народні традиції охоплюють усі сторони суспільного та родинного життя, адже вони – це ті неписані закони, якими керуються у повсякденних та важливих загальнонаціональних справах. Традиції, як і мова, є найбільш міцними елементами, що виробляються впродовж існування та розвитку кожного народу й об'єднують окремих людей в єдиний народ, в єдину націю.

Українські народні музичні традиції, які охоплюють усі види і жанри народної музики, загалом позначені художньо-тематичною та стилевою єдністю, хоча окремі регіони України мають специфіку, яка полягає передусім у характері музичного строю фольклору, його ладовій, інтонаційній та метро-ритмічній будові. У народній українській музиці шляхом тривалого

доброму, поступової кристалізації виробився комплекс самобутніх художніх засобів і стилювих закономірностей музичного вираження.

Музичний фольклор – це вокальна, інструментальна, вокально-інструментальна та музично-танцювальна творчість народу, яка існує та існувала в усній формі. Фольклор був основою народних свят, які збігалися з народним календарем.

Одне з чільних місць в організації народних музичних традицій відводиться обрядовим пісням – найглибшому та найдревнішому шарові музичних традицій. Ще Київська Русь успадкувала від первіснообщинного періоду історії східних слов'ян календарні обряди та звичаї, що супроводжувалися співами й хороводами. Ці обряди знаходилися в органічному зв'язку з трудовою практикою та анімістичними віруваннями людини докласового суспільства, які відображали її залежність від незрозумілих їй явищ природи, іншими словами – із землеробським культом і циклічною річною господарською діяльністю. Поклоніння силам природи – божествам, магічне заклинання їх, усвавлення з піснями, танцями та іграми мали під собою практично-трудову основу – прагнення домогтися від навколошньої природи милості і таким чином забезпечити собі захист, достаток, добро і благополуччя.

Відповідно до кожного свята існують свої звичаї та обряди. В давнину людина вірила в магічну силу рухів, які відображали те, чого вона хотіла, діяли на оточуючі речі, створювали захист від злого, програмували майбутнє. Отже, магічна дія – це обряд. Обряди різноманітні, але найбільше таких, якими людина намагається вплинути на природу, на стихійні сили, урожай, дощ, холод тощо. Це головні її моменти. Вони є найбільш цікавими для сучасної дитини, яка бере участь в обрядовій грі, відчуває себе причетною до чаклування. Незвичайність, небуденність забезпечує ефект їхнього використання у вихованні.

У науковій літературі не досягнуто єдиного погляду на природу власне календарно-обрядових свят. Таке становище пояснюється складністю та неоднозначністю історичних трансформацій обрядових свят, генезис яких губиться у глибині століть і в теперішній час значною мірою відрізняється від того, яким був раніше. Найголовніше у святах те, що вони – свого роду феномен, який неможливо піддати теоретичному осмисленню з позицій однієї наукової дисципліни. Кожна наука (філософія, етика, естетика, соціологія, психологія, літературознавство, мистецтвознавство, фольклористика, етнографія та ін.) пояснює в народних святах лише щось актуальне з позиції цієї науки. Така багатоаспектність підтверджує те, що календарно-обрядові свята є безпосередньою часткою людської життєдіяльності, універсальним світосприйманням людини, соціально-художнім утворенням, яке існує на межі мистецтва і життя. Тому їх дослідження потребує не вузькодисциплінарного підходу, а розгляду з найбільш широких естетичних та соціологічних позицій [4].

Участь дітей в обрядах, які в своїй основі пов'язувалися з господарськими інтересами народу, мала неабияке значення для виховання в них зацікавлення справами свого середовища, усвідомлення значущості праці, залежності усього життєвого укладу від її результатів.

Помітною і важливою якістю дитячого репертуару є його пізнавальnistv. Переймаючи пісню, дитина вже в готовому вигляді засвоювала додаткову інформацію про навколошнє життя. При всій фантастичності зміст, образи, ситуації пісень відображали реальні риси народного побуту. А одна з основних тем – тема праці, стає оправлена у фантастику, часто в органічній єдності з жартом чи вигадкою. Праця була основним сенсом життя селянина: в піснях та й у фольклорі в цілому, покликаному не лише розважати, а й виховувати, це не могло не відобразитися. Селянська дитина рано залучалася до участі у виробничій діяльності колективу – сім'ї і з ранніх літ була добре обізнана з багатьма її видами: щось робила сама, за чимось спостерігала, чогось навчалася у грі, яка часто супроводжувалася піснями. В піснях “працюють” усі – і тварини, і люди. Вони косять, зберігають сіно й складають його в копиці, шиють, прядуть, тчуть, замітають, носять воду тощо. І ця повсюдність праці була ще одним нагадуванням дитині про основу основ життя. Працелюбство як найвища морально-етична цінність утверджується в фольклорі часто й від зворотного – через засудження ледарства, іронізування над споживацьким ставленням до життя.

Своєрідно відображаючи окремі сторони реального життя та побуту, дитячі пісні служили і справі виховання у їхніх носіїв простих соціальних почуттів – любові, співчуття, жалості. Співаючи про птахів звірів і комах, які в поетичному уявленні могли думати, говорити,

страждати, радіти і які в більшості випадків були добрими, часом слабкими і беззахисними, дитина зберігала й утверджувала відчуття себе як частини великого світу природи. В багатій дитячій уяві створіння природи не могли не викликати співпереживання, уболівання за слабкого й беззахисного, заперечення безжальнostі й жорстокості.

Рисою, що властива мало не всім творам дитячого фольклору і яскраво виявляється у творах дитячого музичного репертуару, є світлий, радісний гумор. Він створюється усією системою образів – від добору персонажів з незвичними для них можливостями і якостями до мовностилістичних засобів. Так само, як і гумору, багатьом дитячим пісням властива яскрава зображеність, внутрішня динаміка, що виявляється і в ритмі творів, і в діях персонажів, і в швидкій зміні картин-образів.

У дитячих піснях повно реалізувалася природа слова. Не лише його конкретне значення, образний, емоційний зміст захоплювали дітей, а й можливість “грати” словами, їхнім змістом, звучанням. При всій фантастичності деталей зображувана в більшості творів дитячого музичного репертуару загальна картина сприймається як цілком логічна, а “олюднені” дії і вчинки персонажів зі світу тварин – як вірогідна умовність. Порушення ж пропорцій та співвідношень предметів, дій, якостей, яке проходить наскрізно, змінює його характер, створює своєрідний “світ навпаки”, світ небилищ. Нереальність, нелогічність цього світу начебто спеціально підкреслюється.

Майже всі дитячі пісні виконуються динамічно. Метроритмічна та інтонаційна структура їх підпорядкована рухам – підскокам, гойданням, стрибкам, маршуванню. Особливо інтенсивно виявляється динамічність закличок-приспівок та промовок-замовлянь, що адресовані до живої та неживої природи.

Нескладні, завершені за формою, короткі музично-поетичні поспівки пов’язані з прадавньою виробничо-магічною діяльністю людини. Для них є властивим синкретизм слова, музики, танцю, що дає, на нашу думку, можливість для комплексного розвитку у дітей молодшого шкільного віку загальномузичних знань, умінь та навичок (розвиток слуху, голосу, музичної грамотності та пам’яті, метроритмічного відчуття тощо) та творчих якостей особистості, зокрема творчої активності.

Українські композитори розглядали фольклорні твори як високодуховні зразки народної педагогіки і вважали народну музику найкращою основою для музично-естетичного виховання школярів. У своїх виступах, статтях, посібниках, пісенниках, методичних розробках пропагували використання кращих зразків народного музичного фольклору з виховною метою.

М.Лисенко свою педагогічною діяльністю невпинно дбав про музичну освіту в Україні. Цінним посібником автора є “Збірка пісень у хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого й підстаршого віку у школах народних” (1908 р.), яку автор побудував за принципом поступеневого ускладнення матеріалу, обґрунтуючи при цьому роль і значення пісні впродовж усього життя людини. М.Лисенко прагнув реалізувати намір “...давати дітям у науку співу шкільного здоровий, корисний матеріал з мелодій рідної пісні” [5, 74].

Велику педагогічну цінність має “Співаник для шкіл народних” (1899 р.) С.Воробкевича. Посібник відіграв важливу роль в естетичному вихованні юних школярів і входив у постійний репертуар учителів співів Басарабії, Буковини та Галичини. Лише за життя композитора він перевидавався близько десяти разів.

Варто відзначити “Практичний курс навчання співу в середніх школах України” М.Леонтовича, “Шкільний співаник”, “Початковий курс навчання нотному співу дітей” К.Стешенка, три випуски “Пролісків” Я.Степового, “Шкільний співаник” Ф.Колесси. У передмові до останнього автор визначає, що головною метою подання пісенного матеріалу є ставлення його таким чином, щоб молодь привчилась пізнавати й цінувати народну творчість та передматиця її духом [6].

К.Стешенко ще у 1917 році на з’їзді вчителів народних шкіл говорив: “Життя шкільної педагогії повинно притягувати всі ті багатства народної поезії та пісні, які мало-помалу зникають і десь умирають в архівах, цілком невідомі сучасним поколінням молоді” [12, 6-7].

Поряд з обробками народних пісень у післяжовтневий період створювався і новий репертуар. Розвиток хорової пісні був пов’язаний з інтерпретацією не тільки зразків поезії

української класики, а й віршів таких поетів як П.Тичина, В.Сосюра, М.Рильський та ін. Еволюція жанру хорової пісні проходить у різних образно-стилістичних площинах.

В Україні в цей період з'являються пісні в обробці Ф.Колеси, зокрема його “Збірка народних пісень для шкільних хорів” (1927 р.). Плідною була творчість Л.Ревуцького, який увійшов в історію музичного виховання як один з основоположників створення української масової пісні і видав збірки для дітей “Сонечко” (1926 р.), “До нових перемог” (1934 р.), “В дитячому садку” (1938 р.) та ін.

У 1925 році з'являється збірка дитячих ігор з піснями В.Верховинця “Весняночка”, “Десять шкільних хорів” П.Козицького, з яких найпопулярнішою була пісня “А вже ясне сонечко”. В цей період тематика дитячих пісень розширяється. З'являються пісні про дитячі мрії, новорічні пісні, спортивні, про працю, мир, школу. Але зазначимо, що більшість музичного репертуару, що використовувався в школах в післявоєнні роки, була російськомовною.

Плідною була творчість композиторів другої половини ХХ століття. Спадщина А.Кос-Анатольського відзначається глибокою народністю, яка засвідчує тісні зв'язки автора із сучасністю, проникнення в сутність явищ, правдиве відтворення образів і подій. У своїй творчості композитор використовує гуцульський колорит, ритміку танго, вальсу, чіткий ритм масових пісень-маршів тощо. З під його пера вийшли збірки “Сонечко” (1983 р.), “Журавлик” (1989 р.) та ін.

Період середини і кінця 70-х – поч.80-х рр. надзвичайно плідний на пісенно-хорові твори для дітей різного віку. Серед створеного є пісні для дошкільників, велика кількість окремих хорів, хорових циклів і сюїт для учнів різних ступенів школи. Збірки випустили: А.Філіпенко “Нам сияєт солнышко” (1978 р.), Л.Дичко “Пісні” (1978 р.), М.Завалішина “Соняшник” (1975 р.), Ж.Колодуб “Дзвінка пісня” (1977 р.), І.Кириліна “Весела пісенька” (1986 р.), Ю.Рожавська “Мій квітник” (1972 р.), Б.Фільц “Смерічка” (1973 р.), Ю.Шевченко “Що сказало сонце” (1989 р.) та ін. Домінуючими у творчості цих композиторів є теми дружби, добра, краси природи, праці, навчання, спорту, любові до рідного краю, шкільного життя, літнього відпочинку тощо.

Характерними рисами творчості композиторів є: зв'язок мелосу з українським фольклором; використання сучасних ритмів разом з народними мелодійними фарбами; простота мелодизму, легкість сприйняття та запам'ятовування пісень; оптимістичний характер музики, присутність гумору; врахування особливостей дитячого сприйняття і світобачення, віра в справедливість, розум і добру волю людини.

Сьогодні в інформаційному просторі майже відсутня поява нових яскравих, змістовних та цікавих пісень для дітей шкільного віку. Цьому жанру стала характерною якоюсь мірою музично-поетична одноманітність. Така ситуація, на думку С.Горбенка, зумовлена тим, що “певна частина авторів не знають по-справжньому сьогоднішнього життя дітей; деякі автори не досить вимогливі до себе, це й призводить до низької якості творів; з шкільної пісні зникла романтика, радість, інтерес; відбувається ігнорування шкільної дитячої пісні раді та телебачення; дуже незначна кількість вчителів музики, керівників дитячих хорів використовує твори сучасних композиторів з новими прийомами та стилями письма, засобами музичної виразності, ритміки, фактури; в існуочій науково-методичній літературі не знайшло свого вирішення питання про те, якими шляхами має йти розвиток слуху, ритмічного чуття, мислення дітей для того, щоб вони могли виконувати твори сучасних композиторів підвищеної складності” [2, 29].

Українські композитори широко використовували і використовують виховні можливості народних музичних традицій, як основи професійного музичного мистецтва, з метою музично-естетичного виховання дітей, добирали ті зразки, що мали конкретну педагогічну спрямованість. Використання педагогічної спадщини композиторів у сучасній школі містить у собі потенційні можливості для розвитку творчої особистості.

Музичне виховання є багатоаспектним процесом педагогічного впливу, в ході якого здійснюється художньо-виконавський, морально-естетичний, емоційний, інтелектуальний розвиток особистості. В умовах відродження духовності воно покликане, перш за все,

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

формувати високі моральні ідеали, пропагувати велике музичне мистецтво, в якому втілені загальнолюдські моральні цінності.

Загальні висновки. Необхідність виховання дітей на кращих зразках національного музичного мистецтва зумовлена вимогами часу та розбудовою незалежної України. Сучасне українське виховання має провідні орієнтири й основні напрямки виховного процесу у нашому розумінні: формування стійких етнічних елементів світогляду, підтримка традицій української ментальності, забезпечення інтелектуального й творчого розвитку особистості, духовно-моральне виховання підростаючого покоління. Безпосереднє запускання молодших школярів до національного музичного мистецтва, як одного із засобів формування особистостей нового типу, сприятиме вирішенню завдань національного виховання.

Перспективи. Дослідження вимагають сучасні підходи, конкретні організаційно-педагогічні форми та методики формування виховного потенціалу особистості засобами музичного мистецтва; визначення та обґрунтування сутності і сучасної структури такої виховної системи; технології підготовки педагогічних кадрів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верба Г. Григорій Сковорода і музика // Сковорода Григорій: Образ мислителя: Зб. наукових праць під ред. І.Шинкарку, І.Стопнія. – К., 1997. – С.417-431.
2. Горбенко С.С. Дитяче хорове виховання в Україні: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1999. – 253 с.
3. Горбенко С.С., Колос М.Г., Олексюк О.М. Морально-естетичне виховання учнівської молоді: Монографія. – Київ – Переяслав-Хмельницький, 1993. – 62 с.
4. Зумакулов В.М. Традиции и обычаи в нашей жизни. – Нальчик: Эльбрус, 1990. – 104 с.
5. Лисенко М.В. Народні музичні інструменти на Україні. – К.: Мистецтво, 1955. – 63 с.
6. Музично-педагогічні системи і концепції ХХ століття: Методичні рекомендації для вчителів музики загальноосвітніх шкіл, студентів педагогічних училищ та музично-педагогічних факультетів / Укл. С.С.Бездітна. – К.: ІСДО – 24 с.
7. Орлов В. Мистецтво і педагогічні технології // Мистецтво та освіта. – 2001. – №1. – С.8-12.
8. Рик С.М. Педагогічна наука в контексті інтеграції української культури // Рідна школа №6. – 2002. – С.15-17.
9. Сковорода Г.С. Дослідження, розвідки, матеріали: Збірник наукових праць / Упор. В.Нічик, Я.Стратій. – К.: Наук. думка, 1992. – 384 с.
10. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання. – Івано-Франківськ, 1996. – С.50.
11. Чередниченко Д. Софія Русова і сучасна школа // Укр. мова і л-ра в школі. – 1992. – №1. – С.38-43.
12. Стеценко К.Г. Українська народна пісня в національній школі: Доповідь на з'їзді вчителів народних шкіл Ямпільського повіту на Поділлі 25 квітня 1917р. // Україна. – 1989. – №34. – С.6-7.
13. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: “Академія”, 2001. – 528 с.

Ігор ШЕРЕМЕТЬ

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД АНТИАЛКОГОЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Для ефективної організації антиалкогольної виховної роботи з учнівською молоддю в умовах української школи важливо використати не тільки позитивний вітчизняний, а й зарубіжний досвід. **Мета цієї статті** – проаналізувати зміст і методику виховної роботи школи і сім'ї в розвинутих країнах з питань попередження і подолання поширення алкоголю серед учнівської молоді, акцентувати увагу на тих позитивних моментах антиалкогольного виховання неповнолітніх, які можна творчо використати в умовах української школи і сім'ї.

Вивчення спеціальної літератури з проблем алкоголізму неповнолітніх засвідчує, що алкоголізм серед учнівської молоді досить поширеній. Підтвердженням цього є інформація Всесвітньої Організації Здоров'я (ВОЗ), результати наукових досліджень у різних країнах, опубліковані в часописах дані.

Помічено тісний зв'язок між загальним вживанням алкоголю в конкретній країні і вживанням його неповнолітніми. Так, за даними Шведського Інституту досліджень громадської

думки тільки 5% чоловіків і 12% жінок віком 18-24 роки не вживають алкогольних напоїв. Серед проанкетованих 1% осіб стверджують, що алкоголь п'ють щоденно, 10% – найменше раз у тиждень. Виявлено, що у Швеції алкоголізм поширений навіть серед учнів шостих класів. Так, 63% шестикласників епізодично вживають малі дози алкоголю, зате дев'ятикласники п'ють алкоголь у більших дозах при кожній нагоді.

У Швейцарії 50% усіх хлопців і 1/3 дівчат п'ють алкоголь до досягнення 18-річного віку. Серед алкоголіків 20% становлять молоді люди. Виявлено, що 17% алкоголіків розпочали пити спиртне до 20 років, дуже часто в сім'ї.

Із досліджень проблем алкоголізму у США видно, що семеро із десяти дітей пізнають смак алкоголю до 14 років, 87% такого досвіду набувають до 16 років [4, 44-47].

Для подолання алкоголізму серед учнівської молоді важливим є виявлення причин його поширення у молодіжному середовищі. Ця проблема досить ефективно розробляється вченими Польщі. Передовсім вони відзначають загальне збільшення вживання алкоголю неповнолітніми, зменшення вікового рівня, з якого наступає перше їх ознайомлення з алкоголем. Чим раніше молода людина стикається з алкоголем, тим більша ймовірність частішого його споживання у подальшому. Польські дослідники засвідчують, що для того, аби стати алкоголіком, дорослій людині потрібно вживати алкоголь протягом 8-10 років, а неповнолітньому для набуття цієї хвороби вистачає 1-3 років систематичного вживання спиртного.

З-поміж чинників поширення алкоголю серед неповнолітніх першим вважаються домашні умови виховання: приклад батьків, використувані ними методи виховання, контроль з боку сімейного середовища. Діти, які є свідками надмірного вживання алкоголю дорослими, п'ють більше за інших дітей. Серед важливих чинників поширення алкоголю серед неповнолітніх вчені відзначають також недостатню виховну роботу школи, яка часто обмежує своєю функцією тільки вирішенням дидактичних завдань. Особливо в цьому плані небезпечна ситуація, коли діти виростають у сім'ї п'яниць, а школа не піклується про виховання своїх учнів.

Польські вчені вважають, що між вживанням алкоголю неповнолітніми і кількістю вільного часу та його організацією існує пряма залежність. Вони стверджують, що активні форми проведення дозвілля призводять до зменшення вживання спиртного. Серед осіб, які мають багато вільного часу, не зайнятих цікавими справами, більша кількість витрачає його на сумнівні розваги, в тому числі і на вживання алкоголю.

У якості профілактичних заходів поширення алкоголю пропонується розвивати активність особистості в різних сферах її життя і діяльності. Так, суспільна активність (зацікавленість справами інших людей, допомога близкім і різni види суспільної праці у вільний час) сприяє спаду вживання алкоголю. Культурна активність, що полягає у творчій діяльності, заняття цікавими справами (читання книжок, слухання радіо, перегляд телепередач, відвідування кіно чи театру і т.п.) також має профілактичний характер. Спортивна активність є одним із чинників, який найсильніше впливає на зменшення вживання алкоголю. Його споживання є значно нижчим серед осіб, які займаються спортом, туризмом, мандрівками і вилазками, ніж серед осіб, байдужих до спорту. Польські вчені серед чинників, які сприяють боротьбі з алкоголем серед неповнолітніх, називають поінформованість про його шкідливість: медичні, соціальні, економічні, правові наслідки пияцтва.

Цікаві дані отримані спеціалістами Швейцарського інституту боротьби з алкоголізмом, які вивчали мотиви вживання спиртних напоїв підлітками 12-16 років (див. таблицю 1).

Цікавий досвід антиалкогольного виховання учнівської молоді у Болгарії. Тут ще в 20-их роках минулого століття було організовано “Союз учнів-тверезників”. За кілька років він став масовою організацією. У 1927 р. у ньому вже нарахувалося 230 відділень з 20-ма тисячами членів, два друкованих органи – “Боротьба” і “Тверезість”. У Болгарії стало традицією щорічно місяць лютий офіційно вважати місяцем тверезості. Антиалкогольна пропаганда здійснюється великою кількістю видань, в тому числі для дітей та підлітків. Участь молоді в боротьбі проти куріння й алкоголю висвітлюється на сторінках газети “Тверезість” [5, 115].

Таблиця 1

Мотиви ежисвання алкоголю неповнолітніми Швейцарії

Мотиви	Відсоток позитивних відповідей
Самоствердження	56,9
У тому числі:	
“Тому, що мені це подобається”	36,9
“Тому, що приємно бути трохи нетверезим”	8,2
“Тому, що мені скучно”	11,8
Символічна участь (тиск з боку однолітків)	31,1
У тому числі:	
“Тому, що мої друзі також п’ють”	10,9
“Щоб друзі не вважали мене “мокрою куркою”	6,5
“Тому, що більшість дорослих також випиває”	9,2
“Щоб легше спілкуватися з іншими людьми”	4,5
Зняття психічної напруги	12,0
У тому числі:	
“Щоб надати собі сміливості і впевненості”	3,8
“Щоб бути спокійнішим”	5,7
“Щоб було легше розмовляти з людьми”	2,5

Вартий уваги досвід антиалкогольного виховання школярів у Фінляндії. Тут у 1883 р. в місті Або з'явилося товариство “Друзі тверезості”. У 1889 р. виникло товариство тверезості студентів, а через шість років почали появлятися дитячі організації тверезості під загальною назвою “Спілки надії”, до яких входили діти віком до 15 років. Згодом вони могли вступати в спілки тверезості дорослих. Незабаром ці організації об'єдналися і створили “Спілку тверезості учнівської молоді Фінляндії”. Спілка почала видавати свій антиалкогольний журнал. У навчальних закладах було введено екзамен тверезості, на якому учні писали твори на антиалкогольну тему. Авторам творів видавалося спеціальне свідоцтво. З 1940 р. в школах Фінляндії на уроках історії і гігієни запроваджено висвітлення питань згубного впливу алкоголю на організм людини і на суспільство. Для вчителів було організовано спеціальні антиалкогольні курси [5, 115].

У бельгійських школах, згідно з ідеями проекту Всесвітньої Організації Здоров'я, створюються школи зміцнення здоров'я (ШЗЗ). Для початку з'являються організації – невеликі групи людей, котрі будуть працювати задля зміцнення здоров'я у школі. До складу осередку входять представники дирекції, учителі, допоміжний персонал, учні, психо-соціальні і медичні особи, що працюють спільно зі школою, консультативний центр для підлітків. Президентом осередку є шкільний координатор з питань здоров'я.

Створення школи зміцнення здоров'я проходить поетапно. Передовсім представники учнівських колективів повинні опитати своїх однокласників щодо проекту ШЗЗ і наявних пропозицій. Результати опитування обговорюються на зібранні осередку, де розробляється програма подальшої діяльності. Розроблена програма розглядається на шкільній раді, яка схвалює і вдосконалює її, пропонує до виконання. Внаслідок такої роботи шкільний координатор з питань здоров'я отримує велику підтримку від осередку зміцнення здоров'я. Двом представникам від школярів пропонується знайти в кожному класі відповідального учня з проблем збереження здоров'я. Під час зборів обговорюється ряд питань, що стосуються зміцнення здоров'я учнів [6, 61-62].

У школах Німеччини в антиалкогольній виховній роботі ефективно використовують самих учнів. Для цього із загальної маси школярів відбирають ентузіастів, котрі проявляють інтерес до антиалкогольної виховної роботи. Їх направляють в табір, де організовано проходження чотириденного інтенсивного курсу навчання пропаганди боротьби з наркотиками. Після повернення в свої класи навчеці юнаки і дівчата викладають курс ровесникам. Вивчення результатів такого навчання показало високий рівень сприйняття однокласниками матеріалу та

ідей курсу. Під час обговорення теми заняття учнями використовується багато матеріалу із позашкільного життя. Цього, як правило, не буває, коли такі заняття проводять вчителі. Учні в цих класах створюють свої “антиалкогольні групи” [6, 65].

Особлива увага у школах Німеччини звертається на антиалкогольне виховання дівчат як майбутніх матерів. Важлива роль матері в сім'ї, правильне розуміння матір'ю небезпеки алкоголю, створення здорової атмосфери у традицій в сім'ї – найбільш надійний засіб, який дозволить вирішити питання антиалкогольного виховання на рівні суспільства. Окрім того, тут вважають, що антиалкогольне виховання дівчат допоможе певною мірою вирішити проблему боротьби з проституцією. Адже алкоголь є одним із основних засобів, який зруйнує позитивні моральні установки дівчат, закладені в сім'ї. Тому виховання у дівчат негативного ставлення до алкоголю допоможе їм уникнути небезпечних аморальних і криміногенних ситуацій, які ведуть до негативних наслідків.

Вартий уваги досвід норвезьких шкіл з використання молодіжних лідерів у роботі з антиалкогольного виховання. Виховною метою у даному випадку є формування в шкільних класах і група, де відбрані юнаки і дівчата були лідерами, переконання у шкідливості і недопущенні куріння й вживання алкоголю та наркотиків [6, 68-69].

З кількох навчальних колективів відбираються по 1-2 молодіжних лідери, на погляди і поведінку яких орієнтується більшість учнів. Відібрана група проходить спеціальне навчання. Зміст навчання спрямовується на те, щоб: 1) сформувати у цих молодих людей неприйняття наркотичних речовин; 2) виробити активну позицію щодо проявів шкідливих звичок у ровесників із близького оточення; 3) озброїти аргументами, фактами, прийомами переконання, які зможуть допомогти у дискусіях на антиалкогольні теми.

Під час навчання використовується читання лекцій, проведення семінарських занять, ділових ігор, спільній пошук виходу із важких ситуацій, обговорення складних моральних колізій, самостійне вивчення матеріалу з актуальних тем. Після проходження навчання молоді люди повертаються до своїх колективів.

Досвід переконав, що ставлення школярів до алкоголю під впливом лідерів міняється на краще. Культ здорового тіла, фізичних і психічних можливостей людини, яка не обтяжена шкідливими звичками, оптимістичного погляду на своє майбутнє поступово витісняють погляди на паління й алкоголь як на необхідні атрибути поведінки сучасних юнаків і дівчат. Нові духовні цінності об'єднують членів учнівських колективів на більш високому, помітно збагаченому рівні, що дає глибоке задоволення [6, 64-65].

В американських школах реалізується програма “Спекда”. Вона дає 80% антинаркотичної стійкості у школярів. Програма показує комплексний зв'язок сімейного і шкільного виховання. Школа через численні пропагандистські заходи могутнім пресом проникає в сім'ю, позитивно впливає на її членів. Тут не шкодують гроші для тиражування прекрасно виданих рекомендацій батькам і дітям. Тематика програми “Спекда” супроводжує школяра і батьків усюди: в навчанні, на роботі, дозвіллі. Яскраві шоу для батьків і дітей, де всі разом співають гімн “Спекди”, досягають свого ефекту. Значна заслуга у цій роботі належить психологам, які створюють виховні програми з високим емоційним підкріпленням, що сприяє відкладанню таких програм у довготривалій пам'яті. Отримані знання, як правило, позитивно діють протягом усього життя [1, 82-83].

У плані антиалкогольної виховної роботи із сім'ями викликає певний інтерес діяльність італійської Асоціації алкогольків, що лікуються. По всій Італії працює понад 2000 таких клубів. Клуб складається як максимум з 12 сімей, які мають алкогольні проблеми. Ці клуби беруть активну участь у програмах первинної профілактики на місцевому рівні шляхом створення спеціальних шкіл, які реалізують просвітницький підхід до алкогольних проблем. Кожною школою опікується комунальний медичний працівник, який пройшов навчання на денних тижневих курсах, де спонукають до продумування власного ставлення до алкоголю і своєї поведінки. Кожна школа організовується приблизно для 10000 жителів. Існують три рівні шкіл:

1. Нові сім'ї з алкогольними проблемами: одна двогодинна зустріч щоденно протягом 10 тижнів.
2. Усе населення: одна двогодинна зустріч щотижня протягом чотирьох тижнів.
3. Члени клубів: одна чотиригодинна зустріч раз у два роки.

На північному сході Італії реалізується експериментальний проект роботи із усім населенням з алкогольних проблем [6, 34-35].

Загальновідомо, скільки шкоди у вихованні підростаючого покоління приносить рекламиування спиртних напоїв. У цьому плані позитивний досвід має місце у Франції. Тут у 1991 р. прийнято досить суровий закон, який обмежує рекламу алкоголю. Його основні положення такі:

- всі напої, що містять більше 1,2% алкоголю, відповідно до закону вважаються алкогольними;
- на телебаченні і на спортивних майданчиках не допускається реклама спиртного, спрямована на молодих людей, заборонена спонсорська підтримка спортивних подій;
- реклама дозволяється тільки у пресі для дорослих, у місцях виробництва і продажу алкоголю, під час спеціальних подій і в спеціальних місцях, таких, як винні ярмарки або музеї вина. Зміст реклами контролюється: він повинен стосуватися тільки характеристики продукту: міцності, походження, складу, способу виготовлення й ін.
- у кожній рекламі повинно бути медичне попередження про те, що зловживання небезпечне для здоров'я [6, 6].

У багатьох країнах одним із шляхів подолання поширення алкоголізму серед молоді є визначення віку, з якого молодим людям не дозволяється купувати алкогольні напої. Так, сьогодні в усіх штатах США допустимий вік для продажу алкоголю становить 21 рік. Проведені дослідження показали, що зниження цієї межі призводить до збільшення дорожньо-транспортних пригод, особливо з фатальними наслідками, як у віковій групі, якій дозволено пити, так і серед молодших. Збільшення допустимого віку дало зворотний ефект: зниження числа дорожніх пригод, вживання алкоголю і шкільних проблем.

Три із шести штатів Австралії на початку 1970-х років знизили допустимий вік з 21 до 18 років. У результаті злочинність неповнолітніх (17-21 рік) підвищилася на 20-25% як у порівнянні з рештою трьома штатами, так і з попереднім рівнем у тих же штатах. Збільшення допустимого віку для вживання спиртного з 18 до 21 року дозволило знизити число автомобільних аварій. Це обумовлено тим, що молодь стала проводити менше часу в барах. Також виявилося, що після досягнення 21 року молодь не кидається надолужувати прогаянє, а вживає алкоголь у невеликій кількості.

Дані наукових досліджень показали, що обмеження продажу алкоголю за віком сприяє збереженню свого впливу на молодих людей і після того, як вони виростають. Окрім того, розвиток алкогольної залежності є тривалим процесом, тому збільшення допустимого віку призводить до зменшення числа людей, у яких протягом життя розвивається алкоголізм [6, 12].

Викликає інтерес в плані дослідження питання примусового лікування від алкоголізму в скандинавських країнах. Лікування наркологічних хворих у цих країнах є в основному добровільним. Пацієнти йдуть лікуватися добровільно і не можуть утримуватися в клініці проти їх волі. У Швеції тільки близько 1% спеціалізованих наркологічних клінік лікує примусово, а доля примусового лікування у Норвегії ще менша, в Данії її практично немає.

Мають місце два чинники для примусового лікування алкогольних проблем. Перша причина – це примусове лікування алкогольних психозів, якщо людина стає явно небезпечна для себе та інших. Коли стан психозу проходить, пацієнт може покинути лікарню або продовжити лікування на 2-8 днів. Друга причина зафіксована у законодавстві цих країн. Людина може бути на примусовому лікуванні, якщо вона: небезпечна для своєї сім'ї, дітей або інших оточуючих людей через вживання алкоголю чи наркотиків; створює явну небезпеку власному здоров'ю вживанням алкоголю чи наркотиків.

Лікувальні процедури при примусовому лікуванні такі ж, як при добровільному. В основі їх – детоксикації і психотерапії, соціотерапії або сімейній терапії. Результати лікування досить ефективні в сенсі фізичного здоров'я і детоксикації. Люди отримують тверезий час, щоб спробувати вирішити свої соціальні проблеми. Проте в плані припинення пияцтва результативність не така велика. Більшість людей продовжує пити і після лікування.

Зменшення причин для примусового лікування сприяло полегшенню спонукання хворих до лікування: добровільне лікування стало більш легким, гарантує економічну безпеку

пацієнтів під час і після лікування, запобігає суспільному сприйняттю лікування від алкоголізму не як ганебному заходу.

У цих країнах створена можливість виробу: суд може змінити рішення на участь в добровільному лікуванні й умовне звільнення. Якщо людина, яка погодилася на такий вибір, перерве лікування дуже рано, то йде відбувати покарання [6, 10-11].

Підсумовуючи сказане, варто зауважити, що для побудови системи антиалкогольної виховної роботи зі старшокласниками в умовах навчально-виховної роботи української національної школи важливо використати із зарубіжного досвіду окремі прогресивні підходи до вирішення проблеми, а саме:

- гуманістичний підхід до організації антиалкогольного виховання школярів;
- зацікавлення самих школярів до боротьби з поширенням алкоголю серед неповнолітніх;
- використання в антиалкогольній виховній роботі зі старшокласниками авторитету лідерів учнівського колективу, непримирених до проявів вживання алкоголю ровесниками;
- створення в учнівських колективах атмосфери, яка протидіє поширенню алкоголю серед учнів;
- єдність педагогів, батьків і інших причетних до антиалкогольної виховної роботи спеціалістів у подоланні цього асоціального явища серед неповнолітніх.

Результати проведеної нами пошуково-експериментальної роботи засвідчують, що творче використання перерахованих вище ідей дає позитивні наслідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антиалкогольное воспитание в семье / Под. ред. Д.В. Колесова. – М.: Педагогика, 1990. – 86 с.
2. Дроздов Э.С., Зенченко Е.И. Алкоголизм: 100 вопросов и ответов. – М.: Советская Россия, 1988. – 156 с.
3. Zagadnienia patalogii społecznej. – Warzscawa, 1950. – 140 s.
4. Lipka Marian. Zjawiska patalogii społecznej wśród młodzieży. – Warzscawa: PWN, 1977. – 361 s.
5. Маюров А.Н. История трезвеннического движения за рубежом // Беседы о трезвости. – К.: Выща школа, 1987. – С. 112-120.
6. Проблемы алкоголя и других наркотиков в период социально-экономических преобразований. – К., 1994. – 76 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Людмила КРУКЕВИЧ,
Людмила РОМАНИШИНА

КОНТРОЛЬ ЗА САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ ТЕХНІКУМУ В УМОВАХ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ

На сучасному етапі національно-культурного і державного відродження України першочерговим завданням вищої школи є підвищення якості підготовки фахівців, здатних до активної творчої діяльності в різних галузях громадського та суспільного життя. Прискорення темпів розвитку науки і культури, поява нових видів діяльності, швидке накопичення та оновлення інформації вимагають від сучасного фахівця постійного професійного зростання, самовдосконалення.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що успіх у роботі з підготовки висококваліфікованих фахівців може бути досягнутий за рахунок інтенсифікації навчально-виховного процесу з опорою на самостійну роботу майбутніх фахівців [3], на активні форми та методи навчання [1]. Саме самостійність, готовність до постійного пошуку сприяють вихованню у майбутнього фахівця потреби і звички до самовдосконалення.

Сьогодні вища школа, виходячи з потреб і вимог часу, має не тільки закласти міцний фундамент знань, але й навчити студентів самостійно поповнювати та оновлювати їх. Отже, освіта людини має стати неперервною. Тому не викликає сумніву той факт, що самостійна робота студентів є основною формулою навчання, особливо у вищій школі, оскільки вона прищеплює студентам необхідне вміння читатися, сприяє формуванню високої культури розумової праці.

Важливим у цьому процесі є усвідомлення, що самостійна робота за своєю сутністю передбачає максимальну активність кожного, хто навчається. Бо навчитись чогось можна лише працюючи активно і самостійно, доходячи певних висновків у процесі спостережень, проведення аналізу явищ, подій, співставлення їх, встановлення взаємозв'язків між ними.

Аналіз наукових праць показав, що в основі підготовки фахівців має бути самостійна праця суб'єктів навчання із засвоєння накопичених людством знань. У дидактиці вищої школи більшість дослідників (С.Архангельський, В.Загвязинський, В.Козаков, І.Кобиляцький, Р.Нізамов та ін.) розглядають самостійність студентів як обов'язкову умову успішного формування майбутнього фахівця, як один із основних принципів вузівської дидактики вищої школи, а самостійну роботу студентів – як основний шлях організації цього принципу. Саме самостійна робота створює умови для розвитку активного мислення студентів – основної формули процесу навчання. А таке мислення можна розвинути лише здійснюючи систематичну самостійну роботу студентів як на заняттях, так і в позааудиторний час [4].

Збільшення кількості навчальних дисциплін при збереженні незмінного терміну навчання призводить до зростання навчального навантаження і, відповідно, до збільшення обсягу самостійної роботи студентів.

Звісно, що на сучасному етапі розвитку освіти технікум – це відносно новий тип вищого навчального закладу першого ступеня акредитації. Відповідно до рівня підготовки фахівців такий навчальний заклад займає початкове становище відносно вищих навчальних закладів III-IV ступеня акредитації. Особливістю навчально-виховного процесу у технікумі є те, що в ньому, як правило, цикл соціально-економічних та фундаментальних “інститутських” дисциплін вивчається майже в повному обсязі. Його випускники мають можливість продовжувати навчання на старших курсах інституту, університету, академії.

Тому збільшення кількості годин на СРС вимагає нового підходу до управління нею, зокрема до її організації, забезпечення, контролю, ролі та діяльності учасників процесу навчання. На сьогодні вже розроблена діяльнісна концепція СРС (В.Козаков, 1990) [3] та запропонована модель організації СРС на основі інтенсифікації навчання [1]. Однак ґрунтовний аналіз СРС у вищих закладах освіти свідчить про наявність ряду проблем. Серед них: зміст, форми та види завдань для СРС обмежені і трактуються неоднозначно; завдання з різних дисциплін та їх обсяг не узгоджені, що призводить до нерівномірності завантаження студентів; виконані студентами завдання з різних причин залишаються непроконтрольованими; нівелюється потреба стимулювати самостійну навчальну діяльність; немає системи в розробці та застосуванні форм контролю самостійної роботи [2].

Однією із проблем, котра потребує першочергового розв'язання для оптимізації СРС, є впровадження чіткої системи контролю СРС. *Метою статті* є обґрутування ролі систематичного контролю за самостійною роботою студентів з хімії в процесі модульної технології навчання при підготовці майбутнього фахівця за спеціальністю “Технологія харчування”.

На самостійну роботу студентів навчальним планом відводиться від 1/3 до 2/3 навчального часу. Саме цей факт вимагає від педагогічного колективу кардинальної зміни і поліпшення форм організації навчального процесу, які тісно пов'язані між собою. На практиці організація самостійної роботи студентів не забезпечується лише перебудовою таких форм навчальної діяльності, як лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття.

У вищих навчальних закладах самостійна робота студентів традиційно поділяється на аудиторну під керівництвом викладача та позааудиторну, яку студенти можуть проводити як повністю самостійну, так і під керівництвом викладача. Для технікуму цей вид роботи є недостатньо вивчений, до неї психологічно та методично поки що не підготовлені ні студенти, ні викладачі. Проводиться пошук шляхів індивідуалізації навчання і виховання, раціональних форм організації навчально-виховного процесу, альтернативних технологій, які дозволяють значно підвищити ефективність навчальної діяльності студентів.

Нова організація роботи студентів вимагає нових підходів до контролю та оцінки знань, оскільки контроль є однією із функцій управління СРС. Контроль знань – один із чинників підвищення якості підготовки спеціалістів, один із найважливіших етапів у організації самостійної роботи студентів. Навіть найкращі плани і графіки самостійної роботи студентів не гарантують успіху, а часто навіть втрачають своє значення, якщо не організоване їх виконання і не встановлений оперативний системний контроль [5].

Контроль самостійної роботи студентів передбачає:

- спостереження за характером виконання самостійної роботи, рівнем розвитку пізнавальної активності студентів;
- перевірку виконання календарного плану-графіку СРС;
- проведення індивідуальних консультацій із студентами, які не проявляють необхідної активності на заняттях;
- оцінку знань, набутих у результаті самостійної навчальної діяльності.

Головним призначенням контролю СРС є функція консультацій та надання методичної допомоги студентам у їх самостійній роботі; а головними вимогами до контролю в процесі організації СРС виступають: диференційованість, індивідуальний характер; системність, всеохоплюваність, розвивальний характер; систематичність (регулярність), своєчасність, невідкладність; ріноманітність форм; об'єктивність, дієвість, діагностичність, інформативність, економічність, виконання яких сприяє стимулюванню навчальної діяльності студентів [2].

У процесі управління СРС передбачаються такі типи контролю: вхідний, поточний, підсумковий, поопераційний.

Найбільш доцільним виявилось оцінювання знань за рейтингом, яке дає змогу враховувати досягнення студента на кожному кроці його роботи, сприяє зацікавленості студента в здобутті високих показників у навчанні, активізує його самостійну роботу. Саме модульна технологія організації навчання є засобом самоорганізуючих чинників до систематичної розумової праці студентів.

Реалізація системи оцінювання знань за рейтингом пов'язана з великою попередньою роботою з обґрунтування кількості балів за кожний вид контролю. Для прикладу розглянемо модульну технологію вивчення дисципліни "Неорганічна хімія" з оцінюванням знань за рейтингом у Тернопільському комерційному технікумі.

1. Програма дисципліни розбивається на п'ять модулів (таблиця 1).

Таблиця 1

Тематичний план дисципліни "Неорганічна хімія"

№ п/п	Назва модуля	Кількість годин					
		Всього	Сам. робота	Лекції	Практ. зан.	Лаб. зан.	Сем. зан.
1	Основні поняття та закони хімії	16	8	6	2		
2	Хімічна кінетика	4	2			2	
3	Розчини	16	6	4		4	2
4	Неметали	30	12	8	2	6	2
5	Метали	42	18	10	2	8	4
Разом		108	46	28	6	20	8

"Модуль дисципліни – це цільовий функціональний вузол, в якому навчальний зміст і технологія оволодіння ним об'єднані в систему високого рівня цілісності" [6].

2. Кожен модуль починається оглядово – установчою лекцією викладача. Такого типу лекція визначає, у чому важливість обговорюваних у даному модулі ідей, над чим студенти мають працювати самостійно, які завдання чи практичні (лабораторні) роботи мають виконати. Водночас визначається графік консультацій із зазначенням їх місця, часу.

3. Кожен модуль закінчується модульним контролем, різноманітним за своїми формами.

4. Кожен студент забезпечений необхідними навчально-методичними матеріалами, інформаційно-методичними збірниками з дисципліни, "Модулями до навчального курсу" з повним розкриттям загальної методики організації навчання, табелем проведення рейтингового контролю з дисциплін. У результаті студент ознайомлений з організацією навчання з даної дисципліни, її структурою.

5. За кожен модуль максимальний рейтинг – 100 балів.

Рейтинг успішності – це загальний бал, який отримав студент при виконанні завдань, передбачених програмою дисципліни.

6. Рівень підготовки студента з кожного модуля оцінюється сумою балів за різними формами контролю. Значна увага звертається на якість самостійної роботи безпосередньо під час таких занять:

- **лабораторне заняття** (поточний контроль) оцінюється за трьома формами діяльності (теоретична підготовка за лекційними контрольними запитаннями, контрольними запитаннями за матеріалом, який винесено на самостійну роботу виконання практичної частини роботи та її оформлення) – по 5 балів за кожну форму діяльності;
- **практичне заняття** (поточний контроль) оцінюється за трьома формами діяльності (контроль за розв'язуванням задач загального призначення, враховуючи матеріал, винесений на самостійну роботу, контроль за розв'язуванням задач з професійним спрямуванням, контроль за виконанням домашніх контрольних задач) – по 5 балів за кожну форму діяльності;
- **семінарське заняття** (модульний контроль) оцінюється за двома формами діяльності (тематичний програмований контроль, письмове опитування за запитаннями для самоконтролю) – по 10 балів за кожну форму діяльності;
- **самостійна творча робота студентів** оцінюється за такими формами діяльності:
 - робота з навчальними і контролюючими програмами на комп'ютері;
 - доповіді і виступи на семінарах і конференціях;
 - складання і захист хімічних кросвордів, ребусів;
 - участь студентів у науково-дослідницькій, пошуковій

- роботі.

Самостійна творча робота студентів входить у кожен з п'яти модулів із максимальним рейтингом 20 балів.

7. Рейтинг студента визначається до початку вивчення тем наступного модуля і записується в спеціальний журнал викладача і табель проведення рейтингового контролю студента. Якщо студент не задоволений набраною кількістю балів за модуль, то може підвищити свій рейтинг, виконавши додатково підсумкове тестування з відповідного модуля.

8. Сумарний рейтинг, що включає результати всіх форм контролю знань, за прийнятим критерієм оцінок переводиться в 5-балльну систему:

60-78 балів – “задовільно”;

79-89 балів – “добре”;

90-100 балів – “відмінно”.

9. Модульно-рейтингова технологія вивчення дисципліни передбачає звільнення студентів у період сесії від екзамену за рахунок балів поточного контролю й отримання відповідної оцінки.

10. При набраному рейтингу за кожен модуль менше 60 балів студент здає екзамен з дисципліни.

Для вивчення впливу додаткових контролюючих засобів (це засоби контролю за самостійною роботою студентів) ми провели експеримент у контрольних і експериментальних групах. Контрольні групи працювали з використанням модульно-рейтингової технології навчання. В експериментальних, крім модульно-рейтингової технології навчання, використовували контроль за самостійною роботою як аудиторною, так і позааудиторною.

Таблиця 2

Порівняння успішності студентів контрольних та експериментальних груп

№ п/п	Групи студентів	Кількість студентів	Успішність студентів						
			5	4	3	2	рейтинг	сер. бал	абс. усп.
1	Контрольна (група 2 – ТХ-78/11)	30	2	12	14	2	від 12 до 60	3,47	47%
2	Експериментальна (група 2 – ТХ-77/11)	30	5	16	9	–	від 12 до 98	3,87	70%

Аналіз результатів експерименту свідчить, що при впровадженні в навчальний процес систематичного контролю за СРС підвищився рейтинг студентів, відповідно середній бал зрос від 3,47 до 3,87, абсолютна успішність зросла від 47 % до 70 % (таблиця 2).

У процесі дослідження ми здійснили перевірку результативності використання модульної технології навчання в процесі реалізації контролю за СРС. Експеримент показав, що використання систематичного контролю за СРС методом оцінювання знань студентів за рейтингом сприяє:

- підвищенню рівня знань;
- зменшенням залежності результатів навчання від початкових знань студента, що важливо в умовах багатоступеневої системи освіти;
- зростанню навчальної дисципліни студентів;
- активізації СРС з навчальною, методичною літературою, оскільки зрос стимул до навчання;
- стимулюванню зацікавленості студентів в одержанні знань, їхньої самостійності;
- можливості студента самостійно складати індивідуальний план навчання на основі запропонованого модуля.

Із вищесказаного випливає, що в процесі модульного навчання відбувається інтенсивне формування змістової самостійності різних рівнів.

Перспективи подальшого дослідження проблеми можуть бути пов'язані з вивченням питань активізації і стимулювання самостійної роботи як засобу професійної підготовки; з

виявленням умов, що забезпечують “перехід” самостійної роботи у самоосвіту, самовиховання як основи становлення професійної майстерності майбутніх фахівців за спеціальністю “Технологія харчування”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М., Аюрзанайн А.А., Підкасистий П.І., Козаков В.А. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навчальний посібник. – К., – 1993. – 336 с.
2. Журавська Л.М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3. – №2. – С.105-115.
3. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Выща школа, 1990. – 247 с.
4. Мойсеєва Л.О. Роль самостійної роботи у розвитку мислительної діяльності студентів при вивчені курсу української літератури // Нові технології навчання. – Випуск 30. – К. – 2001. – С.178-181.
5. Олійник П.М., Журавська Л.М., Журавський В.Л., Поважна Л.І., Фоменко Н.А. Самостійна робота студентів у вищих закладах освіти // Методичні рекомендації для викладачів. – К.: КІТЕП, 2000. – 35 с.
6. Шамова Т.И., Перминова Л.М. Основы технологии модульного обучения // Химия в школе. – 1995. – №2 . – С.12-18.

Валентина ПАСИНОК

ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Постійне збільшення обсягу знань, до якого необхідно вивести майбутнього фахівця за роки навчання у вищому навчальному закладі, підвищення вимог до його професійної і спеціальної підготовки викликають гостру потребу всебічного і глибокого дослідження системи формування у студентів професійних навичок, педагогічних шляхів, зовнішніх і внутрішніх чинників становлення спеціалістів освітянської сфери, розкриття закономірностей і особливостей професійної підготовки і застосування їх у навчально-виховному процесі.

Саме від рівня підготовки фахівця, сформованості його професійних якостей значною мірою залежить успішне виконання соціального замовлення держави на спеціаліста з високою професійною компетентністю.

У підготовці майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей формування професійних мовленнєвих умінь посідає особливе місце, оскільки володіння мистецтвом слова є важливим показником освіченості й фахової підготовки спеціаліста.

Сьогодні ситуація з педагогічним осмисленням культури мовлення вчителів, особливо предметів природничого і математичного профілю, виробничого навчання і фізичного виховання, початкових класів, дає всі підстави назвати її малозадовільною. Під кутом досліджуваної проблеми було проаналізовано наявні навчальні плани, програми, підручники, навчальні й методичні посібники тощо. Це дало змогу з'ясувати, що в системі освіти вищої педагогічної школи фактично немає спеціальної навчальної дисципліни професійного мовленнєвого спрямування.

У практиці сучасної науки проблема підготовки вчителя-вихователя розглядається у двох аспектах: а) формування вчителя-предметника як особистості, готової виконувати як навчальні, так і виховні функції; б) формування спеціаліста школи, який додатково до основних професійних умінь (фізика, хіміка, географа тощо) володіє ще одним чи кількома прикладними вміннями активізації процесу навчання і виховання учнів.

Одним із таких прикладних умінь, яким має володіти педагог будь-якого фаху, є мовленнєві уміння – здатність говорити, розповідати, читати [1; 6].

Проблема систематичного підходу до професійного становлення особистості, формування у майбутнього вчителя риторичних умінь, навичок красномовства стали об'єктом уваги провідних науковців сучасності (А.Бойко, А.Бодальов, І.Зязюн, А.Капська, М.Кузьмін, Г.Сагач та ін.). *Мета статті* – виявити специфіку мовленнєвої підготовки студентів як передумови ефективної майбутньої педагогічної діяльності. Для досягнення мети статті нами окреслені наступні завдання – розглянути названу проблему з погляду її місця в системі

підготовки вчителя, дати аналіз сутності феномена мовленнєвої підготовки вчителя як загальнопедагогічного явища та визначити критерій її оцінки.

Незважаючи на наявність безлічі розвідок спеціалістів різних наукових спрямувань, питання мовленнєвої культури вчителя залишається дещо прихованим від недосвідченого спостерігача з багатьох причин, по-перше, через відсутність аналізу мовно-називного процесу внутрішнього світу вчителя (його відчуттів, уявлень, емоцій, потреб, мотивів, здібностей, якостей самооцінки); по-друге, через недостатнє врахування реального функціонування слова в певному соціумі (ґрунтовне оволодіння мовою, мовленням неможливе без засвоєння культури народу – носія мови).

Аналізуючи специфіку мовленнєвої підготовки студентів як передумови ефективної майбутньої педагогічної діяльності, ми дійшли висновку, що її вдосконалення відбувається паралельно з формуванням певного стилю загальної поведінки і спілкування майбутнього вчителя. На цій підставі ми висунули ідею про те, що однією із суттєвих умов успішної організації вищої педагогічної освіти в класичному університеті на сучасному етапі є її практично-індивідуальна гуманістична спрямованість, що здійснює не лише передачу студентам необхідних знань як окремої загальної і вічної цінності, але і як такої, що становить основу для вироблення особистісно-професійного статусу спеціаліста, здатного сприяти оптимальному процесові самореалізації особистості [8; 9].

Розроблена методика формування професійних мовленнєвих умінь майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей сприяла визначенню основних критеріїв мовленнєвої підготовки у вищих навчальних закладах.

Існують різні підходи й оцінки щодо педагогічних критеріїв і самої мовної підготовки вчителя. Поняття педагогічних критеріїв мовної підготовки вчителя ми визначаємо з погляду ефективності навчально-виховного впливу мови вчителя на учня. Його критерії можна кваліфікувати з погляду результатів діяльності педагога або з позиції організації і здійснення самого процесу засвоєння учнями знань, умінь і навичок. Ми вважаємо, що критерії мовної підготовки вчителя повинні відображати обидві сторони феномену мовної підготовки. Керуючись цією позицією, ми пропонуємо такі три критерії:

1. *Культура педагогічного мовлення*. Вона включає в себе процес і результат, якими є:
 - рівень морально-естетичної вихованості вчителя і вихованця;
 - адекватність самовираження вихованця і викладача в усному і писемному мовленні;
 - здатність до об'єктивної оцінки і самооцінки обох сторін навчально-виховного процесу.

2. *Психологічна культура*, яка реалізується у вільному і логічному викладі навчального матеріалу та в умінні влучно користуватись словом у всій навчально-виховній діяльності.

3. *Техніка мовлення*: постановка голосу та ораторські і риторичні вміння. В цей критерій ми включаємо чисте й динамічне, благозвучне слововедення та вміння обрати відповідний тембр звучання живого голосу (голосоведення), "говоріння".

Визначені критерії реалізуються в усій різноманітній мовленнєвій діяльності, а саме:

- вільному викладанні понять, визначень, що охоплює зміст навчального предмета, а також єдину можливий варіант його виховуючого та формуючого впливу в позакласний час;
- умінні осмислювати і використовувати словникове багатство загальноосвітнього характеру разом з іншими знаннями, в тому числі з конкретного предмета;
- володінні загальною мовленнєвою культурою, що проявляється в умінні слухати, чuti, адекватно реагувати.

Культура педагогічного мовлення вихователя виступає соціально-психологічним фундаментом, оволодіння яким дозволяє вчителю творчо розв'язувати складні виховні завдання.

Найбільші труднощі викликають питання, пов'язані з комунікативною стороною педагогічної праці, вміннями та навичками вести продуктивне спілкування з вихованцями і керувати процесом спілкування школярів.

Культура спілкування – невіддільна частина загальної культури людини, яку треба сплановувати, яку треба в собі виховувати. Вона випливає із сутності спілкування, його функцій,

таких як: соціальна, моральна, емоційна, нормативно-регулятивна, інструментальна та ін. Процес спілкування охоплює весь спектр людських взаємовідносин, а тому від культури спілкування, від її рівня і якості залежать успіхи чи невдачі у житті та діяльності людей, тим більше, коли йдеться про такі специфічно націлені на спілкування його форми, якими є навчання і виховання [3-5].

Культура спілкування тісно пов'язана з загальною і моральною культурою людини. Остання, в свою чергу, становить собою цілісну систему елементів, які включають культуру етичного мислення, культуру почуттів (здатність людини до "морального й емоційного резонансу", співчуття, переживання) та культуру поведінки, стосунків, побуту.

Відомо, що предмети та явища світу, події власного життя, стосунки з іншими людьми сприймаються особистістю дуже гостро. Ці різноманітні переживання людини, в яких відображається хід її життєвих взаємовідносин із зовнішнім світом та іншими людьми, називаються почуттями, або емоціями. Вони є найбільш вразливим інструментом, що негайно реагує як на позитивний, так і на негативний подразник.

Культура педагогічного спілкування, як частина загальної культури вчителя, впливає на розвиток здібностей через засвоєння й актуалізацію норм, засобів, механізмів спілкування [7]. Визначаючи культуру педагогічного спілкування вчителя як один з критеріїв його мовної підготовки взагалі, ми розробили і перевірили експериментальним шляхом прості педагогічні правила, дотримання яких сприяло підвищенню рівня культури мови і мовлення, поліпшенню всього процесу навчання через дотримання оптимальних правил спілкування.

Ми переконалися, що позитивне ставлення і загальний доброзичливий мікроклімат у класі взагалі і на уроці зокрема забезпечується дотриманням таких правил:

- урівноважений, спокійний тон мовлення, відмова від крику (окриків, підвищення тону);
- відмова від зауважень вголос такого типу, як: "замовкніть", "тихо", "не розмовляйте", "до кого я звертаюсь";
- уникнення безадресних зауважень, таких як: "скільки можна говорити одне й те ж саме", "кому я кажу", "ніхто не слухає" тощо.

Психологічна культура вчителя є головною запорукою адекватного вибору педагогічної поведінки. Адекватною є така поведінка вчителя, яка характеризується нами через систему професійно виважених ситуацій у навчально-виховній діяльності. Крім цього, до психологічної культури ми відносимо уміння слухати учнів, батьків.

У результаті тривалого дослідження ми дійшли висновку, що вчитель мусить відмовитись (не демонструвати в словах, у тоні, інтонації) від скептицизму, нестриманості, недовіри чи сумніву в позитивних якостях вихованця при відсутності у нього необхідних здібностей, знань.

Нами згруповано безліч прикладів, у яких знайшли своє відображення типові педагогічні помилки, що були допущені в процесі мовленнєвої діяльності вчителя:

- Ваш син *нічого* не знає;
- Ваша донька тільки те й робить, що займається своїм зовнішнім виглядом;
- Вона *ніколи не розлучається* з дзеркалом;
- Він (учень) *не вчиться* уроків;
- Він (вона) *не готується* до усних відповідей на уроці;
- У письмовій роботі *все зроблено не так*, як я сказала;
- Я *вже бачити не хочу (не можу)* вашого сина (доньку);
- Чим займаються твої батьки, що *не розписуються* у щоденнику;
- Як ви мені *набридли*, розбійники (а іноді і слово «злочинці» вживається);
- Я повідомлю батькам на роботу про твою поведінку;
- Вашому синові *все смішки...* і т. д., і т. п.

Безліч неврозів (неврастенія, істерія, психостенія), психічні травми (страх, закомплексованість, різноманітні синдроми), моральна втома та виснаженість учнів дуже часто є результатом неосвіченості і низької психологічної культури вчителя.

У поняття “культура процесу мовлення”, тобто “техніка” усного мовлення, входять численні компоненти, такі як: темп, динаміка, інтенсивність, тембр, дикція, артикуляція та багато інших експресивних елементів. Цей напрям процесу оволодіння культурою мови, мовлення в театральній педагогіці називають постановкою голосу.

Багатство лексичного запасу – це понятійна, смислова частина усного і писемного мовлення, що віддзеркалює особистісну культуру індивідуума. Але є ще і такий його бік, як звучання усного слова, музика мовлення. Науково доведено, що немає тоншого і розкішнішого інструменту, ніж голос людини. Голос може звучати на високому, низькому, середньому регістрах; може викликати радість, смуток, жаль, роздратування; бути приємним чи розпачливим; допомагати зосередитись, замислитись, замилуватись або заважати слідкувати за ходом думки, викликати протест чи небажання слухати.

Основними компонентами “техніки” слова є *темп, тембр, дикція, інтенсивність, динаміка, дихання*, розвиток і вдосконалення яких здійснюється за допомогою системи спеціальних вправ. Вправи для тренування і вироблення чіткої дикції та артикуляції, пошуку динамічних відтінків можуть розв’язуватись на практичних заняттях і під час педагогічної практики.

Сила звучання голосу, паузи при монологічному і діалогічному мовленні можуть тренуватися і відточуватися не тільки під час спеціальних занять, але і при підготовці до будь-яких семінарських занять. У зв’язку з цим заслуговує позитивної оцінки досвід окремих викладачів, які користуються нашою методикою. Вигоди нашої методики полягають в тому, що вона не вимагає додаткових витрат. Тренуватись можна на будь-якому тексті.

Артикуляція вимагає чіткого вимовляння усіх звуків відповідно до правил орфоепії будь-якої мови. Артикуляція – це злагоджена і виразна діяльність органів мовлення. Формування належної артикуляції – це завдання усіх вчителів школи і професорсько-викладацького колективу ВНЗ. Щодо педагогіки, то її фахівці повинні вести спеціальне роз’яснення суті артикуляції, сприяти її чіткому виробленню.

Майбутньому педагогові ми пропонуємо здійснювати постановку голосу через усвідомлення ролі дихання й опанування його основних видів; вправлятися вести розмову (читати вірші, доповідь і т. п.) “на видихові”; формуємо намагання вимовляти слова “твірдими губами” (артикулювати), чітко вимовляючи всі голосні і приголосні відповідно до вимог української орфоепії; допомагаємо знаходити найкращий (оксамитовий) тембр звучання і т. д.

Оволодіння ораторським мистецтвом передбачає таку організацію навчального процесу, коли кожен студент одержує можливість виступити перед аудиторією і перевірити свої уміння впливати на неї таким чином, щоб примусити слухати себе.

Ораторське мистецтво має складний синтетичний характер, бо спирається на ряд наук загальнофілософського, морально-естетичного, психолого-педагогічного спрямування. Спеціалісти різного профілю вивчають різні аспекти красномовства [2]. Наприклад, лінгвісти розробляють теорію культури усної мови, дають поради, як користуватись багатствами рідної мови. Психологи вивчають процес сприйняття усних і письмових повідомлень і реагування на них, а також займаються питаннями уваги під час слухання або виголошення промов. Нами досліджуються педагогічні особливості ораторського мистецтва та конкретні дидактичні й освітні умови, що допомагають ними оволодіти.

Ораторське мистецтво ніколи не було однорідним. Є різні напрямки і різні характеристики мистецтва говорити перед аудиторією. Риторика як наука про мистецтво усного мовлення виникла в Греції і вважалась мистецтвом, більше того, – “царицею усіх мистецтв”. Вона дорівнювалась іноді військовим доблестям. Ілюстрацією до наших думок може бути “Іліада” Гомера, де герої виголошували промови так, щоб полонити слухачів і перетворити їх у своїх однодумців.

Щодо академічного (навчального) красномовства, то воно є результатом не тільки опанування словникового складу, гарної постановки голосу, але і глибокого знання предмета розмови (доповіді, лекції, розповіді).

Для вчителя слово визначає і наміри, і дії, і результати. Вчитель, як і будь-який вихователь, політик, дипломат, адвокат, володіє тільки словом. А тому методика навчання вчителя користуватись словом є основним напрямком усього процесу навчання і виховання учителя, а уміння послуговуватись ним є основним показником його педагогічної майстерності.

Сучасна теорія і практика красномовства мало чим відрізняється від давньогрецької, проте сучасна промова, виступ, сучасний урок повинні включати такі елементи:

- екзодіум – кілька вступних зауважень щодо теми виступу;
- експозицію – визначення поняття, характеристика обсягу і важливості теми (те, що ми зараз називаємо науковим апаратом, предметом, об'єктом дослідження);
- кауза – логічні аргументи, що підтверджують правильність судження, прямі дедуктивні докази;
- сіміле – подібні явища в інших сферах, аналогії;
- екземплюм – приклади з історії і повсякденного життя, індуктивні докази;
- тестимоніум – висловлювання славетних людей, прислів'я, авторитетні судження;
- конклузію – резюме, висновки, їх використання.

Визначення критеріїв стало можливим після проведеного нами експерименту, результати якого дали фактичний матеріал для інтерпретації всього того, що зроблено з цієї проблеми іншими авторами. Визначені критерії реалізуються в різноманітній мовленнєвій діяльності, а саме:

- вільне викладання понять, визначень, що охоплює зміст навчального предмета, а також єдину можливий варіант його виховуючого та формуючого впливу в позакласний час;
- уміння осмислювати і використовувати словникове багатство загальноосвітнього характеру разом з іншими, в тому числі з конкретними знаннями предмета;
- володіння загальнюю мовленнєвою культурою, що проявляється в умінні слухати, чути, адекватно реагувати.

Отже, до основних критеріїв мовленнєвої підготовки майбутніх учителів ми відносимо: культуру педагогічного спілкування й культуру мовлення, що включають в себе процес і результат; культуру мислення, яка реалізується у вільному і логічному викладі навчального матеріалу, в адекватній реакції слухача; техніку мовлення (постановка голосу та ораторські й риторичні вміння). Доведено, що зазначені критерії реалізуються в усій різноманітній мовленнєвій діяльності вчителя.

У даному напрямку перспективним є вирішення наступних аспектів розвитку мовленнєвої діяльності майбутніх учителів: удосконалення змістових компонентів мовленнєвої підготовки студентів, виявлення оптимального поєднання прийомів, методів, засобів і форм процесу формування мовленнєвої культури студентів та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов Р.И. Беседы о русском произношении // Русская речь. – 1975. – №4. – С.60-62.
2. Зязюн И.А. Взаимосвязь школьной и театральной педагогики в решении проблемы мастерства учителя // Основы педагогического мастерства. – К., 1987. – 174 с.
3. Кан-Калик В.А. Педагогика как культура // Магистр 1. – 1991. – №6. – С.1-9.
4. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – М., 1977. – 64 с.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
6. Капська А.Й. Педагогіка живого слова. – К., 1997. – 140 с.
7. Коломінський Я.Л. Психологія общения. – М., 1974. – 95 с.
8. Пасинок В.Г. Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема. Монографія. – Х., 1999. – 154 с.
9. Пасинок В.Г. Нова концепція мовної підготовки вчителя // Наукові записки кафедри педагогіки – Х.: ХДУ, 1998. – Вип. 3. – С.7-15.

Володимир ФЕДОРЧЕНКО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Відповідно до Закону України “Про туризм” (1995 р.) держава проголосила туристичну галузь одним із пріоритетних напрямів розвитку національної економіки та культури. Сьогодні туризм визнано освітнім простором, у якому відбувається багатовекторний розвиток людини на основі загальнолюдських моральних та етических принципів у межах регіональних та національних традицій, в інтересах особистості, суспільства і держави. Експерти ЮНЕСКО

вирізняють туризм як одну із провідних сфер професійної освіти. У цих умовах професійна туристська освіта потребує суб'єктивного теоретичного осмислення системного зв'язку між ідеями сучасної педагогіки та психології, концепціями теорії і практики туризму.

Професійна туристська освіта порівняно недавно ввійшла в проблемне поле педагогічних досліджень. Серед головних напрямів досліджень – теорія становлення і розвитку неперервної професійної туристської освіти (В.Квартальнов, І.Зорін), визначення рівнів та ступенів професійної освіти (Н.Ничкало, С.Сисоєва, В.Лозова; В.Козаков), обґрунтування професійно значущих якостей фахівців сфери туризму (Г.Бабій, М.Біржаков, М.Домбровська, Г.Лаврова).

Проте зміст професійної туристської освіти не отримав у психолого-педагогічній науці систематизованого аргументованого висвітлення, що породжує протиріччя між теорією і потребами суспільної практики. Практика підготовки фахівців вузького профілю, яка існує в світовій професійній освіті, створила певні проблеми у підготовці кадрових ресурсів.

Для вітчизняної індустрії гостинності до цього часу характерним є працівник, який при наявності певних знань ще не володіє розвинутим комплексом практичних навичок і професійних умінь. Він відрізняється вимогливістю до туристів і замість надання їм практичних послуг перетворюється в їх "вихователя". Тут, як ні в якій іншій галузі, потрібна спеціальна програма й особливий методологічний підхід до підготовки спеціалістів. У зв'язку з відсутністю освітнього стандарту підготовки спеціалістів туристичного профілю існуючий зміст професійної туристської освіти не відповідає сучасним потребам ринку праці. Лише близько чверті випускників вищих навчальних закладів освіти відповідають кваліфікаційним вимогам, що висуваються адміністраціями провідних готелів м. Києва, таких як: "Національний", "Прем'єр-Палац готель", "Братислава", "Туризм", "Пролісок", турфірм "Сам", "Спутник-Україна", "Гамалія", "Яна", а також провідними готелями і турфірмами АР Крим, Львова, Харкова, Одеси та ін. Навіть цій частці працівників більшості необхідно було проходити додаткове підвищення кваліфікації з метою досягнення повної відповідності вимогам, що висуваються до висококваліфікованих спеціалістів сфери гостинності [1].

Проведено дослідження причин ситуації, що склалася. На нашу думку, одна з них полягає в тому, що зміст Галузевого стандарту вищої освіти України (ГСВО) напряму "Менеджмент", в межах якого проводилася підготовка фахівців галузі туризму, не відповідає вимогам до фахівців туристської сфери. Зокрема:

- велика кількість нормативних дисциплін не дозволяла навчальному закладу ввести до навчального плану перелік дисциплін, в межах якого підготовка фахівців для галузі туризму і готельного господарства була б у задовільному стані;
- частка циклу гуманітарних дисциплін складала всього 21% від максимального нормативного обсягу годин;
- недостатній обсяг годин, що відводився на варіативну компоненту блоку гуманітарної підготовки, складає:

13% від максимального обсягу годин, передбаченого для нормативної гуманітарної підготовки;

2% від максимального обсягу годин нормативної частини освітньо-професійної підготовки бакалавра;

- недостатній обсяг годин для вивчення іноземної мови професійного спілкування.

Однозначно, що для фахівця, який працюватиме в галузі туризму, потрібне знання двох-трьох іноземних мов, а відповідно й більший обсяг годин для їх вивчення. Проте структура освітньо-професійної підготовки бакалавра з фахового спрямування "Менеджмент організацій" не дозволяє цього зробити. Analogію можна провести і з інших напрямів, в межах яких велась підготовка кадрів для сфери туризму.

Окрім цього, на нашу думку та на думку багатьох провідних фахівців галузі, сучасний фахівець з туризму, крім загальноекономічних знань, повинен знати: географію туристських центрів, історію розвитку світового і вітчизняного туризму, основи гостинності, правове забезпечення та регулювання туристсько-рекреаційної діяльності, релігію та культуру народів світу, історію образотворчого мистецтва й архітектурних стилів, фольклор і етнографію, основи екскурсознавства, основи музеєзнавства, організаційно-правові та організаційно-технологічні аспекти функціонування активних видів туризму (оздоровчо-спортивного, екологічного,

сільського), організацію і технологію діяльності інформаційно-маркетингової служби у сфері туристського та готельного бізнесу. Це далеко не повний перелік знань фахівця з туризму, що формують його як особистість. Він повинен мати широку ерудицію, володіти знаннями з соціальної психології, умінням використовувати наявний потенціал знань у повсякденній діяльності з надання послуг, адже від цього залежить успіх його діяльності [1].

Академік Г.Костюк писав, що “всебічний розвиток людини передбачає передусім широке коло загальних і спеціальних знань. Знання потрібні і для праці, особливо сучасної. Без знань не можна будувати, творити. Вони є основою високої свідомості... Однак розвиток особистості не зводиться до нагромадження знань, умінь і навичок. Він характеризується ще й тими поглядами, ідейними переконаннями, які виробляються у людини на основі знань і служать їй керівництвом до дій, формуванням її світогляду, вільного від будь-яких упереджень і забобонів. Показником розвитку є також виникнення в особистості нових потреб, інтересів (розумових, трудових, естетичних тощо), почуттів, що характеризують її ставлення до навчання, до праці, до інших людей і до самої себе та високих моральних якостей” [2].

Аналіз існуючого стану роботи навчальних закладів, які ведуть підготовку фахівців туристського напряму, дозволяє вважати, що багато проблем, пов’язаних із психолого-педагогічними особливостями розвитку студентів саме цієї професійної діяльності, розроблені недостатньо. Виявляється дефіцит методологічних, науково-методичних розробок, рекомендацій, посібників відповідного напряму.

Мета даної статті – розкрити основні психолого-педагогічні особливості й умови, що сприяють цілеспрямованій підготовці кадрів туристсько-готельної сфери.

Психологічна наука констатує, що розвиток широких навчальних і трудових здібностей особистості не здійснюється однотипно й одноманітно в процесі навчання. Встановлені загальні психологічні умови розвитку людських здібностей, які виявляються тільки в процесі спеціальної конкретної діяльності; розвиваються і не існують поза конкретною діяльністю [3]. Тому дуже важливо враховувати, що працездатність як реалізація вольових та інтелектуальних здібностей складає ядро характеристики майбутнього спеціаліста.

Професійні здібності фахівця в процесі навчання формуються:

- під час розвитку пошуково-творчих умінь, розв’язання проблемних ситуацій;
- при вирішенні пошукових та аналітико-синтезуючих завдань;
- в управлінні вольовими зусиллями, вмінні здійснювати самоконтроль у процесі розв’язання професійних проблем;
- в усвідомленні студентами відповідної соціальної картини світу та своїх потреб, схильностей до відповідної праці.

До конкретних умінь, які забезпечують розвиток таких здібностей, відносяться:

- вміння студентів навчатись і самостійно “здобувати” необхідні для вирішення проблемних ситуацій знання;
- навички просторового “сприйняття й уяви”;
- вміння самоаналізу, самонавчання, самоконтролю і саморозвитку [3].

Відповідальність за загальний розвиток особистості має покласти на себе навчальний заклад, об’єднавши всіх педагогів в цьому процесі. Це передбачає розробку та апробацію на практиці тем семінарських занять, письмових робіт, рефератів, творчих завдань; включення студентів у ситуації, максимально наближені до реальної практики, до пошукової діяльності, аналітичної та оцінної роботи, де вони вчаться відстоювати власну точку зору, доводити правомірність власної стратегії.

Проблема професійного становлення особистості є відзеркаленням загальної проблеми відношення особистості і професії в цілому. Процес формування особистості професіонала отримав у вітчизняній психології назву професіоналізації. Цей процес починається з моменту вибору професії і продовжується протягом усього професійного життя людини. В зв’язку з цим професор В.Рибалко виділяє чотири етапи професіоналізації:

- пошук та вибір професії;
- освоєння професії;
- соціальна і професійна адаптація;
- виконання професійної діяльності [3].

Саме ці етапи покладено в основу психолого-педагогічного обґрунтування методології формування кадрового складу підприємств туристсько-готельної індустрії.

Необхідність розробки дидактичних засад професійної підготовки фахівців сфери туризму на сучасному етапі розвитку освіти зумовлена і соціальним замовленням суспільства вищій школі, пов'язаним, насамперед, із стратегічним значенням туризму, що визначено Державною програмою розвитку в Україні на 2002-2010 роки, Законом України "Про туризм", Указом Президента від 10 серпня 1999 року "Про Основні напрями розвитку туризму до 2010 року", Указом Президента від 11 березня 2003 року "Про деякі заходи щодо розвитку туристичної та курортно-рекреаційної сфер України".

На виконання Державної програми розвитку туризму в Україні на 2002-2010 роки введено новий напрям підготовки 0504 "Туризм" (наказ Міністерства освіти і науки України від 8 квітня 2002 року №241 "Про внесення змін і доповнень до Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями"), затверджено науково-методичну комісію з напряму підготовки фахівців "Туризм" та робочу групу з підготовки стандартів вищої освіти за спеціальностями напряму підготовки 0504 "Туризм" (відповідно до наказу України "Про Науково-методичні комісії з вищої освіти" (додаток до наказу від 26.12.2000 р. № 619) та від 08.07.2002 р. №387 "Про доповнення до наказів Міністерства освіти і науки України" від 17.06.98 р. №222 та від 31.07.98 р. № 285).

Враховуючи соціально-економічне значення туристичної галузі для розвитку держави, нагальну потребу підготовки кадрів для сфери туризму та керуючись Державною програмою розвитку туризму на 2002-2010 роки, зокрема розділом "Кадрове забезпечення туризму", Навчально-науково-виробничий комплекс вийшов із соціально-педагогічною ініціативою щодо створення на його базі лабораторії Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Метою створення лабораторії є наукове обґрунтування дидактичного забезпечення підготовки фахівців туристської сфері в умовах неперервної освіти.

Відповідно до поставленої мети завданнями лабораторії є:

- вивчення стану професійної підготовки фахівців туристської сфері у вищих навчальних закладах України;
- сприяння і надання допомоги у створенні творчих груп з написання навчально-методичної та науково-педагогічної літератури;
- створення комп’ютерного банку даних про професійну туристську освіту України з подальшим входженням в інформаційний банк Всесвітньої туристської організації (ВТО);
- розробка державних стандартів різnorівневої підготовки спеціалістів профілю;
- розробка й апробація навчальних планів і навчальних програм спеціалізацій зі спеціальностей: "Туризм" (міжнародний туризм; зелений (сільський) туризм; менеджмент туристичної індустрії; екскурсійна та музейна діяльність; інформаційні технології в туризмі; спортивно-оздоровчий туризм); "Готельне господарство" (організація готельної та ресторанної справи; менеджмент готельного, курортного і туристичного сервісу; менеджмент готельного господарства і туризму; стандартизація і сертифікація готельно-туристських і ресторанних послуг; інформаційні технології в сфері гостинності; маркетинг гостинності); "Організація обслуговування в готелях і туристичних комплексах" (організація обслуговування в оздоровчо-курортних комплексах; організація комерційної діяльності в готелях і ресторанах; організація обслуговування приватно-сільського туризму; організація спортивно-оздоровчого туризму);
- проведення науково-практичних конференцій, семінарів, "круглих столів", практикумів з проблем підготовки кадрів для сфери туризму;
- сприяння підвищенню кваліфікації, стажуванню викладачів вищих навчальних закладів туристського спрямування;
- проведення виставок наукових робіт студентів з проблем "туризмології" тощо.

Наукові дослідження проводяться в умовах Навчально-науково-виробничого комплексу з врахуванням особливостей підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та їх працевлаштування в виробничих структурах. Сьогодні до складу комплексу входять: Київський університет туризму, економіки і права, технікум готельного господарства, економіко-юридичне училище та інші установи, організації і підприємства, в тому числі: готельні комплекси

“Президент-готель “Київський”, “Русь”, “Дніпро”, “Пролісок”, “Братислава”, Чорноморське пароплавство, митні установи юстиції. До того ж університет має відокремлені підрозділи: філії та навчально-консультаційні пункти в семи регіонах України. Освітні заклади комплексу здійснюють ступеневу підготовку фахівців І-ІV освітньо-кваліфікаційних рівнів за інтегрованими навчальними планами і програмами: кваліфікований робітник – молодший спеціаліст, бакалавр – спеціаліст – магістр. Випускники університету мають можливість продовжити навчання в аспірантурі за відповідним науковим спрямуванням, зокрема методологічним, філософським, соціологічним, економічним, правовим, культурологічним, педагогічним і психологічним.

Виняткової гостроти сьогодні набула проблема створення відповідної методичної бази, включаючи розробку галузевих освітніх стандартів, підготовку підручників, навчальних програм, а також підготовку викладацьких кадрів, які часто-густо не мають необхідних методологічних і теоретичних знань, а також відповідного досвіду роботи в турбізнесі та готельному господарстві. Одним із шляхів вирішення останньої проблеми, на нашу думку, є перепідготовка викладачів туризмознавства, створення відповідного методичного центру навчальних закладів Асоціації працівників туристсько-готельного спрямування, до складу якого нині входить вже 60 навчальних закладів.

Характер професійної туристської освіти має відображати соціальні умови й імперативи часу. Конкретні програми цієї освіти повинні враховувати вимоги комплексного підходу до розвитку особистості працівника сфери туризму.

Відомо, що зміст освіти, в тому числі і туристської, з одного боку, визначається, навчальним планом, що включає цикл предметів – обов’язкових і додаткових (вибіркових), з іншого боку, він конкретизується навчальними програмами з кожного предмета і забезпечується, так би мовити, “технологічно”.

На нашу думку, “туристська педагогічна технологія” включає пошуки максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання і контролю всіх керованих компонентів педагогічного процесу та іхніх взаємозв’язків. Загальний принцип “технологічної побудови туристського навчання” полягає в орієнтації на чітко і детально визначені цілі, для кожної з яких існує конкретне правило, процедура чи алгоритм. Тому туристська педагогічна технологія є “інструментальною”, що визначає її широкі можливості в побудові різних систем навчання на основі різних наборів навчальних процедур. Це передбачає і попередню діагностичну оцінку рівня знань, умінь і навичок учнів відповідно до визначених й уточнених цілей.

“Туристська педагогічна технологія” стосується таких важливих питань побудови навчального процесу, як уточнення і деталізація цілей навчання, стандартизація навчальних процедур, ефективний зворотний зв’язок у процесі навчання, а також можливість його автоматизації [4].

При цьому слід особливо відзначити, що саме для заданого рівня майбутньої професійної кваліфікації випускника (мета навчання) в галузевих стандартах формулюються вимоги до його особистості, обґрунттовується кваліфікаційна характеристика, програма підготовки.

Непересічний турист, стикаючись із багаторівневим вибором, вимушений звертатися за чесною і компетентною інформацією до професіонала. Для такого виду діяльності потрібні вишукані професійні навички, спроможність давати поради і, звичайно, уміння зацікавити покупця турпродукту неординарною пропозицією. Турагенти пропонують клієнтам індивідуальні тури або супроводження за маршрутом поїздки, додаткові екскурсії визначними місцями, консультирують з питань паспортного і візового режимів, а також, ситуативно, пропонують туристам престижний ресторан з національною кухнею, бар, кафе, казино тощо. Працюючи на комп’ютерах, вони володіють інформацією “з перших рук” щодо розкладу польотів, тарифів, розцінок на послуги в готелях, оренду машин тощо.

Турагенти повинні володіти також знаннями щодо митних та візових формальностей, стандартів охорони здоров’я, вміти пояснити їх, надати корисні і життєво важливі культурологічні поради туристу, який відвідує будь-яку країну світу. При цьому досить важливо професійно володіти двома-трьома іноземними мовами, формами і засобами комунікації. Доцільним є вироблення навичок діалогічного спілкування з партнерами іншої культурної спрямованості, уміння працювати з текстами іншої культури, осягати “семантичний

код”, властивий її працівникам. Досить корисним у процесі навчання професії є проведення творчих зустрічей з митцями, професіоналами зарубіжних країн, які досягли у сфері гостинності визнаних успіхів.

Для майбутнього працівника сфери туризму, який пройшов підготовку у навчальному закладі, головним має стати усвідомлення того, що основне – це клієнт. Тому необхідно забезпечити повне задоволення усіх запитів клієнта шляхом надання йому найрізноманітніших сучасних послуг за такими параметрами, як якість обслуговування, психологічна комфортність, своєчасність, цінова доступність тощо. Серед загальних професійно важливих якостей спеціалістів туристського профілю значне місце посідають такі психологічні якості, як комунікабельність, доброзичливість, тактовність [4]. Кінцевим результатом професіональної праці фахівців туристської сфери є висока ефективність роботи підприємства.

Науково-педагогічний колектив комплексу знаходиться на початковому етапі формування змісту та визначення психолого-педагогічних зasad підготовки кадрів для такої соціально значущої і досить “вразливої” галузі, якою є туризм та готельна індустрія. Широкі міжнародні контакти, врахування досвіду вітчизняних та зарубіжних фахівців, організація педагогічного експерименту сприяють якісному формуванню галузевих стандартів та моделі професійної підготовки фахівців зі спеціальностей напряму “Туризм” різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Квартальнов В.А., Федорченко В.К. Туризм социальный: история и современность: Уч. пос. – К.: Высшая школа, 1989. – 342 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 436 с.
3. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посібник/ Під ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – Хмельницький: “Університет”. – 2001. – С.147-155.
4. Сисоєва С.О. Проблемы професійної педагогіки та виховання // Зб. наук. пр. – К., 1998. – 64 с.
5. Туризм, экскурсии, обмены: Современная практика/ В.А. Квартальнов. – М.: Наука, 1993. – 416 с.

Надія СОЛОНЕНКО

АКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ МЕНЕДЖМЕНТУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В історії дидактики накопичений багатий пізнавальний арсенал про методи навчання. Однак не все в цій галузі педагогічних знань виявляється остаточно з'ясованим і безперечним. Тому в сучасній дидактиці продовжується розробка самого поняття “метод навчання”, пошук нових у науковому плані підходів до класифікації і шляхів удосконалення методів навчання.

Проблема методів навчання має глибокі історичні передумови, які об'єднують у собі складність, багатогранність і багаточинниківість самого навчання як однієї з головних форм загальнолюдської діяльності. У вченнях видатних дидактиків минулого метод займав основне місце, висловлюючи світоглядні позиції і педагогічний досвід їхніх творців. Щодо розходжень в уявленнях класиків педагогіки про сутність і роль методу П.Каптерев писав: “Дотепер були висунуті такі точки зору на дидактику і її представника – метод:

1. Метод всемогутній (Ратихій, Коменський, частково Песталоцці).
2. Метод подібний до складної машини, до певної міри є зовнішнім знаряддям вчителя і незалежний від нього, діє машиноподібно, із механічною правильністю (Коменський).
3. Метод є психічне знаряддя і повинен бути обґрунтованим психологічними даними (Песталоцці, Гербарт).
4. Метод є спосіб різnobічної діяльності, що навчає, сумісний з учнем, і весь укладений у властивостях вчителя (Дістервег) [1, 325].

У публікаціях сучасних авторів дидактичний метод виступає як спосіб роботи, спосіб дій, система прийомів, шлях освітньої роботи, упорядкована система дій, система принципів і правил дій, система організуючих дій вчителя тощо. Ці якості так чи інакше можуть бути віднесені до методу навчання. Однак вони означають, швидше, його деякі видові ознаки як діяльнісного засобу і не показують родової приналежності. А без визначення роду об'єкта не

можна адекватно зрозуміти його сутність, а також структуру і елементне наповнення всього класу таких об'єктів [6, 63].

Мета статті – розкрити сучасні підходи до трактування сутності поняття “методи викладання менеджменту”. Ці підходи необхідно розглядати в контексті проблеми активізації навчання. Доцільно виділити такі аспекти загальної проблеми методів навчання менеджменту:

- а) психологічні основи активності студентів у навчальному процесі;
- б) методи та форми активізації навчання;
- в) особливості проблемного навчання менеджменту;
- г) засоби активізації пізнавальної діяльності.

О.Аксюонова стверджує, що навчання як процес мислення передбачає розумову діяльність викладача з передачі знань і видів діяльності та пізнавальну діяльність студентів [2, 95]. Мотивація навчання викладачем та активність студентів є катализаторами навчального процесу, стимулами та умовою його ефективності.

Рівень розумової діяльності викладача, вибір форм і методів навчання формують відповідний рівень та стиль мислення студентів. Чим активніша діяльність викладача, тим ефективніша й активніша діяльність студентів за інших однакових умов.

В основі методів навчання управлінських дисциплін лежить система методичних прийомів та засобів навчання, що відповідає логічній структурі їх вивчення, тобто метод у цьому випадку розглядається як конкретне методичне поняття.

Найважливішим у навчанні є принцип сполучення різних методів та прийомів. Майстерність викладача полягає в тому, щоби вибрати оптимальне поєднання методів та засобів, методичних прийомів, які забезпечують активізацію навчання. Кожна з форм організації навчання (лекції, практичні заняття, ігри) може мати і суто інформативний характер залежно від засобів та форм активізації навчальної діяльності.

Різні об'єкти засвоєння вимагають інших форм організації пізнавальної діяльності студентів. Так, знання можна отримати на лекції, а засвоєння способів діяльності – на практичних заняттях. А ось методи мислення, досвід творчого підходу, соціального спілкування можна засвоїти тільки на практиці чи в умовах ігрового моделювання.

Активні методи є різновидом проблемних, що розглядаються як активний процес, який здійснюють студенти.

В умовах традиційних методів навчання інформаційно-репродуктивного типу, не зважаючи на постійні заклики викладачів до уваги, активності тощо, пасивність студентів рідко можна подолати. Лекція, бесіда, демонстрація – обов'язкові в навчанні. Вони дають певну суму знань і певною мірою сприяють пізнавальній активності. Але їх можливості обмежені. Більше того, вони призводять до звикання, репродуктивного підходу до засвоєння знань, створення стереотипів мислення (переказування конспектів). Відтак студенти не вміють ні бачити проблеми, ні вирішувати їх. Певною мірою ці методи відображають застарілий підхід, який вимагає від студента готовності до відтворювання знань, а не їх свідомого засвоєння. Такий підхід не стимулює навичок творчої навчальної діяльності, прагнення до самостійного пошуку та засвоєння знань, негативно впливає на особистість студентів, формує простих виконавців, безініціативних працівників.

Активізувати свідому діяльність можуть тільки зміст навчального матеріалу та метод навчання, який породжує адекватний метод сприйняття. Характер методу навчання як способу організації пізнавальної діяльності значною мірою визначає активність студентів та ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Активізувати навчання можна шляхом перенесення центру ваги на проблемне навчання, яке завжди породжує потребу в новому знанні.

Захоплюватись проблемним навчанням занадто також не слід, тому що воно не завжди дає позитивні результати. Тільки розумне використання всіх методів дозволяє викладачеві раціонально організувати навчальний процес, розвивати самостійне продуктивне мислення, виховувати активну життєву позицію та соціальний досвід [5, 25].

Питання методики викладання менеджменту необхідно розглядати в тісному зв'язку з аналізом його предметно-дидактичних основ. Тільки тоді можна зрозуміти значущість вибору доцільнішого методу викладання. Практика вибору методу, яка не враховує позицій науки

даного предмета, дидактики предмета і конкретної ситуації у школі чи ВНЗ, часто не приводить до бажаних результатів. При виборі методу необхідно перш за все виходити зі співвідношення між загальною дидактикою, дидактикою предмета і методикою його викладання.

Розглядаючи дидактику як теорію навчання, не можна не погодитися з Х.Мейєром, який стверджує, що методика сама по собі не є життєздатною складовою частини дидактики. На нашу думку, методику необхідно розглядати як органічну складову частину загальної дидактичної концепції викладання менеджменту. Спрощено кажучи, дидактика займається питанням що викладати, а методика – як? Маючи це на увазі, ми вважаємо необхідним більш детально зупинитися на питанні про рівні дидактики. Адл-Аміні розрізняє три рівні дидактики: дидактика як теорія цілей, теорія процесу і теорія дій [3, 90].

Дидактика розглядається як *теорія цілей*, якщо мова йде про те, як надати більшості предметів, подій і процесів єдиний зміст. Її можна сприйняти як *теорію процесу*, якщо вона проводить постійний аналіз змісту навчальних планів і, зрештою, її можна описати як *теорію дій*, якщо мова йде про те, як розвивати дієздатність викладачів для планування, проведення й аналізу уроків.

Дидактика предмета відрізняється від загальної дидактики тим, що самостійно розвивається стосовно трьох названих рівнів дидактики і досліджує структури можливих шкільних предметів. Дидактика предмета ґрунтуються на загальній дидактиці, її категоріях і принципах. Проте існує нерозривний зв'язок дидактики предмета з відповідною науковою дисципліною, оскільки вона має вирішальний вплив на його зміст і методологію викладання. Це в більшості визначає методичне оформлення уроків.

Дидактика предмета, за Клафкі, займається:

- 1) визначенням мети і змісту, форми організації і проведення навчання з певного предмета;
- 2) аналізом плинних і можливих процесів навчання;
- 3) аналізом і рефлексією суспільних умов і впливу на учнів предмета, а також його місця в шкільній навчальній програмі;
- 4) аналізом і рефлексією стану шкільного предмета і можливостями його дальнього розвитку;
- 5) визначенням взаємозв'язків шкільного предмета і відповідних наукових дисциплін, на які він опирається [4, 156].

Обґрунтування самостійності дидактики предмета дозволяє говорити і про самостійність викладання певного предмета.

Незважаючи на те, що ми розглядаємо методику як органічну складову частину дидактики предмета, необхідно сформулювати різноманітні аспекти методики викладання предмета.

В науковій літературі з методики викладання зустрічаються різноманітні визначення методу навчання. В одних дефініціях акцент робиться на цільовій вказівці методу, в інших – в центрі уваги знаходиться зміст навчання. Зустрічаються визначення методу і як внутрішнього, і як зовнішнього допоміжного засобу для навчання студентів. Деякі вчені враховують і вплив ВНЗ як установки на методичні дії. В зарубіжній літературі існують узагальнені назви різноманітних площин визначень. Площа “досягнення мети” підкреслює застосування до визначеного методу як засобу для досягнення мети навчання. Площа “зв'язок з предметом” вказує на посередницьку функцію методу між студентом і змістом предмета. Площа “допоміжний засіб навчання” в центр уваги ставить необхідність створення відповідних умов для навчання, а площа “рамки” звертає увагу на той факт, що навчання проводиться не на основі випадкових контактів між предметом, школлярами і вчителями, а в рамках школи як установи, що і визначає умови процесу навчання.

В зарубіжній педагогічній літературі існує цілий ряд спроб класифікації методів навчання. Найчастіше згадуються п'ять взаємозв'язаних сторін методичних дій вчителів і учнів [8, 100]:

1. Площа мети – це внутрішня цілеспрямованість різноманітних форм методичних дій, а також зворотна дія на вчителів і учнів. Наприклад, ділова гра має внутрішню

цілеспрямованість, тобто вона розроблена з певною цільовою вказівкою, розрахована на певний результат, а правила гри, якщо вони дотримуються правилами, визначають динаміку дій.

2. Площа змісту включає взаємодію форми подачі змісту і логіки змістового структурування методу.

3. Соціальна площа охоплює просторово-організаційні, соціально-комунікативні і морально-особистісні аспекти методичних дій.

4. Площа дій містить процеси і продукти інтерактивних дій учителів і школярів. Тут мається на увазі не тільки фізична праця школярів і вчителів, а й інтеграція фізичної і розумової праці.

5. Площа часу охоплює структуру процесу навчання. Є фаза до і після уроків. Але свідоме планування цієї структури виходить із розуміння доцільності.

Спираючись на ідею різноманітних площин методичних дій і виходячи із припущення, що процес навчання здійснюється в контексті певних ситуацій, можна виявити основні моделі методичних занять.

Які саме соціальні форми, дії і конкретні кроки застосовуються на уроках, залежить від *площирни мети*, тобто від внутрішньої цілеспрямованості різноманітних форм методичних дій і їх дій на мету навчання, поставлену учителем, і мету дій учнів. Велике значення також має площа змісту, яка здійснюється у взаємодії методичного оформлення і змістового структурування.

При розробці концепцій навчання з менеджменту особливу роль відіграють такі *форми дій*, як рольові ігри, дослідження конкретних випадків (*case studies*), проекти, дослідження на підприємствах, сценарії, ділові ігри, метод кейсів і т.ін., оскільки комплексність світу економіки і праці передбачає застосування набору методів, який сприяє розумінню процесів і явищ. Узагальнення змісту вітчизняних та зарубіжних публікацій дають підстави обрати конкретні форми дій на заняттях із менеджменту.

Бесіда і доповідь. Бесіда є однією з найдавніших форм комунікації, в ході якої щось повідомляється, складається думка про щось, люди вчать і вчаться чогось. Обговорення і розуміння утворюють основу майже всіх дій в галузі економіки. Саме тому бесіда є невід'ємним методичним прийомом на заняттях з менеджменту, яким повинен володіти вчитель, щоб розвивати особистість учнів, їх уміння контактувати і таким чином підготувати їх до вимог світу економіки і праці. Бесіда, тобто словесна комунікація, – це основоположний елемент усіх прийомів навчання і передумова для застосування будь-якого методу.

Вивчення конкретного випадку. Цей метод запровадили в Harvard Business School (HBS) в Бостоні, де в 1908 р. викладачі цього вузу відмовились, спираючись на досвід казуїстики юристів, від традиційних лекцій. Замість них вони поставили в центр навчання дискусію з конкретних випадків в економічній практиці. З цього часу HBS зібрала багатий матеріал з вивчення конкретних випадків і розвинула цей метод до самостійної концепції. Саме тому метод вивчення конкретного випадку в літературі часто називається гарвардським. В Німеччині цей метод особливо поширеній при підготовці менеджерів, а також на економічних факультетах ВНЗ. Прагнення наблизити заняття в школах до вивчення конкретних випадків на практиці знайшло відображення в застосуванні гарвардського методу в загальноосвітніх і професійних школах, зокрема на заняттях з праці, суспільствознавства, історії і географії.

Структура методу ґрунтуються на досвіді, який студенти набувають на практиці і в спілкуванні з ровесниками. Вони обговорюють будь-який конкретний випадок, шукають альтернативи його вирішення, пропонують власний варіант вирішення й обґрунтують його, порівнюючи з рішенням, прийнятим на практиці. Метод дозволяє розвивати здібності студентів і приймати рішення.

Імітаційна гра як метод знайшла застосування в численних стратегіях навчання, включаючи в себе ігрові елементи. Сюди входять такі ігри: рольові, конфліктні, ділові, ігри для прийняття рішень, комп’ютерна імітація на базі ділової гри й ін. *Імітаційні ігри* містять такі елементи гри, як змагання, кооперація, правила, які відображають характерні риси дійсності. Особливе значення у вивченні менеджменту мають рольові і ділові ігри.

Рольова гра як метод навчання дає можливість оформити навчальний процес у вигляді ігрової діяльності й імітації конфліктних ситуацій із життя суспільства. Особливий дидактико-

методичний інтерес до рольової гри обумовлений тим, що існує прямий зв'язок між рольовою грою дітей і дорослих; діти таким чином готуються до майбутніх ролей у житті. Рольова гра дає студентам можливість відкрити різні соціальні форми поведінки в наближених до дійсності ігрових ситуаціях, не боячись серйозних санкцій у випадку неправильної поведінки.

Основою будь-якої ділової гри є процес імітації реальних ситуацій. Ділова гра складається з двох компонентів: моделі гри і самої гри. Модель визначає рамки гри і створює базу для неї. Сама гра дає гравцям можливість прийняття рішення у рамках відповідної моделі.

Сценарій покликаний розвивати здібності студентів систематично і креативно займатися проблемами майбутнього і розвивати такі ключові характеристики рівня кваліфікації, як здатність до кооперування і до вирішення проблем. З допомогою сценарію можна розглядати довготривалий розвиток і глобальні моделі світу: вони застосовуються для обговорення на заняттях проблем як зі сфери економіки підприємств, так і всього народного господарства, знайомлять студентів з методом стратегічного планування з практики виробництва.

Майстерня майбутнього. Якщо метод сценарію спрямований на розробку ймовірних варіантів розвитку в майбутньому, то метод *майстерні майбутнього* – на обговорення найбільш важливих змін у майбутньому. Він дає можливість для дискусій на тему “Як ми хотіли б жити в майбутньому”, а також для використання на заняттях фантазії і креативності. Особливістю методу є акцент на зміні звичної перспективи: майбутнє розглядається не як продовження нинішнього, а навпаки, з позиції майбутнього розробляються альтернативні уявлення про розвиток у теперішньому, щоб мати можливість впливати на розвиток бажаного майбутнього.

Метод спрямовуючого тексту. Спрямовуючі тексти можна розглядати як головний метод навчання, який виконує в обсягах комплексних навчальних завдань головну функцію структури навчального процесу. Метод спрямовуючого тексту, як правило, є складовою частиною навчального процесу, який складається із шести фаз: інформація, планування, прийняття рішення, виконання, контроль, оцінка.

Спрямовуючі тексти – це письмові інструкції для самостійного управління навчальним процесом. В обсязі своїх функцій – управління і структурування – спрямовуючі тексти дають інформацію про зміст і мету процесу навчання, а також про додаткові джерела інформації для вирішення заданої проблеми.

Проектний метод. Слово “проект” походить від латинського “projicere” і вживается сьогодні в значенні “планувати, проектувати, розробляти” (означає “практичне здійснення плану”). Поняття “проект” не обмежується педагогічною сферою, а знаходить своє застосування в економіці, управлінні і дослідженнях: будівельний проект, дослідний проект, проект з освіти і т.д.

Проектний метод виходить із розуміння рівноправної ролі вчителів і тих, кого вчать, коли проектна група, маючи перед собою загальну мету, планує, здійснює і аналізує разом свої навчальні і робочі кроки. Характерним для проектної роботи є планування фаз здійснення проекту: 1) визначення мети; 2) планування; 3) виконання; 4) оцінка і контроль. Студенти з самого початку повинні мати можливість брати участь у виборі проектів і мети, які потрібно реалізувати тим чи іншим способом. Це не виключає участі викладача як на першій робочій fazі, так і на стадії реалізації проекту.

Дослідження на підприємстві. Потрібно відрізняти дослідження на підприємствах від іх відвідування, коли студенти отримують загальні уявлення про підприємство. В більшості випадків відвідування не є інтегрованою частиною концепції навчання, а проводиться в більшій або меншій мірі випадково як одноразовий захід, без попередньої підготовки і підведення підсумків. Дослідження на підприємстві можна охарактеризувати так:

- воно є методичним прийомом для наочного висвітлення і пояснення питань і проблем, які виникають у навчальному процесі;
- досліди готовуються на заняттях;
- досліди обмежуються певними аспектами діяльності підприємства для ілюстрації тем, що вивчаються;
- студенти наперед отримують завдання для дослідів;

- отримана під час досліджень інформація обговорюється і використовується на наступних заняттях.

Практика – це захід у системі ВНЗ, який проводиться поза ним, і переслідує такі цілі:

- ознайомлення з роллю менеджера;
- розгляд структури світу економіки і праці з соціальної точки зору;
- диференційоване ознайомлення з роботою підприємств;
- нагромадження певного досвіду вирішення трудових завдань, що виникають у процесі виробництва;
- критична оцінка власних уявлень про професію менеджера;
- пробудження інтересу до питань виробництва, економічної і соціальної політики.

Метод кейсів (ситуаційних завдань) – це той інструмент, з допомогою якого значно полегшується та якісно попіштується обмін ідеями у групі. Семінари, що будується на методі кейсів, допомагають засвоїти правила ведення дискусії, під час якої не тільки знаходиться вирішення проблеми, але й кожний учасник бере участь у досліженні, аналізі та зіставленні різних точок зору, що веде до більш точного і повного розуміння проблеми.

Ситуаційні завдання базуються на реальній інформації, але, як правило, при виробленні кейсів використовуються умовні назви, тому фактичні дані можуть бути дещо зміненими. При проведенні семінару для економії часу історична довідка ситуації подається скорочено, а додаткова інформація – у зручному для обговорення вигляді. Тому учасник семінару може мати менше інформації з даної проблеми, аніж той, хто стикається з нею на практиці. Однак це не означає, що у процесі обговорення не можна додати до вже наявної інформації факти і дані, які є необхідними для ухвалення рішень.

У більшості випадків ситуаційне завдання не йде далі від того, що було у дійсності. Основні запитання, що обговорюються на семінарі, “Чому?” і “Як?”, а не “Що?” Дискусія не означає обов’язковості відповіді на запитання “Добре чи погане було прийняте рішення?” Таку оцінку повинен зробити кожен учасник дискусії.

Ситуаційні завдання часто містять матеріали і факти, які хтось із учасників семінару може вважати несуттєвими чи такими, що не стосуються справи. Але завжди слід пам’ятати, що у реальному житті прийняття рішень залежить від здатності відділяти суттєве від несуттєвого. Не можна також забувати про те, що інші учасники семінару можуть не погоджуватися з таким розумінням фактів. Саме в таких відмінностях в оцінці і підходах, що виявляються в ході дискусії, полягає цінність методу кейсів.

У процесі розгляду ситуації учасник має право прийняти чи не прийняти обґрунтованість якогось постулату чи визначення. Тобто під час цього інтелектуального заняття він має можливість робити різні висновки так само, як і в повсякденному житті. При підведенні підсумків ситуаційного семінару не здійснюється оцінка правильності запропонованих рішень, а може подаватися приклад того, як дана проблема була вирішена на практиці [7, 5].

Як підготуватися до аналізу ситуації? Це питання, як і ситуаційний аналіз, не має єдиної правильної відповіді. У кожного може бути власний підхід. Однак деякі рекомендації можна надати:

1. Прочитайте всю наявну інформацію, щоб отримати загальне уявлення про ситуацію. Читаючи, не намагайтесь зразу аналізувати.
2. Ще раз уважно прочитайте інформацію. Виділіть ті абзаци, які вважаєте найбільш важливими.
3. Постарайтесь дати характеристику ситуації. Визначте основні і другорядні моменти. Потім письмово зафіксуйте висновки – основну проблему і проблеми, підпорядковані основній.
4. Зафіксуйте всі факти, що стосуються даної проблеми (не всі факти, викладені в ситуації, можуть бути прямо зв’язані з нею). Це допоможе встановити взаємозв’язок між наведеними даними.
5. Сформулюйте критерій для перевірки правильності запропонованого рішення.
6. Спробуйте знайти альтернативні варіанти рішення, якщо такі існують. Які із них найбільше відповідають критерію?
7. Розробіть перелік практичних заходів з реалізації вашого рішення. (Багато кінцевих рішень не мають успіху через неможливість їх практичного здійснення).

Які питання повинен поставити собі кожен учасник семінару:

1. Чи уважно я прочитав інформацію, чи лише проглянув її?
2. Чи врахував я всі факти, що стосуються справи?
3. Чи вдалось зробити правильні висновки з наявної інформації?
4. Чи приймаю я чужу думку за власну?
5. Чи помилляюсь я, думаючи, що всі орієнтуються на мою думку?
6. Чи не надто вузько я розумію абсолютну правильність чи неправильність будь-якого висловлювання? Адже зовсім необов'язковим є те, що висновки будуть правильними лише тому, що вони протилежні неправильним висновкам.
7. Можливо, я вибрав лише ту інформацію, що йде наперекір моїй точці зору, і не помітив інших важливих свідчень?
8. Чи взяв я до уваги той факт, що можу потрапити під вплив власних упереджень?
9. Чи не надто я узагальнюю? Чи правильно зроблені узагальнення? Чи не варто повернутися до дрібних аспектів?
10. Чи не надто багато уваги я надаю якомусь одному фактам в прийнятті рішень? Якщо так, то чи правий я?
11. Як я уявляю собі реалізацію прийнятих рішень на практиці? Якими будуть наслідки? Чи можуть виникнути нові проблеми?
12. Чи не прийняв я рішення, ще не проаналізувавши ситуацію? Чи не заперечують мої факти і висновки один одного?
13. Чи дійсно я слухаю співрозмовника або члена команди, чи лише чекаю, коли він закінчить говорити, а я зможу висловити власну точку зору?
14. Чи будуть мої зауваження потрібними у даний момент, чи через них наше обговорення припиниться? Якщо група помилляється, відхиляється від тем чи відійшла від основної лінії дискусії, чи повинен я змовчати?

Ось декілька запитань, на які слід дати відповідь після завершення ситуаційного семінару:

1. Що нового я дізнався?
2. Які висновки я зробив із цієї дискусії?
3. Наскільки стосуються практичної діяльності основні принципи, що були встановлені у ході дискусії?
4. Чи є новим для мене спосіб мислення інших учасників обговорення? Якщо так, то наскільки він є цінним для мене?

Таким чином, розглянуті і рекомендовані нами методи викладання менеджменту у навчальних закладах дають можливість зробити висновок про те, що ефективність обраних методів навчання залежить від правильності та доцільності поєднання їх з традиційними методами, від ступеня реалізації дидактичних умов їх організації.

Запропонована класифікаційна схема може розглядатись як основа нормативної системи методів навчання, конкретна номенклатура яких служить побудові і реалізації організаційних форм навчання відповідно до його мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кагтерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. Часть вторая: Дидактические очерки. Теория образования. – С.325.
2. Аксёнова О.В. Методика викладання економіки: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 1998. – С.95.
3. Матюшин Б.Г. Нетрадиційная педагогика. – М.: Школа – пресс, 1994. – С.90.
4. Краткий словарь менеджера/ Под ред. В.П. Грошева. – М.: Гл. ред. междун. журн. “Проблемы теории и практики управления”, 1991. – С.156.
5. Осовська Г.В. Методика викладання менеджменту: Навч. посібник – Житомир: ЖПТІ, 2000. – С.25.
6. Сидоренко В.К. Класифікація методів навчання на основі відношень категорій змісту і форми// Молодь і ринок. – Дрогобич, 2002. – №1. – С.63.
7. Тарнавська Н.П., Дейнека Ю.П. Збірник ділових ситуацій з курсу “Основи менеджменту”. – Тернопіль: Економічна думка, 1990. – С.5.
8. Шамова Т.И., Коржевський Ю.А. и др. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991. – С.100.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Наталя КАРДАШ

ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ ВАРИАТИВНОЇ ЧАСТИНИ ПРОГРАМИ (НА ПРИКЛАДІ БІСЕРНОГО РУКОДІЛЯ)

Сьогодні, в умовах відродження національної культури нашого народу, звернення до духовності, першорядного значення набуває проблема професійної підготовки майбутніх учителів. Саме вчитель-педагог є керманичем інтелектуального і творчого розвитку дітей – майбутнього нашого суспільства. Сучасності потрібен учитель, який не тільки ефективно та цілеспрямовано впливає на процес засвоєння учнями нових знань (технічних, технологічних, економічних та ін.), набуття практичних умінь та навичок, але й приймає ефективні творчі рішення у нестандартних ситуаціях. Педагог повинен бути, в першу чергу, гармонійно розвиненою особистістю, здатною до творчої діяльності, носієм культурного надбання народу. Сучасний вчитель виступає не тільки як особа, що несе наукову інформацію, яка необхідна для розвитку всесторонньо освіченої особистості, але і як особа, що власним прикладом і свідомо спрямованою педагогічною діяльністю впливає на характер, рівень здійснення ефективного навчально-пізнавального процесу.

Особливістю змісту підготовки вчителя трудового навчання є те, що він повинен практично досконало володіти уміннями виготовляти різноманітні вироби паралельно із інтелектуальним розвитком. На нашу думку, цього можна досягти через залучення студентів до заняття декоративно-ужитковим мистецтвом, зокрема бісерним рукоділлям. *Мета статті* – обґрунтувати теоретичні аспекти підготовки студентів до проведення занять варіативної частини програми трудового навчання (на прикладі бісерного рукоділля).

Вивченням змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання займалося чимало науковців. Цій проблематиці присвячені праці Д.Тхоржевського, В.Сластьоніна, У.Нішаналієва, Ю.Васильєва, В.Гусєва, А.Лінді, В.Стешенка, Є.Мегеми, О.Коберника, Г.Терещука та ін. Окремі питання підготовки майбутніх учителів трудового навчання, готовності студентів до проведення занять у різних класах та позашкільних навчальних закладах розкрито у дисертаційних роботах Т.Сиротенко, Н.Андреєвої, Т.Кравченко, М.Сироти, Л.Хоменко, В.Жигірь, Н.Знамеровської, В.Буринського, Б.Прокоповича, Л.Савки, В.Харламенко та ін. Проведені наукові дослідження розкривають зміст й особливості підготовки майбутніх учителів трудового навчання з основ кулінарії, конструювання, моделювання та виготовлення одягу, української народної вишивки; до розвитку художньо-конструкторських здібностей учнів та керівництва гуртковою роботою тощо. Незважаючи на багатоплановість усіх робіт, все ж залишаються не вивченими окремі питання підготовки вчителів трудового навчання до проведення шкільних, факультативних та гурткових занять із різних видів декоративно-ужиткового мистецтва. Навіть зараз, незважаючи на плин часу, зміни у суспільно-політичному, економічному та громадсько-культурному житті, слушними і, на жаль, актуальними залишаються зауваження М.Каблукової, зроблені ще наприкінці XIX століття: “...вибір виду рукоділь залежить часто від зовсім випадкових причин, особистих уподобань і знань вчителя”. Авторка зазначає, що вчителями рукоділля є або особи, які знають які-небудь роботи, але не отримали педагогічної підготовки, або особи, які отримали педагогічну підготовку, але не мають правильних понять щодо організації та проведення навчання рукоділля у загальноосвітній школі [4, 6].

Науковцями висуваються такі вимоги до вчителя трудового навчання: знання змісту, ідей та принципів побудови шкільних програм, навчальної та методичної літератури; чітке

розуміння змісту і характеру роботи щодо планування, організації та матеріального забезпечення різних видів та форм занять з трудового навчання; досконале володіння методикою викладання різних розділів програми трудового навчання; вміла організація роботи, спрямованої на розвиток технічного мислення і творчих здібностей, а також знання особливостей організації та здійснення навчально-виховного процесу у закладах нового типу (ліцеях та гімназіях) [2; 7; 8].

На думку М.Гімранова, вчителю трудового навчання повинні бути притаманні такі специфічні ознаки, як: любов до техніки, педагогічної справи та дітей; здатність розуміти дітей; широкі знання суміжних предметів; вольові якості та організаторські здібності; самостійність і творчість у роботі; здатність робити матеріал доступним, зрозумілим; передавати іншим свої знання і вміння, вільно володіти методикою навчання, почуття відповідальності за свою роботу; педагогічний тakt, спостережливість; добра орієнтація у ставленні до дітей [2].

Звичайно, що всі перераховані вище ознаки формуються у студентів під час вивчення дисциплін як психолого-педагогічного, загальнотехнічного напрямку, так і спеціального (фахового), при проходженні педагогічної практики у школі. Відомості про різні види конструкційних матеріалів, їх властивості та особливості використання у трудовому процесі студенти засвоюють під час вивчення загальнотехнічних дисциплін. Особливості викладання різних розділів і тем шкільної програми, використання і поєднання у роботі різних методичних прийомів – під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. У практичній діяльності, на уроках обслуговуючої праці, під час викладання тем варіативної частини програми вчителі стикаються з суттєвими труднощами. Це пов’язано із особливостями викладання різних видів декоративно-ужиткового мистецтва.

У методиці трудового навчання, на жаль, мало уваги відводиться питанням проведення занять з обслуговуючої праці, викладанню різних видів рукоділля, зокрема. Необізнаність учителів з особливостями організації та проведення занять з різних видів декоративно-ужиткового мистецтва призвела до того, що кожен педагог, використовуючи загальновідомі та загальноприйняті дидактичні засоби, методичні прийоми і методи, викладає різні види народних ремесел по-своєму. Це негативно позначається на рівні знань учнів, а також стає причиною втрати інтересу до уроків трудового навчання взагалі. Вивчення спеціальних фахових дисциплін, характерних лише для певної спеціалізації, повинно супроводжуватися не тільки засвоєнням нової теоретичної інформації, опануванням практичними прийомами роботи, але й методичними рекомендаціями щодо викладання окремих тем у школі. При цьому увагу студентів потрібно звертати на врахування вікових особливостей дітей, наявність матеріального і технічного забезпечення, територію регіону тощо. Без сумніву, існують як загальні аспекти викладання різних видів рукоділля, так і характерні для кожного виду мистецтва. Наприклад, загальними для викладання різних видів декоративно-ужиткового мистецтва є рекомендації М.Вагнер про те, що вчителям-початківцям необхідне не тільки знання дидактичних та методичних прийомів, але й добре володіння самою теорією рукоділля. Авторка стверджує, що "...володіння рукоділлям і детальне знання того виду, який вивчається, полегшує викладання, оскільки добре знаючи теорію, вчитель може передбачити помилки учениць (особливо невстигаючих) і попереджувати їх появу" [1, 1].

У проекті нового галузевого стандарту вищої освіти спеціальності "ПМСО. Трудове навчання" зазначаються виробничі функції, завдання діяльності та уміння, якими повинен володіти випускник освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр", "молодший спеціаліст" і "спеціаліст". Зокрема для освітньо-кваліфікаційного рівня "молодший спеціаліст" подано такі завдання діяльності при викладанні декоративно-ужиткового мистецтва на уроках та позакласній роботі: здійснювати матеріально-технічне та методичне забезпечення народних промислів; конструктувати технічні пристрої; виконувати художньо-конструкторську розробку виробу; застосовувати основні принципи кольорової гармонії.

Для освітнього рівня "спеціаліст" більш широко розкрито завдання діяльності та зміст умінь, якими повинен володіти випускник спеціальності. У навчальній, виховній, розвиваючій, організаційній, виробничій функціях відповідно розкритий зміст роботи: оволодівати здобутками українського народного мистецтва, науковим трактуванням істотних ознак художньої культури України; вивчати основні засади позакласної роботи у галузі декоративно-

ужиткового мистецтва (ДУМ); організовувати творчий навчально-виховний процес у гуртках з різних видів ДУМ; здійснювати матеріально-технічне та методичне забезпечення навчального процесу у гуртках з ДУМ, забезпечувати засвоєння учнями знань, умінь та навичок виготовлення декоративно-ужиткових виробів; керувати процесом трансформації цінностей національної культури в особистісні переконання, створювати умови для розвитку творчих здібностей учнів; засвоювати нові знання з основ створення орнаментальних композицій та з теорії ДУМ, слідкувати за дослідженнями в галузі з історії ДУМ тощо.

Протягом останніх років, як свідчать проведені дослідження, до навчальних планів, за якими відбувається підготовка студентів спеціальності “Трудове навчання (технічна та обслуговуюча праця)” з різними спеціалізаціями, включаються різні види декоративно-ужиткового мистецтва. У практику навчання впроваджено як інтегровані курси з вивчення окремих видів народного мистецтва, так і детальне вивчення найбільш поширеніх та регіональних, серед яких: вишивка, ткацтво, різьблення, писанкарство тощо. Навчання відбувається за авторськими програмами викладачів, що ведуть ці навчальні курси. При цьому, враховуючи наукове забезпечення та матеріально-технічну базу, для поглиблена вивчення обирається традиційний для певного регіону вид народних ремесел. На його вивчення відводиться більша кількість годин, ніж на інші види ремесел, що входять до інтегрованого курсу. Для того, щоб уникнути дублювання і розширити ознайомлення студентів із народним мистецтвом, у зміст інтегрованого курсу вводять новий вид декоративно-ужиткового мистецтва.

Проведений аналіз програм вищих навчальних закладів показав, що домінує вивчення таких українських народних ремесел: вишивки, ткацтва, плетіння, різьблення, в'язання, плетіння з соломи та рогозу, декоративного розпису, писанкарства тощо. У деяких ВНЗ до інтегрованих курсів з декоративно-ужиткового мистецтва включено вивчення і бісерного рукоділля. У зв’язку із тим, що у 2001 р. програмою трудового навчання для 5-9 класи [6] однією з варіативних тем запропоновано виготовлення прикрас з бісеру, кількість годин на освоєння цього виду народного мистецтва в окремих ВНЗ збільшується, а де він не вивчався – впроваджується у навчальний процес. Включення бісерного рукоділля у зміст фахової підготовки майбутніх вчителів трудового навчання пов’язаний також із великою популярністю цього виду декоративно-ужиткового мистецтва серед молоді. Про це свідчить проведене анкетне опитування учнів старших класів міст Києва, Полтави, Дрогобича, Стебника. Учні не тільки захоплюються бісерними прикрасами як витворами мистецтва, але й виявляють бажання навчитися самостійно виготовляти різноманітні прикраси, предмети побуту та інтер’єру, використовувати бісер при оздобленні одягу. Це, безперечно, пов’язано з тим, що бісер та вироби з нього зараз дуже часто і широко використовуються відомими кутюр’є при оздобленні святкового і буденного одягу відповідно до різних стилів і напрямків моди.

Як уже зазначалося, на сучасному етапі школі потрібен учитель трудового навчання, який не просто знає теоретичний матеріал, що супроводжує вивчення курсу бісерного рукоділля, уміє практично виготовляти вироби, передбачені шкільною програмою, але й для уроків за цією тематикою самостійно розробляє методичний матеріал та складає завдання, які сприяють розвитку творчих здібностей учнів. Як зазначає Л.Кондрашова, сьогодні прослідковується тенденція: “Ті, хто закінчив педагогічну вищу школу, головне своє призначення бачать у передачі знань, тобто у викладі навчального матеріалу, не замислюючись при цьому над розвиваючим і виховним ефектами навчання” [5, 14].

Метою курсу “Бісерне рукоділля” є не тільки оволодіння студентами практичними навичками виготовлення прикрас у різних техніках, теоретичними знаннями, але і вміння переносити набуті знання (складання різноманітних орнаментальних композицій, перенесення орнаменту із однієї техніки на іншу, читання та складання схем, складання та розробка наочно-методичного забезпечення для уроків) на інші види народних ремесел та використовувати їх під час самостійного вивчення нових технік, при роботі з новими матеріалами тощо. Студенти повинні вміти аналізувати, синтезувати та узагальнювати усю нову інформацію, а головне – інтегрувати всі отримані знання та використовувати їх під час викладання як програмного матеріалу, так і різних видів декоративно-ужиткового мистецтва у школі та позашкільних закладах. На заняттях, при подачі нового матеріалу, використовувати ефективні методи та

найбільш доцільні способи демонстрації певних практичних прийомів. Для цього потрібно, щоб студент не просто володів різними видами народного мистецтва, але й знову теоретичний матеріал, що супроводжує його вивчення, особливості та нюанси проведення практичних прийомів. Отримані знання допоможуть майбутнім учителям проводити аналіз різних видів мистецтва, знаходити спільне і відмінне, особливе і характерне, притаманне лише для одного виду мистецтва, акцентувати увагу на його технологічних особливостях та специфічних прийомах роботи.

Під час вивчення бісерного рукоділля студенти засвоюють техніки виконання бісерних прикрас, вчаться проводити аналіз та характеристику виготовлених виробів за естетичними, технічними та ергономічними показниками.

Концентрація нашої уваги саме на бісерному рукоділлі зумовлена впровадженням цього виду декоративно-ужиткового мистецтва у навчальні програми загальноосвітніх шкіл (як варіативної теми), суперечками щодо доцільності вивчення бісерного рукоділля у вищій школі, особливостями роботи з матеріалом. Як свідчить власний досвід роботи, студентам дуже важко самостійно вивчати цей вид мистецтва незважаючи на те, що більшість добре володіє вишивальним мистецтвом та захоплюється в'язанням. Ми не заперечуємо той факт, що володіння будь-яким видом рукоділля сприяє опануванню бісерним рукоділлям. Вважаємо за доцільне вказати на труднощі, які виникали у студентів під час вивчення цього виду мистецтва.

Складність роботи з бісером полягає в тому, що студентам важко працювати з таким дрібним матеріалом. Невпевненість та трептіння рук, які не звикли до такого виду матеріалу, спричиняють розсипання бісеру на столи та підлогу; набирання бісерин на голку забирає дуже багато часу. На початковому етапі навчання руки студентів потребують спеціальних тренувань на розвиток тактильних відчуттів. Для цього пропонується декілька хвилин прокрутити бісерини різного розміру між великим і вказівним пальцями, потренуватися набирати їх на голку і лише потім переходити до виготовлення виробу.

Спостерігаючи за процесом навчання, ми звернули увагу, що на початкових заняттях у студентів викликає труднощі одночасне сприйняття текстового опису і схематичного зображення виготовлення прикраси. Ім важко уявити результат роботи і слідкувати за ходом голки, зображенім на схемі. Складність полягає у звичці, що у вишивці використовують кольорове зображення візерунка із умовним позначенням номера ниток, необхідних для роботи. У в'язанні візерунок представлений умовним позначенням петель, які чергуються, що теж більш-менш чітко дає уявлення про кінцевий вигляд роботи. При роботі зі схемами, які використовуються у бісерному рукоділлі, слід уважно стежити за кожним етапом виготовлення прикраси, оскільки важливим є і напрямок руху голки, і послідовність та кількість бісерин, що набираються на голку. У бісерному рукоділлі використовуються схеми із поетапним зображенням виконання прикраси, де показано траєкторію голки з ниткою (хід голки з ниткою) при кожному прийомі, що є відмінним від звичних схем вишивки та в'язання. Під час виконання перших бісерних прикрас студентам складно уявити і співставити утворений у руках елемент із зображенням на малюнку, оскільки від напрямку, який здійснює голка, змінюється і вигляд прикраси.

Оскільки бісер є дрібним та сипучим матеріалом робота з ним вимагає витримки, спокою, зосередженості, правильної організації робочого місця. На відміну від матеріалів та інструментів (голок, ниток, тканин, спиць, гачків), які використовуються у вишиванні та в'язанні, для бісерного рукоділля потрібні бісер, голка, нитка та, залежно від техніки виконання прикраси, інші допоміжні пристосування. Роботу з бісером можна порівняти з ювелірним мистецтвом, оскільки використовується дуже тонкий інструмент (голки) та дрібний матеріал (бісер), що є незвичними для студентів. Викликає труднощі і така, здавалося б, проста операція, як всиляння нитки в голку, оскільки вушко голки дуже маленьке та й сама голка тоненька. Студентам, які звикли всиляти нитку у вишивальну голку, психологічно важко долати труднощі під час цієї простої операції. Потрібен час та певні тренування для того, щоб проста операція всиляння нитки в голку займала менше часу.

Викликає труднощі і підбір своєї гами кольорів відповідно до готового виробу. Складність тут полягає у тому, що бісер може бути не тільки матовим, але й прозорим, перламутровим, блискучим та прозорим, що теж впливає на вибір кольору. Непростим

виявляється і підбір матеріалу та кольорів відповідно до запропонованого чорно-білого зображення. Враховуючи усі труднощі на початковому навчанні бісерного рукоділля, ми розробили лабораторно-практичну роботу. Зміст її передбачає ознайомлення студентів з асортиментом бісеру, його різновидами, визначенням розміру та якості, різними видами бісерних прикрас, інструментами, необхідними для роботи; вивчення правил організації робочого місця, безпеки праці та санітарно-гігієнічних вимог.

Проводячи експериментальну перевірку програми курсу “Бісерне рукоділля” на доступність, ми звернули увагу, що одні студенти добре сприймають словесне та текстове пояснення, інші швидше починають виконувати запропоноване завдання за допомогою схематичного зображення. Це пов’язано із особливостями сприйняття та розвитку мислення, незважаючи на що студенти повинні добре володіти як схематичним, так і текстовим матеріалом. Для цього, ми розробили інструкційні картки. Особливістю інструкційних та технологічних карток з бісерного рукоділля є те, що вони розроблені відповідно до етапу навчання та сприйняття студентами. Для перших занять інструкційно-технологічні картки містять текстовий описовий матеріал, який супроводжується схематичним зображенням; далі пропонується лише поопераційне схематичне зображення певних виробів, за яким потрібно прокоментувати операцію (вказати зміст операції) або відповідно до кінцевого вигляду виробу самостійно скласти інструкційну карту його послідовного виконання.

Як зазначав Б.Струганець, здійснюючи аналіз підготовки вчителя трудового навчання у вищих навчальних закладах України (1958-1994 рр.), використання інструкційних карток сприяло доброму засвоєнню навчального матеріалу та привчало майбутніх учителів до використання технічної та методичної літератури для правильної організації та ефективного проведення уроків з практикуму в школі [8]. Саме при роботі з бісером ми використовуємо інструкційно-технологічні картки різної складності та змісту.

Інструкційні картки є різної складності, оскільки ми враховуємо можливість деякої підготовленості окремих студентів з даного виду народних ремесел, тому для них розроблено окремі завдання, які мають творчий характер і складніші для виконання, ніж для поступового навчання. Особливістю інструкційних карт саме при оволодінні мистецтвом бісерного рукоділля є те, що ми вказуємо час, за який потрібно виконати певну довжину виробу (враховується величина бісеру та його різновид), що стимулює студентів до активної роботи та продуктивного використання навчального часу.

“Інструкційні карти підвищують організацію педагогічного процесу в навчальних майстернях, сприяють закріпленню правильних прийомів і є довідковим документом як для учнів, так і для інструктора” [3, 379]. Тому великого значення ми надаємо умінню самостійно складати інструкційно-технологічні картки. Відсутність відповідної довідкової та методичної літератури змушує вчителя трудового навчання самостійно розробляти необхідне для уроків методичне забезпечення. Від того, наскільки вдало він зуміє розробити та використати цей матеріал, залежить і навчальний процес, і зацікавленість учнів уроками трудового навчання. Оцінюючи складені студентами інструкційно-технологічні карти, ми враховуємо якість графічних зображень, чіткість текстового пояснення (лаконічність, зрозумілість і доступність). Оскільки подана у програмі варіативна тема з виготовлення бісерних прикрас пропонується для різних класів, то звертається увага на врахування студентами вікових особливостей дітей, на розробку методичних рекомендацій для кожної карти, естетичне оформлення. В картах повинні вказуватись характеристики готового виробу, умови його зберігання.

Програмою навчання з бісерного рукоділля передбачена самостійна розробка студентами бісерних прикрас у різних техніках, виготовлення до них відповідної методичної і роздаткової документації, обґрунтування і проведення фрагмента уроку.

Отже, пріоритетним завданням вищої школи є забезпечення випускників інтелектуальним, моральним, культурним потенціалом, здатністю до постійного професійного самовдосконалення, оволодіння новими знання та вміннями використовувати їх у повсякденному житті і нестандартних ситуаціях. Заняття декоративно-ужитковим мистецтвом, у нашому випадку – бісерним рукоділлям, сприяють розвитку не тільки практичних умінь та навичок, але й інтелектуальних здібностей студентів. Виготовлення будь-якого виробу з бісеру вимагає від студента використання і мускульних зусиль, й інтелектуальних здібностей. Для

проведення занять за профілем “Бісерне рукоділля” студенти повинні добре володіти практичними уміннями виготовлення бісерних прикрас у різних техніках, знати теоретичний (мистецтвознавчий та історичний) матеріал, що допоможе їм реалізувати творчі задуми учнів. Важливо, щоб студенти вміли застосовувати знання, отримані під час вивчення бісерного рукоділля, у викладанні тем як основної, так і варіативної частин.

Подальшого дослідження вимагають наступні питання окресленої у даній статті проблеми: обґрунтування критеріїв і рівнів підготовки майбутніх вчителів трудового навчання до викладання даної варіативної частини навчальної програми; виявлення оптимальних шляхів забезпечення наступності змісту державного стандарту “Технологія” і варіативної частини предмету “Трудове навчання”, експериментальна перевірка методичного забезпечення варіативної частини програми та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вагнер М.А. Методика рукоделій. Руководство для готовящихся к званию учительницы рукоделій в женских гимназиях и прогимназиях. – Спб, 1914. – 258 с.
2. Гимранов М.В. Профессионально-педагогическая направленность в преподавании технических дисциплин // Профессиональная подготовка учителей трудового обучения: Материалы республ. семинара: Сб. статей. – М., 1976. – 142 с.
3. Из материалов сектора консультации по методикам психотехнической работы и библиографии при правлении ВОП и ПП // Советская психотехника. – 1933. – №4. – С.371-381.
4. Каблукова М. Комиссия по женским ремеслам, ее задачи и деятельность. С приложением каталога коллекций по женским ремеслам и рукоделиям. – СПб, 1899. – 20 с.
5. Кондратова Л. Реформування педагогічної підготовки студентів // Рідна школа. – 2000. – вересень. – С.14-16.
6. Програми для загальноосвітніх закладів. Трудове навчання 5-9 класи: Навч.-практ. видання. – К.: Шкільний світ, 2001. – С.241-242.
7. Сластенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка учителя трудового обучения: Материалы республик. семинара /Ред кол.: И.С.Анисимов (отв.ред) и др. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И.Ленина, 1976. – С.5-24.
8. Струганець Б.В. Підготовка вчителя трудового навчання у вищих навчальних закладах України (1958 – 1994 рр.): Дис. ...канд.пед.н.: 13.00.01 / Тернопільський пед.ін-т. – Тернопіль, 1995. – 156 с.

Ігор БІЛЕВИЧ

ХУДОЖНЬО-ТВОРЧА САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

В умовах становлення та розвитку Української держави перед освітньою системою країни постає одне з найголовніших завдань – виховати таких громадян, для яких любов і вірність Україні є невід’ємною ознакою національної свідомості людини, що здатна до самоосвіти, самовиховання, яка схильна до творчості, до продовження своїх національних традицій.

Як показує практика, великий потенціал духовного, інтелектуального та фізичного розвитку підростаючого покоління мають заняття народними ремеслами. Незначні матеріальні затрати в умовах економічних труднощів освітніх закладів є ще одним підтвердженням доцільноти повнішого використання виховних можливостей таких занять.

За останні роки в Україні здійснено значну роботу у системі народної освіти щодо розширення та вдосконалення форм і методів роботи шкіл і позашкільних навчально-виховних закладів із пропаганди та відродження народного мистецтва у процесі трудового навчання школярів. З метою розвитку дитячої творчості організовуються гуртки та факультативи, причому досить різноманітні – вони охоплюють усі традиційні для України народні ремесла: різьблення, лозоплетіння, гончарство, карбування, вишивання, художнє в'язання на спицях та гачком, писанкарство, художню обробку шкіри та б.ін.

З'явилась і значна кількість навчально-методичних видань із проблеми залучення школярів до народних художніх ремесел та навчання технологій виготовлення й декорування ужиткових виробів (Є.Антонович, В.Барадулін, О.Бескодарев, С.Бонковська, А.Будзан,

М.Гладков, І.Головня, М.Драган, А.Іваночко, І.Каньковський, О.Ковальов, С.Кондратьєва, С.Павх, В.Парахін, Г.Придатко, В.Проців, В.Рисцов, Т.Романець, М.Рущак, С.Свид, О.Соломченко, А.Терещук, І.Терещук, Б.Тимків та ін.).

Проблеми відродження народних ремесел не залишились поза увагою науковців, про що свідчать захищенні останнім часом кандидатські дисертації Ю.Коломійця, Р.Ломоносова, Л.Манакова, В.Мусіенка, Л.Оршанського, С.Павх, В.Радкевич, Т.Сиротенко, Д.Скильського, С.Чебоненка, А.Терещука, Л.Савки. Слід зазначати, що у згаданих дослідженнях навчання школярів різних видів декоративно-ужиткового мистецтва розглядається не як самоціль, а як засіб формування національної самосвідомості, прилучення молоді до національної культури, до мистецьких й духовних надбань українського народу.

Вплив народного мистецтва на розвиток особистості став предметом досліджень О.Данченка, Д.Джоли, Р.Захарченка, І.Зязюна, В.Лосюка, В.Мазепи, М.Стрункої, Д.Тхоржевського, Д.Фіголя. Незважаючи на значну кількість робіт, присвячених вивченню народних ремесел в закладах освіти та підготовки спеціалістів декоративно-ужиткового мистецтва, деякі аспекти даної проблеми залишаються малодослідженими, хоча мають велике значення у навчанні та вихованні молодого покоління – майбутнього нації.

У зв'язку із швидким розвитком нових сучасних технологій в обробці різноманітних матеріалів, із постійним удосконаленням засобів праці вчитель трудового навчання має постійно підвищувати рівень своєї кваліфікації, самостійно здобувати нові знання та вміння. За цих умов стає все більш актуальним формування художньо-творчої самостійності як професійно значущої якості вчителя трудового навчання.

На жаль, цей аспект підготовки фахівців названого профілю залишається поза увагою. Зважаючи на те, що саме поняття “художньо-творча самостійність” в науково-педагогічній літературі досі майже не розглядалося, спробуємо визначити його психолого-педагогічну суть на основі аналізу змісту понять “творчість”, “художньо-творча діяльність”, “самостійність”.

Розгляд цих дефініцій і виявлення їх специфіки для майбутнього вчителя трудового навчання – *мета даної статті*.

На наш погляд, якщо художньо-творчу самостійність розглядати лише як здатність самостійно розв’язувати художньо-творчі завдання, то це не буде повною характеристикою цього поняття. Це скоріше – суто формальне визначення, яке адекватно не відображає внутрішній стан людини з розвиненою художньо-творчою самостійністю. На нашу думку, *художньо-творча самостійність особистості – це скоріше вільне прагнення суб’єкта діяльності самостійно розв’язувати художньо-творчі завдання*. Спробуємо пояснити на прикладах різницю між цими визначеннями. В першому випадку не зазначається характер мотивації людини в процесі самостійного розв’язання завдань творчого характеру. А мотивація в такій ситуації, погодьтесь, може бути і суто зовнішньою, наприклад, оцінка викладача. Але така “примусова самостійність” зникає, як тільки зникає зовнішня мотивація. Викликану саме внутрішніми мотивами самостійність можна назвати творчою, бо творчість сама собою уже передбачає свободу самовираження суб’єкта діяльності (це і виражається в словах “вільне прагнення суб’єкта”, які відсутні у першому визначенні). Тільки така творча самостійність, як якість особистості, має цінність, бо вона спонукає до постійного вдосконалення, саморозвитку.

Ось чому для успішного формування художньо-творчої самостійності важливо допомогти студентові виявити і підсилити власну внутрішню мотивацію, а потім уже на основі цього будувати процес навчання певного виду практичної діяльності. У зв’язку із цим не погоджуємося з О.Сердюком, який підкреслив, що “викладачеві важливо розгледіти за зовнішньою поведінкою студента внутрішню активність, потенційні можливості і, покладаючись на них, забезпечити можливості, котрі набувають виразу в репродукуванні знань і дій, відомих променів попереднього навчання, повтору взірців чи зразків, що демонструвались керівником заняття, а також досягнень власного самостійного або частково самостійного встановлення зв’язку між мірою навчально-пізнавальної самостійності студентів і якістю засвоєння ними навчального матеріалу” [3, 257]. Такими внутрішніми мотивами можуть бути і прагнення до самоствердження, самореалізації, що так характерне для студентського віку, і насолода від споглядання результатів власної діяльності (в нашому випадку – художніх

виробів) тощо. Про це знаходимо в працях В. Моляко – визнаного фахівця у галузі формування творчої особистості [1; 2].

З метою визначення дидактичних умов забезпечення художньо-творчої самостійності було проведено аналіз процесу формування практичних умінь і навичок студентів у процесі навчання довбарства. Виготовлення дерев'яного посуду способом видовбування (саме це і називається довбарським ремеслом) має фактично необмежені можливості щодо втілення власних творчих ідей і проектів, бо форми та оздоблення цих виробів дуже різноманітні й обмежуються хіба що утилітарним призначенням – обов'язковим елементом посуду є порожнина (яка видовбується) для харчових продуктів (хоча річ може бути і виключно декоративною). Практика показує, що неможливо виготовити два абсолютно однакові довбані вироби, навіть за одним шаблоном і одним і тим же майстром, бо фактично всі технологічні операції виконуються вручну. Ось чому кожна річ є неповторною і вимагає творчого підходу. Навіть термін “технологія виготовлення” не зовсім вдало підходить до процесу створення дерев'яного посуду, бо звучить дещо технократично по відношенню до художнього ремесла. Це звучить так само незвично, як, приміром, “технологія написання картин”. З іншого боку, можна говорити про технологію виготовлення дерев'яного посуду як про певну послідовність операцій, тому надалі, для зручності, ми все-таки будемо вживати цей термін.

Описані вище специфічні особливості ремесла і спеціально розроблена методика дослідження дозволили прослідкувати процес формування художньо-творчої самостійності студентів.

У процесі формування художньо-творчої самостійності доцільно відмітити певні етапи, які умовно названо так: *стадія спонтанності, стадія накопичення досвіду, стадія майстерності*.

Перша стадія – стадія “спонтанності”, коли студент майже не володіє знаннями про названий вид діяльності і специфічними для нього практичними вміннями. Для більшості студентів він протікає на фоні підвищеної самооцінки, навіть самовпевненості. Як правило, це проявляється в перших творчих задумах, у яких студенти намагаються втілити власні оригінальні ідеї, не задумуючись при цьому над іх реальністю (можливістю виготовлення), практичністю, естетичністю, ергономічністю. У цей момент студент прагне виразити власне “Я”, вдаючись до надмірної складності форм, без дотримання певного стилю, правил композиції тощо. Перевага цієї стадії в тому, що студент ще не переобтягений стереотипами, шаблонами; він просто виконує поставлене завдання, глибоко не вдумуючись, що правильно, а що не правильно, застосовуючи всі свої вміння і навички. Звичайно, студент, не маючи певного запасу знань і досвіду, діє за аналогією, не усвідомлюючи повністю весь процес створення художньої речі. Проте він залишається самим собою, він дуже гнучкий у своїх думках, природних і рефлекторних діях. Але досить часто через недостатність досвіду втілення, на погляд самого студента, “ідеального” проекту закінчується невдало. При цьому студент відчуває себе пригніченим, відбувається переоцінка власних можливостей.

На нашу думку, не слід перешкоджати природному протіканню цієї стадії. Хоч деякі студенти переживають її досить хворобливо, та більшість починає активно аналізувати свої дії, творчі задуми, намагаючись знайти відповідь на запитання: “Чому результат роботи настільки відрізняється від уявного образу задуманого виробу?”

Це й період дуже важливий для переходу в наступну стадію розвитку творчої самостійності, бо в цей час студент максимально “відкритий” для сприйняття нової інформації та оволодіння правильними прийомами виконання трудових операцій. Не треба повністю відкидати недосконалі проекти, розроблені на цій стадії, бо в них можна знайти нові ідеї для майбутніх виробів, які будуть відрізнятись від інших оригінальністю форми та оздоблення.

У деяких студентів ця стадія протікає дещо по-іншому і викладачу слід звернути на це увагу. Такі студенти часто мають занижену самооцінку, бояться вийти за межі стереотипу, заздалегідь запрограмовані на невдачу. Завдання викладача – максимально допомогти студентові у проектуванні та виготовленні виробу. Слід звернути увагу на те, щоб виріб був не занадто складний для виготовлення, але гарної форми. Для такого студента дуже важливо, щоб перший практичний досвід у будь-якій діяльності завершився вдало. Тільки за цієї умови у

нього з'явиться бажання займатися цією справою і далі. Таким чином формування художньо-творчої самостійності такого студента переходить у другу стадію.

Друга стадія – накопичення досвіду. На цій стадії студент здобуває знання і вчиться правильно використовувати інструменти й пристосування, опановує прийоми роботи специфічним інструментом. Безперечно, на цьому етапі, коли відбувається формування трудових умінь, дуже важливо навчити студентів здійснювати самоконтроль на всіх етапах виготовлення довбаного дерев'яного посуду. Доцільно розробити інструкційні карти, де описані критерії оцінювання виробу на кожній стадії оцінки. Виготовляючи виріб, наприклад, здійснюючи його чорнову обробку, студент постійно порівнює результат роботи з описаним еталоном. Це дуже важливо для ремесла, бо незавершений або неякісний попередній етап робить неможливим якісне виконання наступної операції. Наприклад, недостатнє оббивання форми ножем не можна компенсувати навіть дуже тривалим шліфуванням наждачним папером чи шкуркою.

Безперечно, на цьому етапі студенти здобувають певні теоретичні знання, практичні вміння, засвоюють різноманітність форм, стилів, видів оздоблення, опорядження тощо, але, на жаль, першочергове “Я” і відчуття вільності, волі втрачені. Дії студента в роботі не проходять довільно. Його розум під час роботи немов гальмується, немов застигає; це виявляється в процесі розрахунку й аналізу власних дій. Становище здається ще гіршим: студент немов розумово зв'язаний, але саме в цей момент від самоутверджуються. Ця стадія є необхідним кроком у розвитку художньо-творчої самостійності, хоч особистість є дещо обмеженою через те, що особлива увага зосереджується на аналізі рухів та дій, на постійному співставленні результатів роботи з еталоном. Викладач повинен постійно контролювати правильність виконання трудових операцій, бо на цій стадії ще легко виправити помилки. Відбувається також пошук власного стилю роботи. Для цього доцільно ознайомити студентів із максимальною кількістю варіантів виконання тієї чи іншої операції (це досягається різноманітністю прийомів, застосовуваних інструментів та пристосувань). Її також можна назвати стадією “*мистецтва*”. Хоча за своєю природою вона немов обмежує дії студента, оскільки вчить, як діяти.

Студент на цій стадії ще не може до кінця зрозуміти й осмислити те, що відбувається. Проте в нього з'являється гордість, адже він навчився чітко виконувати показаний йому “правильний спосіб” виконання певних дій. Але в підсвідомості проходить інша, більш важлива, робота. Вона йде паралельно з розвитком необхідних нейром'язових провідних шляхів. Іншими словами, здобута техніка та прийоми роботи виявляються правильними не тому, що так показав і вимагає викладач, а швидше тому, що вона підкоряється певним закономірностям діяльності, властивостям матеріалів та інструментів тощо. Як тільки на другій стадії досягається певний рівень уміlostі, студент готовий перейти до третьої вищої – стадії навчання.

Стадія “майстерності” – зазвичай вона наступає після довгої і тривалої роботи. Якщо подивитися з філософської точки зору, то виявляється, що немає нічого особливого в створенні виробів декоративно-ужиткового мистецтва. Ця стадія потребує повернення до першопочаткового стану, до істинного “Я”. В даному випадку можна провести аналогію, як у випадку з людиною, яка навчається танцювати. Спочатку її навчають певних рухів: як представляти ноги, в якій послідовності. Як правило, в неї нічого не виходить, бо вона замислюється над правильністю виконання окремих рухів. Через певний час ці рухи в процесі тривалого тренування і “шліфування” виконуються фактично автоматично. І тільки тоді людина має можливість проявити свій стиль, коли вона вже не зосереджує увагу на виконанні кожного елемента, звільнюється від необхідності контролювати кожний свій рух. Тільки тоді вона досягає свободи у творчому самовираженні, і все, що від неї вимагається, – це прислухатися до ритму, такту в музиці і, звичайно, до своїх почуттів. У цей час приходить задоволення і навіть потяг до творчості, імпровізації, чогось нового.

Аналогічні процеси відбуваються й у студентів під час оволодіння довбарським ремеслом. Спочатку виявляється, що виконувати вправи дуже важко. Студент Іван К. описує свої відчуття так: “Спочатку всі інструменти, з якими не доводилось працювати раніше, здавались чужими, незвичними, їх незручно було тримати в руках. В руках викладача все здається легко і просто, складається таке враження, що він виконує операції без найменших

зусиль. Але коли ти сам береш в руки різець, одразу починаєш відчувати опір деревини і всі зусилля витрачаєш на те, щоб його подолати, забуваючи навіть про техніку виконання.” Студент Тарас П. говорить: “Коли я намагався виконувати операції так, як показував викладач, то відчував, що не можу вслідкувати за всім одночасно. Наприклад, недостатньо навчитися правильно тримати ніж, треба ще постійно змінювати положення виробу, а отже, і хватку різця залежно від напрямку волокон.” Ці психофізіологічні труднощі, з якими стикаються студенти в процесі оволодіння новими вміннями та навичками, аналізує Д.Тхоржевський: “Відсутність однозначної залежності між центральним нервовим імпульсом і рухом, що викликається цим імпульсом, створює значні утруднення в керуванні рухами. Багатоланковість і шарнірність також значною мірою ускладнюють керування ними. Щоб виконати будь-який рух, необхідно спрямовувати його за цілком визначену траекторією. Для цього потрібно усунути можливість ланки або всього органу переміщатися по інших доступних ім траекторіях, тобто треба зафіксувати всі ступені свободи, крім тих, які потрібні для переміщення робочого органу. Забезпечення робочому органу переміщення за заданою траекторією і одночасне гасіння всіх зайвих ступенів свободи, що спрямовують його рух за іншими траекторіями,— завдання дуже складне. Воно розв’язується в процесі тривалих вправ” [4, 12].

Істотно ускладнюють керування рухом робочого органу та інструмента і такі фактори, як інерція і вага (іх вплив різний при різних швидкостях та просторовому положенні робочих органів і інструмента), реактивні сили (сили віддачі в ланках), опір оброблюваного матеріалу та інші фактори. Передбачити завчасно, як вплинути ці фактори на рух, неможливо, бо вони виникають не до початку руху, а вже в процесі його протікання. Не передбачені завчасно, вони збивають рух із запланованого шляху. Тому ці фактори дістали назву збиваючих.

Усі вказані вище перешкоди – недосконалість способу дії, множинність факторів, – як підсумовує Д.Тхоржевський, не дають змоги учням зразу після пояснення та показу правильно виконати дію. Тільки згодом, після тривалих вправ, рухи стають точними, вправними. Звичайно, що вироби, які виготовляють студенти на цьому етапі, починають суттєво відрізнятися від пробних. З’являється власний стиль, форми та оздоблення виробів стають дедалі досконалішими і неповторнішими. Студенти, задоволені результатами власної роботи, проявляють усе більше самостійності у проектуванні та виготовленні дерев’яного посуду.

Навчання довбарства не є простою імітацією, воно не обмежується формуванням здібностей, його слід розглядати як постійний процес здобування знань, іх систематизації та використовування. Навчання – це постійний процес відкриття, процес, який не має закінченості. Ключ до цього процесу лежить у прагматичній інтуїції, яка народжується в трьох стадіях розвитку художньо-творчої самостійності.

Отже, формування художньо-творчої самостійності студента – майбутнього вчителя трудового навчання є важливим завданням у системі підготовки фахівців цього профілю. Бо тільки вчитель, що прагне до творчої діяльності, постійного самовдосконалення, зможе виховувати людей творчих, здатних приймати нестандартні рішення в складних умовах сучасного життя. Саме тому так важливо дослідити сам процес та дидактичні умови формування художньо-творчої самостійності особистості. Це дозволить суттєво підвищити рівень підготовленості майбутніх учителів трудового навчання до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. – К.: Общество “Знание” Украины, 1995. – 52 с.
2. Психологические вопросы выявления одаренности /Подгот. В.А. Моляко и др. – К.: Общество “Знание” Украины, 1992 – 56 с.
3. Сердюк О.П. Системна детермінація навчальної діяльності у вищій школі // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Збірник наукових праць / За ред. В. Андрушенка. – Вип.3. – К.: Знання, 2000. – 520 с.
4. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. Частина II. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – 184 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Єжи ПОТОЧНИ

УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ УНІВЕРСИТЕТИ В ГАЛИЧИНІ ДОБИ АВТОНОМІЇ

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми та історіографії освіти дорослих дозволяє стверджувати, що існуюче наукове опрацювання, присвячене освіті дорослих, стосується головним чином одного краю або одного народу. Тому багато знавців цієї проблематики стверджує, що явища, які мають порівняльний та взаємозалежний характер, потрібно розглядати регіонально, континентально, можливо, в загальносвітовому значенні [25]. Оскільки педагогічні проблеми зі сфери освіти дорослих мають саме такий характер, то їх теж, на думку спеціалістів, потрібно розглядати системно як явища взаємозалежні і тісно поєднані з політикою, економікою та суспільним життям даного краю. Розгляд зазначеної у темі статті проблеми з системних позицій – *мета даної статті*.

Система освіти дорослих у Європі та англосаксонських країнах сформувалася в першій половині XIX ст. внаслідок революційних змін у способі виробництва матеріальних благ, започаткованих у другій половині XVIII ст. в Англії, та в результаті прагнень широких мас до емансипації суспільства, скерованих проти старих порядків [32, 14]. Швидкий розвиток науки і техніки, який революціонізував промислове виробництво, також привів до вагомих змін у суспільних відносинах, у результаті яких швидкими темпами зросла кількість робітників, задіяних у виробництві. В цей же час відбувався швидкий розвиток міст та промислових осередків; настали глибокі зміни в структурі сільського господарства. В нових умовах так званої “промислової революції” та з настанням глобальних суспільних та економічних перетворень з’явились нові освітні потреби. В цей час з нечуваною швидкістю почав розвиватись рух освіти дорослих, що набував різних форм і слугував багатьом цілям [24, 11-20].

Головне місце серед освітніх закладів займали “розширені” англійські університети і датські народні університети. В перших закладах сформувалася специфічна система навчання дорослих, яка включала сталі групи слухачів, котрі відвідували заняття (зібрання лекцій з бібліографічними відомостями), брали участь у дискусіях, могли вільно висловлюватись, іх погляди враховувались [24, 14].

Рух розширених університетів в кінці XIX ст. охопив майже всю Європу, в тому числі поневолені польські землі, хоча в різних країнах вони мали різну організаційну структуру та реалізовували різні цілі та завдання. Однак їх діяльність передусім була спрямована на популяризацію знань, на самоосвіту і розвиток культури серед найубогіших верств, на заснування бібліотек і читалень, організацію акторського аматорського руху. В університетах, під наглядом відомих вчених, при проведенні групових семінарів та навчаючись індивідуально в класах т’юторів слухачі вивчали суспільно-економічні, філософські питання, літературу, історію, психологію та природничі науки [22, 70].

Країн, який мав найбільший вплив на розвиток практики і теорії освіти дорослих в XIX ст., була Данія, країна землеробства, бідна на природні багатства, країна, яка переживала глибоку економічну кризу. Крім цього там відбувалися важливі суспільні та політичні зміни, які сприяли самостійному руху селян, що прагнули політичної і культурної емансипації. Утворилися сприятливі умови для розвитку освітньої діяльності серед дорослих. Велику роль у цьому відіграв відомий письменник, політик, теолог-протестант Н.Грундтвіг (1783-1872), ідеолог емансипації датських селян як суспільної сили народного відродження, який заснував вищу народну школу – народний університет. У народних університетах дорослих селян, крім

основного навчання, вчили брати участь у дискусіях і піднімати політичні питання, принаймні, на місцевому та регіональному рівнях [24, 11-19; 25, 135].

Датські народні університети стали дуже популярні серед селян саме в другій половині XIX ст. тому, що готували їх до життя і праці, вчили самостійно мислити, будили амбіції та бажання діяти, розвивали інтелігенцію, прищеплювали навики самоосвіти, культури, а також впливали на економічний розвиток, політичне та освітньо-культурне життя краю. Це були освітні осередки для дорослої селянської молоді, які зайнічили собі постійне місце в європейській системі освіти. Попри специфічні організаційні форми, методи, програми, відповідний добір змісту освіти, вони реалізували життєво важливі питання спільноти, продукували і розвивали інтелектуальні зацікавлення і здатність до самоосвіти, а також, враховуючи зацікавлення слухачів, реалізовували навчальну програму відповідну до їх потреб [28, 242; 18, 104-108]. Ці були осередки місцем приємних зустрічей, дискусій, пробудження почуття власної гідності, заставляли задуматись над потребою самовдосконалення [18, 109-110; 28, 56].

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що в другій половині XIX ст. ідея датського народного університету для дорослих знайшла підтримка не лише в Європі, але й у країнах Північної Америки.

На польських землях та в Галичині серед польського та українського народу ідея заснування народного університету на засадах педагогічної концепції М.Ф.С. Грундтвіга і його датських послідовників сягає кінця XIX ст. Про це свідчать публікації у вигляді брошур, оглядачів і в статтях, що друкувались у часописах, які висвітлювали нову систему освіти, тобто її мету, завдання, форми та методи праці, економічні труднощі, з якими стикалися організатори народних університетів, що змагались із ворожнечею і негативним ставленням пануючої влади [31, 19; 16].

Перші школи такого типу, які діяли недовго і нелегально, виникли на польських землях в 1900 р. в Пшемісці під Варшавою, потім у Крушинку біля Вроцлава (1904), у Варшаві, в Соколовку і Голотчині поблизу Цеханова (1909) та ін. [30, 9; 12, 104-106]. До палкіх послідовників грудтвігських ідей в міжвоєнний період належали: кс. Людвічак та Ігнацій Соляр, засновник народного університету в Шицах під Краковом, а потім і в Гаці Пшеворській. Це під їх керівництвом народні університети започаткували досконалу програму освіти польського селянина, готуючи його до життя і праці, розвиваючи інтереси, почуття і бажання діяти.

У другій половині XIX ст. в Галичині настав час національного пробудження українців. Це був народ, який в основному складався з селян, ополячені або русифіковані наддніпрянської шляхти та з греко-католицького духовенства. Тут не вистачало громадських об'єднань, насамперед інтелігенції, які могли б підтримати і розвинути українську народність та її інституції [13, 48-50; 20, 38-14; 223-233].

Внаслідок важливих соціально-політичних, економічних та культурно-освітніх змін у вісімдесятіх роках саме східна Галичина стала центральним осередком українського народного руху. Беручи до уваги політичний занепад української нації, галичани приступили до розвитку соціальної та національної свідомості найнижчих верств населення. З цією метою почали видавати політичну пресу, журнали, літературні тижневики, такі як: "Батьківщина", "Діло", "Зоря" та ін., в яких відстоювали економічні та політичні інтереси селян., що призвело до втрати значення москоофілів, скомпрометованих економічними та політичними процесами [17, 293-295]. У результаті цих дій в 1900-1914 рр. українська спільнота під пануванням габсбургської монархії зазнала значних зрушень в економічній сфері та самодопомозі. В цей час з'явилася багато кредитних товариств та кооперативів, які сприяли розвитку суспільного та культурного життя широких суспільних мас східної Галичини.

У кінці XIX ст. і на початку ХХ ст. серед українців спостерігався помітний розвиток політичного руху. З'явилось багато партій та угруповань, які пропонували власні способи розв'язання національних, політичних, освітніх, культурних та соціально-економічних проблем України. Ці партії переважно складалися із української інтелігенції, яка притримувалась здебільшого лівих поглядів та переконань, проте висувала високі державні та національні претензії. Про це свідчить той факт, що українці, прагнучи створити власну державу, опрацювали події та історію національної культури, створили перші кафедри в університеті, багато приватних і державних середніх шкіл, кілька професійних шкіл, розвинули народну систему освіти, підготували власні педагогічні кадри, створили шкільні підручники та

розвинули на високому рівні діяльність соціально-культурних та освітніх організацій. Важливу роль у цьому відіграли наукові, культурні, економічні, освітні товариства Задніпрянщини та Галичини. Тут треба згадати Наукове товариство ім. Т.Г. Шевченка, "Київську Старовину", музей В.Тарнавського, видавництво народних творів Б.Грінченка, Черкаське популярне видавництво, "Просвіту", Українське педагогічне товариство, бібліотеки "Діла" і "Молодої України", "Руську Бесіду" та ін. [23, 165].

В історії української культури 1867-1918 роки належать до надзвичайно плідних. Завдяки великим суспільним і політичним змінам, окрім чергових репресій, було досягнуто значних результатів. Те, що відбувалось в українській літературі і мистецтві, знаходило віддзеркалення на заході Європи і навпаки. Наприклад, українська література не лише збереглась, а й наприкінці XIX ст. досягла апогею. Одночасно з ростом кількості випускників університету збільшилась кількість письменників, поетів, а також зросло коло читачів. Про це свідчать урочистості, організовані в 1903 р. з нагоди відкриття пам'ятника І.Котляревському в Полтаві, в яких брали участь тисячі українських інтелігентів та десятки видатних письменників [11, 377]. Так на зламі століть творці української літератури, музики, архітектури і малярства, які протягом багатьох років боролися за своє існування, зайняли належне місце серед великих слов'янських творців культури [11, 380]. Отже, здійснились пророчі слова видатних представників східних українців (Антоновича, Кониського, Куліша, Драгоманова і Грушевського), які першими зрозуміли, що українська Галичина повинна і зможе відіграти роль П'емонту, тобто бази національного відродження [24, 137-148].

Ідея створення народного університету в Галичині серед українців з'явилась у 90-х роках XIX ст. Однак це були тільки теоретичні спроби. Серед провідників ідеї заснування вищих народних шкіл насамперед були С.Смаль-Стоцький і Є.Косевич. Перший з них високо цінував освіту, тобто окресловав її як "засіб руху і розвитку народу, його політичної і економічної незалежності" [10]. Відбудеться це – на його думку – реально в той час, коли "серед руського народу повністю зникне неписьменність, (...) суспільство буде вповні свідомим суспільством, коли (...) руська інтелігенція перейме керування, а освіта матиме загальнонародний характер і стане союзником людини протягом всього її життя" [10].

З цією метою було вирішено створити в містах народні університети – на зразок датських, які повинні були стати найкращими закладами культури, відродження суспільства, сприяти реалізації його інтелектуальних, пізнавальних і моральних потреб; стати осередком демократизації, котрий мав на меті залучити широкі маси населення до освітніх і суспільно-культурних справ цього середовища [9, 113-116; 1, 120].

Також і для селян було вирішено створювати подібні школи під назвою сільських університетів, або вищих сільських шкіл, які не мали на меті відривати селянина від землі або зробити з нього механічну машину для праці, а лише прагнули виплекати в ньому почуття власної гідності, дати загальні знання, що раніше було превілегією освічених верств населення українського суспільства [9, 113-115].

Заслуговує на увагу діяльність Є.Косевича, який на сторінках української преси друкував статті про "народні університети", вказував на необхідність їх створення та їх роль у розвитку суспільно-політичного життя скандінавських країн. У перші роки ХХ ст. на сторінках "Просвіти", "Листів з Просвіти", "Народної Просвіти", "Народного Голосу" з'явилося багато цінних статей, які пропагували ідею створення таких же шкіл серед української нації. В цей період кілька освітніх діячів теоретично і практично ознайомились із діяльністю народних університетів у Данії та Швеції, а також взяли участь у конференціях та зустрічах з багатьма пропагандистами й організаторами освіти дорослих у європейських країнах [1, 20].

Практичним заохоченням для створення народних університетів стали загальноосвітні та професійні курси, такі як: торгівельні, садівничо-городничі, кооперативні, ветеринарні та ін., створені майже в усіх повітах Галичини, котрі готовували слухачів до ведення сільського господарства і мали велику популярність у суспільстві.

Перші курси такого типу були організовані у Львові в 1904 р. з ініціативи "Товариства любителів української літератури, науки та мистецтва" під керівництвом М.Грушевського та І.Франка, які в майбутньому мали стати основою вільного українського народного університету [3, 14-15].

В програмі курсу загальної освіти були запропоновані такі предмети: 1) історія України; 2) українське та світове письменництво; 3) загальна географія та географія українських земель; 4) природничі науки (астрономія, геологія, зоологія, ботаніка, фізика й хімія); 5) торгівельно-господарча математика; 6) суспільно-політичні науки (соціологія, політична економіка, право та ін.); 7) торгівельно-кооперативна діяльність; 8) експериментальна агрономія, молочарство, бджолярство, відгодівля худоби, свинарство, обробіток землі та ін., а також знання з гігієни та оздоровлення [3, 20-21; 4, 72-74].

Думка створити народний університет (вищого курсу народної освіти) в Чернівцях виникла в результаті приїзду в місто Е.Бенедіктсена, пропагандиста вищої народної освіти в Данії, автора книги на цю тему, перекладеної на українську мову. В цей час з'явилось також багато статей, розміщених у "Голосі Народу", в яких пропагувались ідеї і потреби створення народних університетів, описані їх переваги і досягнення. В одній з них читаємо: "метою вищої освіти є не нагромадження крок за кроком загальних відомостей з різних розділів науки, а лише (...) обґрунтування власного світогляду, навчитись думати, поважати людську думку, що просуває народ щоразу далі вперед. Датський селянин, який закінчив таку школу, знає, хто він таєм і чого прагне, знає, що, крім його Данії, для нього немає нічого кращого в світі. Навчився цінувати самого себе і тих, хто для нього і для таких як він, присвятив свою працю" [29, 144].

Перші курси народної освіти в Чернівцях були організовані С.Смаль-Стоцьким і відзначалися високим організаційним і програмним рівнем. У своїх спогадах він писав, що на курсах хотів приготувати добрих керівників читалень, ідейних апостолів у праці освітній, культурній, економічній, духовній, які успішно могли перемогти корупцію, деморалізацію і подбати про ідейне і моральне виховання народу [26, 62-28]. Про його виховні погляди добре свідчить звернення до слухачів курсу, організованого в 1910 р., де він говорив: "Ми хочемо розбудити в вас свідомість приналежності до української нації, хочемо розбудити в вас патріотичний запал і відчуття єдності нашого народу на всіх українсько-руських землях. Хочемо розбудити все найкраще, що є в вас, і щоб ви самі побачили, як можна помогти собі та іншим. Хочемо зробити з вас прикрасу нашого народу" [27].

Про успіх дидактичної і виховної діяльності у вищих народних школах для дорослих свідчить висловлювання слухача, який так описує атмосферу, що супроводжувала цей курс: "Клас постійно був заповнений. Слухачі ловлять кожне слово. Не нудно, бо окрім серйозних лекцій було ще й спільне читання творів українських письменників, гімнастика, розмови про суспільні справи, про читальні, кооперації, про протипожарні справи, як писати листи, одним словом, поради потрібні наповсякдень. Лекцій було багато: історія України, українська мова, світова історія, австро-угорський державний устрій, географія України, світова географія, наука про людину, культура гігієни, розвиток землеробства, розвиток світової економіки, історія школи, історія релігій, про основні хвороби людини й тварини, наука лічби, книгознавство, літературознавство і т.д. В класі багато наочності, карти, дошки, моделі. Дошка вздовж списана – слухач повинен все побачити і зрозуміти. Коли не розуміє – запитує, дискутує. В вільні від лекцій хвилини ми відвідували музеї, друкарні, церкви, площі, пивоварні, протипожежну оборону і найцікавіші місця в місті. Вечорами читали, співали і розмовляли на різні теми. Хто брав участь у святкуванні Шевченківських днів – вчили свої ролі [29, 143-144].

Перші спроби вищої народної освіти стикнулися з різними труднощами фінансового та матеріального характеру (брак підручників, мала кількість практичних занять, або ж низький інтелектуальний рівень деяких слухачів). Однак ця діяльність мала добру оцінку в суспільстві, що знайшло відгук на Буковині, в Галичині і за її межами не лише серед слухачів, лекторів і викладачів, а, передусім, серед діячів "Просвіти" та інших культурно-освітніх товариств. Наступного року була реалізована подібна програма освіти з більшою кількістю слухачів. Однак у зв'язку з організаційними змінами курс діяв під керівництвом Історичного товариства під назвою "Вищої народної освіти в Чернівцях ім. С.Смаль-Стоцького" [2, 116-117].

Історичне товариство в Чернівцях, маючи на меті розвиток народних університетів, підготувало звернення, яке закликало сільську інтелігенцію, правління кас і кооперативних спілок надати фінансову допомогу здібним особам, які мають бажання вчитися. Про своєрідність курсу свідчить тематика лекцій і осіб, які проводили дидактичні заняття. Упродовж двох місяців слухачі відвідували багато лекцій з різних розділів суспільного,

політичного, економічного і культурно-освітнього життя в Галичині, причому могли здобути глибокі теоретичні та практичні знання.

На курсі викладали: професор М.Бажалук (геологія і мінералогія), ветеринар Брилінський (відговідля звірів та інфекційні хвороби), лікар др. Є.Бурачинський (анатомія та антропологія), професор Т.Бриндзан (українська література), інженер Г.Герасимович (матеріальна культура, меліорація, управління спілками), посол, адвокат др. Т.Халіп (державне право), професор Я.Холата (історія світу і гімнастика), директор торгівельного відділу "Сільської каси" А.Хринник (управління касою), професор Я.Дошеник (читання творів з української літератури), лікар др. В.Хузар (гігієна), диригент Хундич (наука співу), професор М.Ісопенко (фізика), професор П.Клим (стародавня історія), професор Кмицікевич (історія релігії), професор др. М.Кордуба (каліграфія), суддя О.Коссак (вибрані правознавчі питання), др. Ж.Кузека (етнографія, статистика, відомості про книги, періодичні видання, організація читальень та бібліотек), інструктор землеробства Д.Мцул (про господарювання), керівник австро-угорського банку Монастирський (банкова техніка, українські фінансові та економічні заклади), вчитель К.Петрашук (грамота і стилістика), посол, шкільний інспектор О.Попович (про вчителя), посол і радник Семата (судова справа, ведення процесу, покарання, написання заповіту та ін.), професор В.Б.Сімович (історія літератури та історія України), посол, професор університету др.С.Смаль-Стоцький (про край, жителів і українську літературу), директор "Буковинської торгівлі" Я.Станюк (створення магазинів, пожежна безпека), професор др. Р.Цегельський (хімія), професор др. Циранович (географія України), державний агроном Д.Хнідевич (садівництво і городництво).

Аналіз тематики лекцій і перегляд кадрового забезпечення дозволяють стверджувати, що це був сучасний освітній заклад, на зразок скандинавських, який давав слухачам теоретичні та практичні знання, розвивав суспільну і політичну свідомість, готовав майбутні кадри для освітньої роботи в селах. Це був заклад, який навчав створювати освітні товариства, читальні, молодіжні організації та спілки і керувати ними; у вільний від навчання час вчили користуватися надбаннями культури, тобто музеями, театраторами, кінематографом та ін. Потрібно визнати, що освітня праця, яка проводилася серед дорослих слухачів, переконала їх прихильників, що український народ прагнув знань і не жалів для цього коштів, а також переконала, що їх праця не була марною [1, 31].

В 1911-1913 рр. Головне правління "Просвіти" організувало у Львові "курс вищої освіти", на зразок народних університетів, який популяризував загальні відомості, збагачував світогляд слухачів, вказував на мету праці в усіх сферах життя, привчав до самоосвіти і праці над собою, одним словом, прагнув до демократизації суспільно-політичного життя. За період навчання реалізовано багату програму навчання в галузях: поширення української мови та літератури, історії, географії і природи, правознавчих наук, народної економіки, гігієни, технічних питань; у вільний від занять час слухачі знайомилися із львівськими музеями, галереями мистецтв і бібліотеками, друкарнями, костелами та обрядами й ін. [3; 82-85; 4; 82; 6; 2-3; 7; 15].

Перші сільські курси вищої народної освіти, або "народні університети", з'явились в 1912 р. з ініціативи рогатинської філії товариства ім. Петра Могили в Черчі. Вони здійснювали освітню діяльність під керівництвом Михайла Галущинського, директора гімназії в Рогатині, а з 1913 р. керівника "Просвіти" [5, 334]. Сільські народні університети користувались визнанням і зацікавленням суспільства Галичини. В них викладались різноманітні важливі освітні предмети, підібрані відповідно до потреб та інтересів слухачів. Серед них такі: етика в поєданні з історією християнської релігії, історія інших релігій, історія України й українського народу, географія і геологія України та земель, де мешкають українці, українське письменництво, стародавня історія, середньовічна історія та історія нової ери, політичний та державний устрій Австро-Угорщини і Росії, правовий устрій, суспільні науки, питання кооперації з правом торгівлі і кредитування, математика, природничі науки (біологія, анатомія людини, гігієна, фізика, астрономія, хімія, торгівельна географія, геометричні малюнки та ін.). В народному університеті викладали в основному викладачі рогатинської гімназії, а також запрошені гости з правовою і медичною освітою [1, 31]. З метою ілюстрації згаданих питань лектори користувались різними науковими посібниками, проекціями і діапозитивами, предметним

устаткуванням кабінетів гімназії. Природничі науки вивчались практично, за допомогою експериментів та наукової праці.

Аналіз наукових джерел та архівних матеріалів дозволяє стверджувати, що перші скандинавські народні університети та аналогічні заклади Галичини (польські та українські) зайніяли почесне місце серед європейського шкільництва. Це були переважно школи-інтернати, які проводили кількатижневі чи кількамісячні курси, які на гуманістичних засадах вирішували проблеми загальної культури та суспільні питання, пов'язані з проблемами середовища. Засновники цих закладів розуміли значення навчання рідної мови. Опираючись на погляди Грундтвіга, були переконані, що “занедбання рідної мови призводить до знищенння національного, бо ж мова є найдосконалішим виразником цього духу і його властивостей, все, що є оригінальне бере свій початок у рідній мові; якщо ж її належно не вшановувати, життя народу буде в небезпеці” [21]. Тому найважливішим навчальним предметом в українських народних університетах була українська мова та література, потім історія України та зарубіжна історія, географія, природа, фізика та ін.

Народний університет переконував своїх слухачів у необхідності глибоких цивілізаційно-культурних змін у міському та сільському середовищі. Тому в програмних розділах була інформація про позашкільну освіту Данії і навпаки – досягнення Данії були головним аргументом, який переконував слухачів у користі діяльності національних університетів.

Діяльність українських народних університетів мала децентралістичний характер. Кожен народний університет працював за власною освітньою програмою, яка складалась згідно з інтелектуальним рівнем та зацікавленнями слухачів і спеціалізацією викладачів. Вони давали загальну освіту, вчили самостійно мислити і діяти та “зміцнювали моральні погляди”, вчили техніки самоосвіти. У моральній сфері робився наголос на вихованні доброго мешканця, який усвідомлює свої права та обов'язки, жителя, який усвідомлює свою національну і суспільну цінність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галущинський М. Народна освіта і виховання народу. Методи і цілі // Загальна бібліотека Просвіти. – Ч. 2.
2. Даниленко В.М., Добжанський В.О. Смаль-Стоцький С. Життя і діяльність. – Київ-Чернівці, 1996.
3. Дорошенко Д. Перші українські наукові курси у Львові // Діло. – №9. – 1930.
4. Історія товариства “Просвіта” у Львові // Життя і знання. – Т.15. – 1932.
5. Косальнич К. Українські політичні партії кінця XIX – початку ХХ століття . – К.: Фенікс, 1993.
6. Курс вищої народної освіти // Діло. – №229. – 1912.
7. Курс вищої освіти у Львові // Діло. – №10. – 1913.
8. Курс вищої освіти у Львові // Лист з Просвіти. – №83-84. – 1913.
9. Сірополко С. Народні університети і вищі сільські школи // Народна Просвіта. – №7. – 1923.
10. Смаль-Стоцький Стефан. Політика реальна // Буковина, 1896. – №56.
11. Субтельний О. Україна. Історія / Видання третє перероблене і доповнене. – Київ, 1993.
12. Bron-Wojciechowska A. Grundtvig. – Warszawa, 1986.
13. Dąbkowski T. Ukrainski ruch narodowy w Galicji wschodniej 1912-1923. – Warszawa, 1985.
14. Historia Towarzystwa “Proswita” we Lwowie// Życie i Wiedza, 1932. – №15.
15. Instrukcja dla filii Proswity w sprawie kursu wyższej oświaty we Lwowie. – F. 348. Op. 1. Spr. 168.
16. Kowalewska Z. Uniwersytet chłopski w Szwecji, Warszawa, 1903.
17. Kozik J., Ziemia ukraińska w latach 1795-1917, Ukraina. Teraźniejszość i przeszłość/ Praca zbiorowa pod red. Karasia M. i Podrazy A./ Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne. – Z.32, Kraków, 1971.
18. Laack M. Uniwersytety ludowe w Szlezwiku-Holsztynie// Oświata Dorosłych, №2. – 1974.
19. Libański E. Co to jest uniwersytet ludowy. – Lwow, 1899.
20. Lucki S. Kulturalny stan Współczesnej Rusi Galicyjskiej// Krytyka, 1906.
21. Ludwiczak A. Uniwersytety Ludowe (Wrażenia z Danii)// Kurier Poznański, 1922. – №217.
22. Mauersberg S. Dzieje oświaty dorosłych na świecie. Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych/ Pod red. Wojciechowskiego K. – Warszawa, 1986.
23. Moczulski M. O literaturze ukraińsko-rusińskiej// Krytyka, 1902. – T.I.
24. Potoczny J. Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867-1918)/ Galicia i jej dziedzictwo. – T.10. – Rzeszów, 1998.
25. Poggeler F. Adult Education. History of International Encyclopedia of Education. Leirman W., Poggeler F. (eds.) 1979, Erwachsenenbildung in. Funf Kontinenten, Kolhammer W., Stutgard.

-
26. Smal-Stocki S. Jak budził się ze snu ukraiński naród na Bukowinie? Praga dnia 22 kwietnia 1927// Ludowy Ilustrowany Kalendarz Towarzystwa Proswita na rok przystępny. – Lwów, 1928.
27. Świąteczne rozpoczęcie kursu wyższej oświaty ludowej// Ludowy głos, 1910. – №12.
28. Turos L. Społeczno-wychowawcze funkcje duńskich uniwersytetów ludowych. – Warszawa, 1983.
29. Wernywola W. Pierwszy kurs wyższej ludowej oświaty w Czerniowcach// Życie i Wiedza, 1935. – №5.
30. Wojciechowski K. Początki rozwoju uniwersytetów ludowych w Polsce do 1945 roku // Uniwersytety ludowe w Polsce i za granicą/ Pod red. Bron-Wojciechowskiej A. – Warszawa, 1971.
31. Wojciechowski K. 75 lat uniwersytetów ludowych w Polsce// Oświata Dorosłych, 1975. – №3.
32. Wujek T. Zarys rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych// Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych/ Praca zbiorowa pod red. Wujka T.

Юлія БАГНО

СОЦІАЛЬНО-КУЛЬОТРОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ 20-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Педагогічна думка завжди перебуває в процесі руху і не зупиняється в своєму розвитку ні на хвилину. З розвитком виробництва та соціально-економічним розвитком суспільства питання виховання підростаючого покоління набирало все більшої і більшої ваги. Від старших до молодших поколінь передавалися знання предків, які згодом удосконалювались, утворюючи систему освіти. Поступово відбулося становлення школи, яка мала забезпечувати грамотність громадян. Аналізуючи літературні джерела, можна констатувати, що, крім освітнього закладу, школа була могутнім засобом для закріплення становища політичного ладу та виправдання політики, що встановлюється в державі в різні історичні епохи. Для підтвердження попередньої думки розглянемо діяльність радянської влади в сфері освіти в перші роки її правління (1920-1925 рр. ХХ ст.) в Україні.

В питанні сучасної національної освітньої політики визначені основні ідеї змісту виховання особистості. Відповідно до них зміст виховання особистості школяра полягає у формуванні інтелектуальної, моральної, естетичної, політичної, правової, екологічної, фізичної культури, а також сімейних стосунків, відносин у суспільстві. Засвоєння індивідом основ культури як сфери повсякденного життя в суспільстві здійснюється такими аспектами (видами) виховання: моральне, трудове, художньо-естетичне, фізичне, екологічне, розумове, статеве, правове, економічне, громадянське. Суттєвою проблемою, яка стояла перед школою того часу, була взаємодія політики й освіти. В з'язку з цим виховання особистості набувало особливої ваги як процес формування громадських рис особистості з притаманними їй високими моральними якостями, які відповідають ідеалам суспільства. Основними предметами такого виду виховання є ті, які мають систему знань про людину та суспільство; історію України її географію; правознавство, рідну мову та літературу, тобто те, що розвиває світогляд особистості. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки важливим компонентом громадського виховання виділяють оволодіння підростаючим поколінням правовою та політичною культурою.

Мета цієї статті – дослідити і розкрити особливості впливу радянської влади на зміст освіти й виховання дітей, зокрема на роль та місце політичного виховання підростаючих поколінь у період становлення нової системи освіти на межі 20-30 років ХХ ст.

На початку 20-х років ХХ ст. в Україні з встановленням нової влади в освіті розпочався новий історичний етап розвитку. В пошуках нового в системі освіти, яка відповідала б соціалістичному ладу, в 1920 р. було розроблене історичне нововведення. Перший крок в цьому напрямку радянська влада зробила щодо соціального забезпечення безпритульних дітей до 15 років, тоді як в Росії в 1918 р. вийшов офіційний статут шкільної організації – “Положення про єдину трудову школу”, а потім і “Декларація про єдину трудову школу” – пояснення до “Положення...” [4]. Основною причиною такої політики була ситуація в Україні: багато дітей, втративши батьків у період революційних подій 1917-1920 рр., стали безпритульними і їх треба було забезпечити житлом, одягом, їжею. У березні 1920 р. відбулась перша Всеукраїнська нарада в справах освіти, на якій це питання постало у всю височінъ. Результатом діяльності учасників наради було затвердження схеми народної освіти, яка за своєю будовою відрізнялася

від системи освіти радянської Росії. За новою схемою вся система освіти поділялась на 2 галузі: соціального виховання дітей до 15 років та професійної підготовки підростаючого покоління [8]. Основне завдання Народний Комісаріат освіти (Наркомосвіти) України на чолі з Г.Гриньком вбачав у забезпечені безпритульних дітей усім необхідним для життя. Головною організаційною формою були проголошені дитячі будинки, які стали на той час місцем захисту і забезпечення дітей. Значно збільшилась кількість безпритульних дітей у період голодомору 1921-1922 рр., що стало причиною відкриття притулків для голодних та бездомних дітей.

Нова влада проводила політику заперечення виховного впливу сім'ї на підростаюче покоління, проголошуячи думку, що вона: “не здатна виховати дитину згідно з новішими педагогічними вимогами, ні дати певного громадського виховання” [4]. Для дітей, що мали сім'ю, пропонувались денні дитячі будинки або школи-клуби, які мали організовувати роботу дітей протягом 8-12 годин на день з харчуванням через кожні 3-4 години [4]. В результаті такої політики 1920-1923 рр. стали періодом стрімкого розвитку дитячих будинків, а кількість шкіл в цей час зменшувалася. Починаючи з 1924 р. ситуація поступово стабілізувалася, динаміку кількісного розвитку цих установ подано в таблиці 1 [9].

Дитячі будинки насамперед виконували роль організатора життя безпритульних дітей і на той час не вважались навчальними закладами. Відповідно постановою 15 червня 1920 року основним типом навчальних закладів було проголошено 7-річну єдину трудову школу.

1 липня 1920 р. в Україні видається “Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей”. Відповідно до цих документів основою соціального виховання була охорона дитинства, а саме: планувалось усіх дітей до 15 років брати на облік; гарантувати дитині її права на матеріальне забезпечення, на виховання, охорону здоров'я, особливе місце займало питання розв'язання справ неповнолітніх правопорушників [4].

Таблиця 1

Роки	Кількість дитячих будинків	Кількість дітей	Кількість шкіл	Кількість дітей
1921	806	48600	—	—
1922	1507	100900	15652	1338407
1923	1928	114000	15715	1533935
1924	1056	82000	15563	1795192
1925	751	70000	17632	2037322

Систему соціального виховання складали такі типи закладів: 1) майданчики різних типів (тимчасові громадські об'єднання, що були першим кроком для підрахунку і вивчення дітей); 2) дитячі садки для дітей 4-8 років; 3) денні будинки, клуби, школи, призначенні для дітей молодшого (8-11 років) та старшого (12-15 років) віку; 4) постійні дитячі будинки; 5) масові дитячі походи, свята, дозвілля.

Основною метою радянської системи освіти в усіх закладах соціального виховання було: “виховання нової людини, людини комуніста, се б то гармонійно розвиненої особи, що почуває себе всією істотою зв'язаною з трудовим комуністичним суспільством та що здатна свідомо жити в ньому й працювати за для нього” [4]. Отже, стає зрозуміло, що більшовики з приходом до влади проводили політику щодо виховання підростаючого покоління відповідно до вимог правлячої сили, якій у майбутньому були потрібні служняні робітники.

З 31 грудня 1920 р. по 4 січня 1921 р. проводилась перша партійна нарада в справах освіти, на якій розглядались питання соціального виховання дітей, освіти юнацтва та розвитку вищої школи [8]. Відповідно до її рішення основним навчальним закладом для дітей було визнано єдину семилітню трудову школу. Для цих шкіл в 1921 р. вийшло офіційне видання Наркомосу України “Порадник по соціальному вихованню”, яке містило нормативні документи, а також “Єдиний план освітніх заняття в установах соціального виховання для дітей від 7-8 до 15 років в УСРР” – загальний програмний матеріал для всіх 7 років шкільного

навчання. За таких умов був виданий план “Організації єдиної трудової 7-річної школи”, відповідно до якого навчання дітей мало здійснюватись не за предметною системою, а в тісному зв’язку з життям. Так, зазначалось: “Сучасна система соціального виховання, встановивши тісний зв’язок з місцевою природою та громадським життям, переважну увагу повинна звертати на різноманітні прояви продукційної праці” [4]. Знайомство дітей з життям тварин, з функціонуванням тіла людини, елементарні відомості про громадські відносини в суспільстві, знайомство з географічними та культурно-історичними відомостями про Україну – основні знання, якими мали оволодіти учні в перші роки навчання. Найкращим матеріалом соціального виховання вважались природа, життя і діяльність суспільства. Для сільської місцевості об’єктом вивчення було сільськогосподарське виробництво, для міських шкіл навчальний матеріал мав професійно-технічний характер. Навчально-виховний матеріал містив відомості з письма, читання та математики, але ці предмети не викладались як наукові дисципліни, їх елементи розглядалися у процесі діяльності дітей. Після закінчення 4-річного курсу шкільного навчання діти мали володіти певною сумою знань із природознавства, краєзнавства, історії, культури, а також відносин у суспільстві, вміти орієнтуватись у виробництві. Зміст завдань трудової школи в сфері відносин у суспільстві педагогічна думка визначала так: виробити у дітей марксистський світогляд та світовідчуття, дати потрібні для цього знання, навчити дітей самостійно здобувати собі знання, по-більшовицькому давати собі раду в оточенні, виховати колективіста-громадянина радянської республіки [3].

1 листопада 1922 р. був виданий “Кодекс законів про народну освіту УСРР” на основі Постанови III сесії VI скликання ВУЦВК від 16. 10. 1922 р., в якому охарактеризовано схему системи освіти. Системою виховання та навчання всіх дітей була та ж система соціального виховання, до якої входили заклади: для здорових дітей; для неповнолітніх правопорушників та безпритульних; для дефективних дітей; для дітей з вадами слуху; будинки для сліпих; а також заклади вивчення дітей. Основними освітніми закладами визнавалися будинки-інтернати та школи, або денні дитячі будинки з 7-річним терміном навчання.

У 1923 р. були видані нові програми “Порадника по соціальному вихованню”, які за своєю будовою були комплексними. Порівняно з програмами ДВР (Державна вчена рада) РСФСР, які також мали комплексну будову, українські програми були більш політизовані. Основними зasadами комплексних програм “Порадника” були: виробнича база, трудова діяльність (як предмет вивчення), громадсько-політичний рух, орієнтація на дитячий комуністичний рух [2]. Методика роботи за комплексними програмами, згідно з “Порадником” за 1924 р., базувалась на політичному вихованні, “В завдання соціального виховання входить належне політичне виховання дітей” [5]. Політичне виховання стало однією з основних складових частин усього навчально-виховного процесу. Участь дітей у підготовці заходів, присвячених політичним темам, театральних виставах, вивчення історії революційної боротьби – основні форми організації дітей у політичному вихованні. Матеріал політичного характеру в загальному змісті комплексних програм був розташований відповідно до календаря революційних подій. При цьому, крім подій державного значення, діти мали вивчати ті події, що відбувалися в їх місцевості. Радянська школа прагнула прищепити дітям якості радянської людини – почуття любові до комуністичної партії, до її вождя В.Леніна, до соціалістичної держави, виховати в них працьовитість, колективізм, дисциплінованість [7].

Основний принцип побудови навчально-виховного процесу єдиної трудової школи полягав у тому, щоб утворити щільний зв’язок між школою та життям. На практиці це мало реалізуватись зв’язком із виробництвом: у школах села – з сільським господарством, у міських – з індустріальним виробництвом. Зв’язок школи з виробництвом, а також вивчення наслідків цього зв’язку – головна освітня вимога радянської педагогіки. Існували різні погляди щодо використання сільського господарства як виробничої бази. З громадсько-агрономічного погляду сільськогосподарський ухил у школі розцінювався як метод агракультурного впливу, тобто збільшення продуктивності в сільському господарстві. З іншого боку, мала місце думка, що зв’язок сільського господарства з навчально-виховною метою не мав особливої рації [2].

Для масової організації дитинства був створений комуністичний дитячий рух з основною метою – організувати роботу з дітьми, які підлягали законам вулиці дореволюційної доби [1]. “В системі соціального виховання УСРР дитячий рух займає центральне місце, як єдиний

фактор соціального виховання, ...як єдиний діяльний засіб комуністичного виховання дітей... на основі активної участі дитинства в суспільно-політичному та трудовому житті..." [5]. Аналізуючи літературні джерела, можна стверджувати, що на практиці існувало 2 види дитячого руху: шкільний та позашкільний. Позашкільний дитячий рух мав більший спектр впливу на суспільство, аніж шкільний, оскільки охоплював і тих дітей, які не відвідували школу. Крім того, позашкільний дитячий рух під керівництвом комсомольських організацій здійснював культурні заходи серед населення, особливо сільського. Значне місце в роботі комуністичного дитячого руху займали розповіді про діяльність радянської влади в інтересах робітничого і селянського класу та антирелігійна пропаганда.

Отже, можна зробити висновок, що радянська влада з перших днів правління розпочала ідеологічну роботу серед підростаючого покоління. Щоб відповідно до означеної мети виховати молодь, необхідно було підготувати нових учителів та здійснити їх перепідготовку. В період 1923-1926 рр. було здійснено 3 кампанії перепідготовки вчителів: 1) 1923 р. – з гаслом політперепідготовки; 2) 1924 р. – з основним завданням поглиблення знань з політпідготовки та нової педагогіки; 3) 1925 р. – здобуття знань з основ виробничих ухилів та методикою роботи за новими комплексними програмами. Тому було відкрито численні курси з перепідготовки педагогічного персоналу, термін навчання на яких був різним: від 1 місяця до півроку; в деяких місцях були курси і заочної форми. Вчителі на той час займалися педагогічною діяльністю не лише серед дітей, вони були культпрацівниками, що проводили свою роботу серед народу. Для неграмотного населення створювались відділи ліквідації неписемності (лікнепи), в яких заняття проводили вчителі трудових шкіл.

Для підготовки нових педагогічних кадрів дореволюційні університети, вчительські семінарії було реорганізовано в інститути народної освіти (ІНО) та у вищі трирічні педагогічні курси. ІНО здійснювали підготовку спеціалістів для старшого концентру трудової школи на факультетах соціального виховання; вчителів для професійних шкіл готував факультет профосу; працівників політпросвіти – відповідний факультет. На початковому етапі становлення педагогічної освіти планувалось здійснювати підготовку вчителів лише у вищих навчальних закладах, а саме в ІНО. Але значна потреба в педагогічних кадрах вимагала створення вищих трирічних педагогічних курсів як тимчасових закладів, які мали готувати вчителів молодшого концентру семилітньої трудової школи. Навчальний план 3-річних педагогічних курсів складався з трьох розділів: загальноосвітній (науковий), соціально-економічний (політичне виховання), соціальне виховання (педагогічний). Аналізуючи зміст цього навчального плану, можна стверджувати, що для комуністичного виховання майбутніх педагогів відводилася значна частина часу. Згодом ці курси були перетворені в педагогічні технікуми, які прирівнювались до ІНО як вищі навчальні заклади.

Вищі педагогічні навчальні заклади будували програми навчально-виховного процесу відповідно до вимог, що стояли перед школою. Тому для села програми набували сільськогосподарського характеру – для міста індустріального.

Отже, можна зробити висновок, що радянська влада з перших днів свого правління в Україні розпочала активну діяльність у сфері освіти. Значна частина навчального матеріалу мала політичний характер та відображала політичні події. Нововведенням у системі соціального виховання дітей були засади захисту прав дитини. Вперше на державному рівні постало питання соціального забезпечення підростаючого покоління, гарантувалось право на отримання безкоштовної освіти дітьми обох статей. Шкільний навчальний матеріал містив відомості, які надавали учням можливість засвоювати систему знань про людину та суспільство; в комплексній системі подавались формальні знання з історії України, суспільствознавства, природознавства, географії, рідної мови та літератури, предметів художньо-естетичного циклу; знання природничо-математичного циклу розширювали світогляд дітей.

Подальше розкриття проблеми вимагає дослідження структури і напрямів управлінської діяльності органів управління освітою всіх рівнів; конкретних підходів і методик підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів; вплив у громадськості на процеси становлення і розвитку навчальних закладів у цей період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Машкін А. Освітня політика за доби диктатури пролетаріату. – Х.: ДВУ, 1926. – 136 с.
2. На передодні загального навчання. Соціальне виховання на Україні. – ДВУ, 1926. – 89 с.
3. Нариси з методики педагогічної праці в трудовій школі 1 концентру/ П. Мостовий. – Х.: ДВУ, 1930. – С.14-17.
4. Порадник по соціальному вихованню. 1 вид. – Х.: Всеукр. держ. вид., 1921. – 134 с.
5. Порадник соціального виховання. Програми 1 концентру для сільських і міських трудових шкіл УСРР. – Х.: ДВУ, 1925. – 145 с.
6. Руководство по социальному воспитанию. – Х.: ДВУ, 1923.
7. Руководство по социальному воспитанию. – Х.: ДВУ, 1924.
8. Ряпто Я.П. Що дала жовтнева революція в галузі освіти. – Х.: ДВУ, 1927. – 113 с.
9. Ряпто Я.П. Національна освіта на Україні за 10 років жовтневої революції. – Х.: ДВУ, 1927. – 125 с.
10. Щербань П.М. Національне виховання в сім'ї. – К.: Борнвітер, 2000. – 260 с.

Тетяна СТОЛЯРЧУК

**БОРОТЬБА УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ ТА ПРОСВІТИТЕЛІВ
ЗА ПРАВО НАВЧАННЯ У НАРОДНІЙ ШКОЛІ РІДНОЮ МОВОЮ
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Дослідження професійної діяльності учителя в різні історичні періоди має важливе теоретичне і практичне значення, адже вона відображає шкільну політику уряду, ставлення суспільства до школи, можливості учителя повноцінно здійснювати освітню, виховну, культурну функції.

У другій половині XIX – на початку ХХ ст. в Україні відбувався процес становлення масової народної школи. Перед учителями стояло багато проблем, які заважали працювати, виконувати свої обов'язки. Це і жалюгідний стан шкільних приміщень, і важке матеріальне і правове становище вчителів, брак підручників, невизначеність навчального року, відсутність єдиних програм, низький професійний рівень. Однією з проблем було створення української національної школи та навчання дітей рідною мовою. Самі вчителі порушували це питання, оскільки безпосередньо працювали з дітьми, які не розуміли мову, якою велося навчання.

Першими дослідниками цієї проблеми були відомі діячі освіти та культури, організатори та активні учасники громадського просвітницького руху того часу – Б.Грінченко, М.Драгоманов, М.Коцюбинський, С.Русова, К.Ушинський та ін.

Метою цієї публікації є дослідження боротьби українських педагогів за право навчати в народній школі рідною мовою. Завдання публікації:

- розкрити суть русифіаторської політики самодержавства в галузі шкільної освіти;
- показати боротьбу вітчизняних педагогів, письменників, просвітителів за національну школу, зокрема створення підручників;
- висвітлити зусилля українських релігійних діячів щодо українізації церковно-парафіяльних шкіл та перекладу Святого Письма українською мовою;
- з'ясувати значення учительських, земських з'їздів у процесі створення національної школи.

Останніми роками інтерес до цієї проблеми значно зрос, що підтверджує її актуальність у зв'язку з реформуванням системи освіти, суть якої розкривають Закон України “Про освіту”, Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.). Цій темі присвячено чимало публікацій відомих педагогів та дослідників нашого часу: Г.Васькович, П.Дроб'язко, Н.Калениченко, В.Кравець, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та ін.

Згідно з указом імператора Олександра II, підписаного 18 травня 1876 р., в училищах та церковно-парафіяльних школах навчання здійснювалось російською мовою. Заборонялось викладати будь-які дисципліни у школі українською мовою; друкувати або завозити українські книжки, видані за кордоном; тримати українські книжки в шкільних бібліотеках. Крім того, відповідно до “Положення про початкові народні училища” (1874 р.), викладання велося російською мовою.

У 1881 р. цар Олександр III доповнює указ 1876 р. додатками, які були таємними і ніколи не публікувались. Якщо до цього указу головний осередок українофілів “Київська громада” нараховував майже 100 членів, то після указу їх залишилось тільки 14. До української мови почали ставитись як до мови неосвічених людей. Особливо потерпало від цього селянство. В сільських місцевостях навчання відбувалося за книгами, офіційно введеними у загальне використання у всіх училищах одного типу. Оскільки учні розуміли не все, що написано в книзі, то учителі змушені були пояснювати мовою, зрозумілою ім, якою вони самі говорили і яку постійно чули навколо себе. Різниця між підручником та місцевою мовою призводила до того, що учні заставляли збурити те, чого вони не розуміли [17, 69].

Неграмотність майже 25 млн. українців наприкінці XIX ст. пояснюється не лише бідністю народу та неможливістю оплатити навчання, а й відсутністю шкіл, у яких навчання велося б українською мовою. Дитина йшла до школи, в якій її намагались навчати мовою, якої вона не розуміла. За переписом 1897 р. загальна неграмотність серед українців становила 80% [6, 54].

Шкільних учителів перевіряли щодо можливих зв’язків з українофільством. Кожного, хто викликав підозру, пропонувалося переводити на роботу за межі України. Нових учителів рекомендувалось призначати переважно з осіб російської національності [6, 53]. В Олександрівському повіті на Катеринославщині учителя Я.Новицького (який пізніше став відомим українським етнографом) було звільнено з посади лише за те, що в нього знайдено кілька заборонених книг [13, 377].

Періодичної преси українською мовою в Україні не існувало. Відсутність українських книг і підручників змушувала населення жертвувати кошти на іх видання. Завдяки підтримці народних мас у 60-70-х роках створився фонд у 4 тис.круб. для підготовки українських підручників і книг для читання. У зв’язку із забороною царським урядом друкування української художньої літератури гроші було використано на видання українського словника [1, 67].

Грамотність є найкращим провідником пізнавально-розумових понять у середовище народу. Оскільки народ близче за все сам до себе – своєї власної народності, то, вочевидь, і грамотність його повинна бути, перш за все, своя, рідна, тобто народ повинен здобувати грамотність переважно *мовою* своєю, *рідною* для нього. Такий спосіб навчання народу грамотності, тобто рідною мовою, – природний і законний, скоріше приведе до мети – до розповсюдження грамотності: народ з більшою легкістю та бажанням засвоєє те, що близче його серцю. З цією метою – *розповсюдження* грамотності в народі південноросійського регіону дозволено видання букварів рідною мовою. Таке явище схвалювали всі, для кого дорога просвіта та добробут народу, і *граматики* почали швидко розповсюджуватись в Україні [9, 2].

К.Ушинський справедливо вказував на те, що дітей потрібно навчати спочатку рідною мовою, бо мова “створена самим народом, а не кимсь іншим”. Він вважав, якщо мова, якою починає говорити дитина, суперечить вродженному національному її характеру, то ця мова ніколи так сильно не вплине на її духовний розвиток, як це зробила б рідна мова. Ушинський підкреслював освітнє і виховне значення мови, називаючи її незвичайним педагогом [18, 82]. Його підтримували М.Драгоманов, Б.Грінченко та ін.

М.Драгоманов докладав багато зусиль для забезпечення дітей навчальними книгами рідною мовою. Він брав активну участь у колективному написанні “Читанки” для початкових шкіл. Навчання за цією книжкою давало можливість поступового переходу від “народної української мови до великоруської, а потім до церковнослов’янської”. Але, на превеликий жаль, вона не була випущена, оскільки містила “забагато” українських сюжетів, спогадів про козаків та гетьманів.

Б.Грінченко вважав, що навчання дітей рідною мовою обумовлене принципом природовідповідності. Природна мова повинна стати досконалім засобом духовного життя, формування та розвитку думки.

С.Русова як педагог і освітній діяч докладала всіх зусиль і знань для розвитку національної школи, вважаючи школу “великим фактором для остаточного формування нації”, а мову – “найголовнішим засобом для розвитку розуму”. Отже, “мова повинна бути простою, ясною, як просте ще мислення дитини, але вона мусить бути красивою” [16, 83].

Критичне ставлення до указів уряду було природною реакцією письменників та творчої інтелігенції. М.Коцюбинський, не зважаючи на реакційну русифіаторську політику царського

уряду, внаслідок якої він не міг навчати дітей українською мовою, рішуче виступав за природне право українського народу розвивати свою національну культуру, за навчання в школах рідною мовою. Він читав дітям різні твори української літератури, ознайомлював їх з національною культурою.

Колишній учень М. Коцюбинського пише: “Української мови, як дисципліни, Михайло Михайлович не викладав, але часто читав нам невеличкі оповідання, казочки і показував українські журнали, з яких я добре пам’ятаю “Дзвінок”. Під впливом Михайла Михайловича, як я тепер розумію, у нас, у дітей, тоді ж зародилася прихильність і любов до української мови, літератури, культури...” [12, 43-44].

У своїх творах М. Коцюбинський висміював лжепатріотів, які плазували перед самодержавством. У казці “Хо” він змальовує Макара Івановича Литка, українця, “патріота”, який “згоджується, що не знає мови, так якось не було часу вивчитись... і через те мусить балакати по-московському, здобуваючись інколи на макаронічні фрази. Але теж відомо всім, що він усе збирається простудіювати трохи вкрайнську мову... А на роковинах, на вечорницях, – хто так патріотично (без жартів!) п’є горілку, так широ заведе пісні, вдарить тропака?...” Та куди дівся його патріотизм, коли він отримав відкритку від брата-бурсака, написану українською мовою? “Макар Іванович почервонів, підлігнув на місці і в найвищому обуренні кинув відкритку на стіл. – “Се... се... се... чорт зна що таке! – скрикнув він. – Се просто нікчемність... Писати до мене по-вкрайнському на відкритці... компроментувати мене! Відкритку кожне може перечитати, кожне може побачити... Я не дозволю так компроментувати себе...” Свою ненависть до всього українського він прищеплював і своїм дітям, готовий у будь-який момент відмовитись від свого народу, він не дозволяв розмовляти українською навіть у себе вдома [8, 38-39].

Відомі письменники та педагоги робили все залежне від них, щоби запровадити українську мову в школах України. Видавались різні підручники, навчальні посібники українською мовою, які сприяли освоєнню грамоти, отриманню елементарної освіти. Однак не були визнані чиновниками міністерства освіти та іншими представниками самодержавства “Буквар південноруський”, упорядкований Т. Шевченком, “Рідне слово” К. Ушинського та ін. В цих книгах бюрократи, чиновники самодержавства вбачали крамолу, а не бажання просвітителів навчити грамоти дітей, користуючись рідною мовою.

Нова хвиля боротьби за чільне місце української мови в суспільстві, за видання книг українською мовою починається у 90-х роках ХІХ ст. Рух за школу рідною мовою зумовив появу українських підручників: букварів (Б. Грінченко, Т. Лубенець, С. Русова), читанок (А. Білоусенко, Т. Лубенець), граматик української мови (П. Залозний, Т. Шерстюк). Саме Б. Грінченко почав відстоювати право на друкування українською мовою книжок для народного читання. Він відкрив власне видавництво в Чернігові у 1894 р., яке випустило близько 50 різних книжок, але у 1901 р. було закрите через брак коштів.

Після революції 1905-1907 рр. докорінні зміни, яких вимагало суспільно-політичне життя, були можливі лише при проведенні прогресивних реформ, які допомогли б поширити в народі грамотність і сприяли б розвиткові національної культури. Таким чином, одним із найбільш важливих в Україні стало питання про початкову народну освіту та навчання учнів рідною мовою. Але у Російській імперії запанувала реакція. У березні 1908 р. у Києві було створено “Клуб російських націоналістів” з метою поборювати “польський тиск й українофільство”. За підтримки держави Клуб став однією з найвпливовіших політичних груп у російській імперії. У грудні 1909 р. Він домігся рішення думського підкомітету у справах освіти про недопущення викладання української мови у школах. Наступним тяжким ударом, завданим українському рухові, став циркуляр міністра внутрішніх справ Столипіна від 20 січня 1910 р., який забороняв реєструвати будь-які “інородницькі” товариства й видавництва” [5, 89-90].

Література рідною мовою національностей стала “підозрілою” лише тому, що “справжні російські патріоти” не могли ознайомитись з її “крамольністю”. Особливо “підозрілою” було оголошено літературу мовою “крамольного” Шевченка [2, 8].

На Поділлі була спроба українізувати церковно-приходські школи. 12 жовтня 1907 р. Святіший Синод дав на це дозвіл, бажаючи нейтралізувати вплив на ці школи, особливо на

Правобережній Україні, польського уряду та католицької церкви. Проте місцева влада не дозволила цього зробити.

У 1910 р. в Почаєві відбувся з'їзд отців-законовчitelів, на якому одним з питань була вимога до російського уряду та російської православної церкви на право українського народу говорити рідною мовою. На з'їзді делегати висловлювались не тільки за навчання у народній школі українською мовою, а й за викладання рідною мовою Закону Божого, оскільки “школярі однаковою мірою погано розуміють і російську, і церковнослов'янську” [6, 81].

Звичайно, кроком уперед у питанні навчання дітей рідною мовою був дозвіл Святого Синоду на переклад Святого Письма, як могутнього засобу релігійно-морального виховання народу, малоросійською мовою. Важливим це рішення було ще й тому, що вирішувалось і друге загальне питання про використання малороської мови як в шкільному навчанні, так і після школи – за допомогою книг цією мовою. Не було жодних вагомих підстав забороняти вчителю розмовляти з дітьми їх рідною мовою, особливо в перший рік навчання, адже використання рідної мови у шкільному навчанні може мати велике виховне та розвиваюче значення. Отже, це не стільки політичне питання, скільки педагогічне.

Оскільки Святий Синод благословив переклад Євангелія, з'явилася можливість викладання Закону Божого українською мовою, а отже, й навчання дітей грамоти рідною мовою. Але, на жаль, цього не трапилося. Шкільна адміністрація, або шкільні інспектори, суворо карала тих священиків, які намагались на свій страх і ризик вивчати з дітьми Євангеліє українською мовою.

За націоналізацію школи боролась і Всеукраїнська спілка вчителів та діячів народної освіти, яка розробила свій проект Статуту. У травні 1906 р. на установчих зборах був розглянутий проект Статуту спілки. Демократична газета “Громадська думка” (одне з найперших україномовних видань у Східній Україні) опублікувала його. Всеукраїнська спілка вчителів прагнула докорінно перебудувати справу народної освіти на основі свободи, демократизації та націоналізації школи. Основною вимогою спілки було навчання українською мовою для українського народу в усіх національних школах, а інші народи на території України мали право на школи зі своєю мовою. Але через тиск реакційних сил положення Статуту не були втілені в життя.

В травні 1908 р. було зроблено чергову спробу відкрити національні навчальні заклади, хоча б початкові школи. 37 депутатів Державної Думи запропонували законопроект, яким передбачалось викладання рідною мовою у народних школах для дітей-українців і користування книжками, в яких висвітлювалось життя простого українського народу. Згідно з цим проектом російська мова повинна була вивчатись як спеціальний предмет. Однак цей законопроект не було прийнято.

Ідея створення україномовних шкіл поширилася далеко за межі України. На Першому загальноземському з'їзді у справах народної освіти в Москві (16-30 серпня 1911 р.) наголошувалось на важливості навчання дітей в українських школах рідною мовою, щоб школа черпала свій матеріал з побуту та літератури місцевого населення. Було запропоновано надати можливість місцевим органам, яким підпорядкована народна освіта, встановлювати термін переходу до викладання російською мовою. Було прийнято рішення, що в районах, де мешкає російське населення, слід або створювати окремі народні школи для дітей іншомовного населення, або відокремлювати таких дітей в особливі відділення школ [11, 411].

На міжвідомчій нараді з питань інородницької та іновірської школи було висловлено думку про навчання у школі перші 2 роки рідною мовою, а 3-й та 4-й роки – російською [7, 298]. На жаль, дуже мало ще було в Думі прогресивно мислячих депутатів, які піклувалися б про інші народи імперії. Журнал “Народный учитель” надрукував питання, які обговорювались у Державній Думі, на засіданнях якої А. Савенко намагався довести, що “украинского языка нет (его просто досужие интеллигенты выдумали) и края такого нет, есть просто окраина, а не Украина, местное население не понимает украинский язык, и потому вопрос об этом языке оратор считает праздным и даже обсуждение его в Государственной Думе считает искусственно вызванным” [4, 10].

Але прогресивний рух в країні зупинити було неможливо. Передові представники української громадськості, духовенства продовжували боротьбу за впровадження української

мови в школах України. У 1913 р. за ініціативою члена Державної Думи від Волинської губернії, єпископа Никона, в Думу було внесено законопроект про українську школу та спілки, в якому пропонувалося:

1. Дозволити вести викладання в українських початкових школах усіх відомств (хоча би перші два роки навчання) рідною українською мовою.
2. Призначати вчителями до цих шкіл переважно українців та осіб, які знають місцеву мову.
3. Вести викладання в українських початкових школах української мови та історії України нарівні з мовою російською та російською історією.
4. Не переслідувати і не шукати звинувачень та провини спілок “Просвіта”, як установ виключно просвітницьких, які розповсюджують знання. Дозволити брошюри та книги українською рідною мовою; закриття цих спілок проводити відтепер лише за дозволом відповідного законного суду, а не в порядку адміністративного розгляду – часто відкритого сувійства [10, 20].

На I Всеросійському з'їзді з народної освіти комісія з питань інородницьких шкіл у своїх резолюціях висловила думки щодо українських шкіл. Вона зазначила, що вважає за необхідне, щоб:

- 1) в школах, як загальних, так і в професійних, в місцевостях з українським населенням викладання всіх предметів велося українською мовою;
- 2) викладання російської мови як обов'язкового предмета починалось з третього року навчання;
- 3) було введено вивчення української мови, історії та географії краю;
- 4) шкільне керівництво та посібники (за змістом) були пристосовані до умов життя населення;
- 5) навчання на другому ступені початкової школи, а також все позашкільне навчання, у тому числі дошкільне виховання, велося українською мовою;
- 6) в бібліотеках у місцевостях з українським населенням були книги українською мовою;
- 7) в учительських школах, педагогічному класі жіночих гімназій, а також на тимчасових та постійних учительських курсах було введено для належної підготовки вчителів початкових шкіл вивчення української мови, історії, літератури та географії краю;
- 8) у вищих навчальних закладах, розташованих у місцевостях з українським населенням, були засновані кафедри українознавства з метою підготовки викладацького персоналу для педагогічних навчальних закладів та курсів [14, 12].

На цьому ж з'їзді делегат Кесенко навів приклад, що серед українців Волинської губернії грамотних лише 9%, в той час як серед великороського населення процент грамотності сягає 52. Це пояснюється виключно тим, що дітей українців навчають незрозумілою мовою. Доповідач Чалий сказав, що в Україні слова “національна школа” звучать “гіркою іронією”, оскільки завдяки обов'язковому навчанню російською мовою український народ позбавлений рідної мови. В деяких школах виховується ненависть до свого народу, його минулого. Внаслідок цього діти озлоблюються проти своїх вчителів та школи [3, 13].

Крім того, було зазначено, що викладання рідною мовою учнів є необхідною умовою духовного та культурного розвитку та економічного добробуту населення та служить найкращою гарантією економічного та культурного злиття окопиць, населених не росіянами, з російським народом, з російською державою і всіма народами, які мешкають в Росії [15, 9].

Проте у 1913 р. через доноси та звинувачення в українофільстві було звільнено з посади директора народних училищ Т.Лубенця, відомого педагога, керівника багатьох учительських курсів, автора 20 підручників та хрестоматій, написаної українською мовою. Не зважаючи на прохання попечителя Київського навчального округу Деревицького залишити Т.Лубенця на посаді директора народних училищ ще хоча б на півтора року, міністр народної освіти Л.Кассо відповів, що наказ уже підписано.

Отже попри всі заборони та репресивні дії царського уряду українські вчителі, просвітителі боролися за створення української національної школи, підручників, відстоювали національну культуру, традиції, звичаї; домоглися дозволу перекласти Євангеліє українською мовою; на з'їздах обговорювали мовне питання, приймали резолюції щодо вивчення рідної мови та навчання нею, формували громадську думку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко В.Й. Боротьба демократичних сил за народну освіту в 60-90х роках 19 ст. – К., 1980. – 154 с.
2. Василевич В. Черній год // Образование. – 1909. – №1. – С.1-15.
3. В комиссии инородческих школ. Первый Всероссийский съезд по народному образованию // Народный учитель. – 1914. – №2. – С.13-14.
4. Вопросы народного образования в Государственной Думе // Народный учитель. – 1913. – №21-22. – С.9-12.
5. Грицак Я.Й. Нарис історії української нації XIX-XX ст.: Навч. посібник для учнів гуманіт. гімназій, ліцеїв, студентів іст. фак. вузів, вч. – К., 1996. – 360 с.
6. Дроб'язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність. – К., 1997. – 184 с.
7. К вопросу об инородческой школе. Хроника // Педагогический Листок. – 1912. – 4 кн. – С.298.
8. Коцюбинський М.М. Хо /Д орогою ціною. Вибрані твори. – К., 1976. – С.24-51.
9. Мысли южноруса // Основа. – 1862. – серпень. – С.1-12.
10. Об українських школах и обществах. Законопроект єпископа Никона // Народный учитель. – 1913. – №29. – С.20.
11. Общеземельный съезд по народному образованию // Педагогический Листок. – 1911. – 6 кн. – С.400-415.
12. Окорков В.С. Педагогічні ідеї М.М.Коцюбинського. – К., 1969. – 96 с.
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в./ Отв. ред. А.И.Пискунов. – М., 1976. – 600 с.
14. Первый Всероссийский съезд по народному образованию // Народный учитель. – 1914. – №10. – С.11-14.
15. Первый Всероссийский съезд по народному образованию // Народный учитель – 1914. – №11. – С.9-13.
16. Русова С. Національна школа // Вибрані педагогічні твори: У 2-х кн. Кн.1 / За ред Є.І.Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук. – К., 1997. – С.83-85.
17. Сухомлинов М. Училища и народное образование в Черниговской губернии // Журнал министерства народного просвещения. – 1864. – Ч. СХІ. – С.1-94.
18. Ушинський К. Родное слово // Журнал министерства народного просвещения. – 1861. – Ч. СХ. – С.73-95.

Віра КОВАЛЬЧУК

МИХАЙЛО ГАЛУЩИНСЬКИЙ ПРО ВЧИТЕЛЯ ТА СУСПІЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ

Погляди відомих педагогів і культурно-освітніх діячів Галичини кінця XIX – початку ХХ ст. на особистість вчителя визначалися, з одного боку, соціально-економічними, політичними та культурно-освітніми умовами функціонування галицького суспільства, метою й завданнями української школи, а з іншого – пріоритетами в організації праці вчительства, усталеними в тогочасній західноєвропейській педагогічній науці.

Сучасні педагоги (Т.Завгородня, Б.Ступарик, М.Чепіль) надають важливого значення ролі вчителя у навчанні і вихованні. В їх працях вагоме місце займають погляди вчених-педагогів Григорія Врецьони, Софії Русової, Степана Сирополка, Івана Юшишина на значення і роль вчителя в житті суспільства. Однак до цього часу нема цілісного і всебічного аналізу педагогічних ідей М.Галущинського, його внеску у розвиток української педагогічної думки.

Мета статті – розкрити внесок М.Галущинського у визначення місця й ролі вчителя в загальному культурно-освітньому процесі Галичини перших десятиріч ХХ ст.

М.Галущинський надавав виняткового значення особі вчителя, його ролі в розумовому, естетичному і моральному вихованні майбутніх громадян, в суспільному житті нації. Як і К.Ушинський, він вважав виховання мистецтвом, яке спирається на науку. Від вихователя, на думку галицького педагога, залежить майбутня доля довіреної йому дитини, а значить, і майбутня доля народу [4, 113]. Високо оцінюючи значення педагогічної праці для сучасності та майбутнього народу, він наголошував: “саме праця вчительства творить підвалини суспільностей, народів, держав” [5, 29]. Це випливає уже з самого розуміння ним суті української педагогіки.

Основотворчим положенням педагогічної концепції М.Галущинського стало вироблення теоретичних основ та практичне впровадження ідеї національної школи, пріоритетним завданням якої він вважав виховання. Педагог усвідомлював, що досягнення позитивного

результату в цій справі можливе тільки при наявності відповідним чином підготовлених учительських кадрів.

М.Галущинський звертає особливу увагу на роль учителя в школі: “Учитель в кожній школі, а тим більше в приватній мусить мати і методичне і фахове образовання. Але не тільки треба учителеви мати фахове образоване, він мусить мати загальне образоване, а тоді не буде ремісником, а надто потребує і методичного образовання. Учитель середньої школи мусить віддатися наукі, фахови і школі. Учитель молодий не може займатися ще поза школою і політикою, бо на те йому не вистарчить часу” [5, 29].

За висновком М.Галущинського, тодішній український вчитель не був підготовлений до виконання названих функцій, маючи низьку загальну і професійну освіту, погане соціальне забезпечення, хиткі політичні права і довголітнє приниження. Тому, виходячи з того, що школі і її вчительству довіряється доля культури нації, необхідно по-новому підходити до підготовки педагогів.

Учитель, на думку М.Галущинського, повинен постійно працювати над собою, вдосконаловати свою професійну майстерність, займаючись самоосвітою. Велику допомогу вчителям у цій справі повинні надати професійні організації, повітові відділи товариства ”Взаємної помочі українського вчительства”. Не повинно бути ні одного відділу, який не мав би необхідної фахової бібліотеки з відповідними книжками й журналами. Між сусідніми відділами повинно бути порозуміння, обмін часописами й книжками, що принесе користь справі. У полі уваги вчителів мають перебувати не тільки професійні видання, але й журнали, призначенні для виховання молоді (“Світ дитини”, “Молода Україна”). М.Галущинський стверджував, що тільки тоді, коли саме учительство почне цікавитися сучасними українськими виданнями, вони зможуть дійти і до кожної селянської хати [3, 10]. Великого значення педагог надавав анкетним листкам, спеціальним дискусіям, які зворушували би “дрімучі сили у членів і отвиралі перед ними нові велики овиди, що їх опанував уже людський дух, а які так чужі нашому чоловікові, загнаному у далеке село, у місце відстале від культури” [3, 6].

У статті ”Самоосвіта учительства” педагог зазначав, що нема такого ”призвання”, в якому людина могла б сказати, що їй досить тої освіти і тих знань, які вона здобула упродовж свого шкільного віку. Ця думка стосується як до ”призвань” духовної натури, так і до тих, хто виконує фізичну працю. Нехай це буде рільник, ремісник, робітник великої фабрики. Знавці робітничого життя кажуть, що одним із важливих напрямів створення настрою, задоволення у робітника від його праці є досконале знання всього фабричного апарату, в якому він є тільки одним незначним ”колісцем.” ”А що значить задоволене з праці, се знаємо всі докладно. Се творчий живчик, се підстава здоровля, життерадості, працездатності. Інакшим представляється тоді світ, іншими люди, більша віра в себе, більше щастя, більше певності” [3, 3].

М.Галущинський вважає ”карю страшних наслідків” задовольнятися себе тими знаннями, які ми осiąгнули в школі, особливо коли мова йде про вчителів, тому що наслідки відбиваються не тільки на одній людині, яка нехтує цей обов’язок. Вони відображаються на оточенні, на розвитку громадських установ. Коли таких ”одиниць”, які не дбають про дальший розвиток і збагачення своїх знань більше, тоді неминуче терпить від цього громадянство, дістає великої шкоди народ. Чого вартий такий лікар, який задоволений результатом своїх іспитів і практикою в лікарні, спочиває на лаврах і не стежить за розвитком своєї науки. На думку М.Галущинського, такий лікар стоятиме позаду здобутків у названій ділянці і таким чином буде повністю нездібним до виконання корисної лікарської практики. Така людина шкодить собі особисто, шкодить ще більше всім тим, хто з довір’ям віddaє себе її опіці. Те саме можна сказати і про людину, яка вибрала технічний фах, фах юриста, суспільника, учителя, священика. Всі ці заняття вимагають великої гнучкості розуму, збагачення новим досвідом. М.Галущинський робить висновок, що самоосвіта – ”се змаганнє у після шкільному віці, звернене до діяльності задля поширювання власного овіду знання” [3, 4].

Самоосвітою вчителі повинні займатися, щоб мати пошану з боку інших людей, ”виконувати свій обов’язок не тільки ради хліба, але ради високого післанництва учительського стану” [3, 5]. Великого значення М.Галущинський надавав організації шкільною владою курсів для учителів. На цих курсах викладають найкращі професори і подають слухачам нові здобутки науки, показують методи і плани, за допомогою яких можна самостійно поповнювати знання.

Вони вказують на найновішу літературу, користуючись якою можна працювати самостійно в бажаній ділянці. Але автор пропонує не приписувати таким курсам “більшого значення”, коли мова йде про освіту учителя української школи.

Курси, влаштовані польською школою владою, мали на меті виховання учителя, який формував би польського громадянина. Поєднуючи лекції з практичними заняттями, товариськими зустрічами, участю в концертах, виставах, екскурсіях, відвідуванням театрів, музеїв, мистецьких галерей, курси мали польський характер й надавали змістові освіти рис польськості в усіх можливих напрямах. На таких курсах, підкresлював М.Галущинський, не почуєш української мови: “Усе українське там на індексі”. Користь з таких курсів, на думку автора, є сумнівною. Правдиву користь можуть принести тільки україномовні курси. Організація таких курсів вимагає великих матеріальних затрат, а понад усе “ніжна опіка” поліцейських органів дала би себе відчути так діймаюче, що курси стали би неможливі” [3, 5]. Українському вчительству залишається тільки один шлях – “шлях самоосвіти в найширшому розумінні того слова...” [3, 5].

Самоосвітні змагання учительства, підсумовує педагог, будуть мати далекосяжне значення тільки тоді, коли удасться оживити, скріпити самоосвітній рух і впровадити його у відповідне “річище”. Вчитель, його особистий приклад відіграє головну роль у вихованні української молоді. “Кожда одиниця учительського призвання мусить уявити собі велику відповідальність, яку вона перебирає на себе будучи вихователем і провідником молодого покоління власного народу. Яке учительство, такий народ.

Коли нема в учительства змагань до збагачення власного духа, коли в учительства нема найменшого культурного інтересу, як же балакати тоді про піднесення культури цілого народу?” – писав М.Галущинський [3, 7].

Особливе значення у самоосвіті вчителя займають часописи, щоденники, журнали. При їх недостачі, коли один примірник щоденника припадає на дві тисячі осіб, не може бути мови про правильний зв’язок між громадами і громадянами, щоб найнеобхідніші заклики стали переконаннями цілого загалу і були виконані як слід і вчасно. Не маючи такої сили, як преса, вважає М.Галущинський, ми відстаємо від світу й культури, “затикаємо уха на те, що народжується новий світ, ми затрачуємо гнучкість, потребу руху. Життє не говорить до нас жадно мовою. Незрозумілі гинемо серед власного моря, яке рівночасно таке для нас чуже. Ми в тому морі замість бути живим розчином, а ми на ділі несунами бацілів апатії, байдужості, матеріальних інтересів... Тільки культурні інтереси, життєві інтереси нації роблять живими поодиноких членів нації. А сею назвою культура обнимаємо в теперішньому розумінні вихованнє, політику, економічні й господарські умови” [3, 8].

М.Галущинський вважає недопустимим, щоб учительство байдуже ставилося до дитячої літератури, видавництв, призначених для молоді (“Літературно-науковий вісник”, “Світ дитини”, “Молода Україна”). Якщо українські книжки лежать на полицях магазинів десятки років, іх не читають, то “гине й пропадає всяка творчість, сей найкрасший об’яв життя нації. А виновниками сього ми самі, ми учителі, священики і всі інші інтелігенти. Серед такого стану речей не купити книжки ні селянин, ні читальня, ні кооператива. Тільки через нас буде селянин належати й до Просвіти, й дасть жертву на Рідну Школу, й створить основу під кооперативну сіть. Тільки таким чином потрафимо вирватися з тої темряви й бездни, в яку ми попали таки з нашої вини” [3, 9].

Відзначаючи важливу роль вчителя у досягненні задуманого, М.Галущинський підкresлював: “Тому за всяку ціну під загрозою проклону майбутніх поколінь мусимо відмінити наш спосіб думання. Як учителі й виховники поставмо наперед до себе самих якнайострійші вимоги. Ставаймо живим звеном нації, яка відроджується. Відроджене починати від нас самих. Не давати завмерти найшляхотнішому гонови нашого духового ества, гонови до усовершення шляхом внутрішньої обнови через самоосвіту, через живий інтерес до культурних і життєвих питань народу. А тоді народ за нашим живим прикладом стане за нами й оборонить наше дуже захищене становище” [3, 9].

Важливе значення у роботі вчителя, на думку М.Галущинського, має захоплення своєю справою. “Розуміючи так високо потребу фахового учителя, не можемо закрити і тої правди, що не раз некваліфіковані учителі на курсах давали надзвичайні результати і перевищали

кваліфікованих своєю роботою. Захоплення справою робило із них правдивих педагогів на того рода курсах. Можна навести кілька десятків випадків, котрі показують силу роботи. Яка виходить із захоплення, із жертвенної праці. Ця велика сила творить чуда і дивує всіх тих, котрі розраховують тільки холодно на вплив і вагу більше або менше матеріальних сил. Це є те саме чудо, котре веліло Стефаникові створити бессмертний образ маленької Доці, здається, найменшої на цілому світі і може в цілій людській історії учительки на курсах дозрілих старших неписьменних” [1, 24]. Ця ідея є актуальною і в наш час.

Особливу увагу М.Галущинський звернув на роль особи вчителя, ставши депутатом сейму. Він зосередив свою діяльність на питаннях освіти і виховання. У промові “За право до життя” розкриває жахливі умови, в яких працює в Польщі українське вчительство. З гірким почуттям йому приходиться стверджувати, “що уряднича інтелігенція всіх дикастерій приневолена до повної бездіяльності в культурно-освітній роботі. А вже просто дивоглядом, – говорить він, – є те, що учительство вповні стероризовано і відсунено від культурно-освітньої роботи серед народу” [2, 59]. Він підкреслює, що усунення кваліфікованих працівників від культурно-освітньої роботи є “однозначне зі зменшенням культурної сили народу і зводження цілого народу на нижчий культурний рівень” [2, 59].

Отже, у педагогічній і громадсько-просвітницькій діяльності М.Галущинського особливе місце займала проблема підготовки вчителя для української школи, його самоосвіта і роль у національному вихованні підростаючих поколінь. Дальншого дослідження потребують питання підготовки національно свідомого вчителя для сучасної школи, для виховання майбутніх громадян України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галущинський М. Геть неписьменність! – Львів: Б. в., 1927. – 25 с.
2. Галущинський М. За право до життя // Діло. – 1930. – 21 червня.
3. Галущинський М. Самоосвіта учительства // Учитель. – Л., 1925. – С.3-10.
4. Ушинський К.Д. Три елементи школи // Твори: В 6-т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 1. Педагогічні статті. – С.110-126.
5. ЦДА у Львові, ф.178, оп.3, спр. 969. – С.29.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Тетяна СИМОНЕНКО

ПЕДАГОГІЧНЕ СПОСТЕРЕЖЕННЯ У РОБОТІ НАД УДОСКОНАЛЕННЯМ ФОНЕТИКО-ОРФОЕПІЧНОЇ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Радикальні зміни у житті країни підтверджують актуальність подальшого розвитку компетентності особистості щодо різних сфер функціонування суспільства, необхідність пошуку оптимального вирішення проблем, пов'язаних із вихованням, навчанням як школяра, так і студента вищого навчального закладу.

В умовах ВНЗ основною метою комплексного процесу формування особистості є розвиток не тільки загальноособистісних рис (порядності, чесності, милосердя, громадської активності, гуманності), але й специфічно-професійних, що відтворюють та представляють індивіда як висококваліфікованого фахівця, людину, що здатна творчо самореалізуватися, зберігати надбання народу та примножувати їх; тобто стосовно студентів-філологів як носіїв кодифікованої мовної норми на всіх рівнях усної та писемної комунікації йдеться про набуття високопрофесійної мовної компетенції, удосконалення мовлення з метою наближення його до “інтердіалекту”, тобто до літературного варіанту. Зазначена проблема набуває більшого значення за сучасних умов, оскільки спостерігаємо руйнацію літературного стилю мовлення у колах високоосвічених, інтелігентних людей. Проте, як зазначає В.Русанівський, “однією з важливих культурних цінностей, що створило людство, є літературна мова. Вона є тим матеріалом, який сприяє розвиткові нації на базі певного етносу” [4, 24-32]. Одним із ефективних методів, що дозволяють реально та науково правильно оволодіти інформацією про специфіку “мовленнєвої ситуації” у колах студентської молоді, її рівнем відповідно до норм літературного варіанту мови, є метод спостереження. Актуальність статті обумовлюємо технологією педагогічного спостереження та його прийому порівняння відповідно до окресленої проблеми комунікативного удосконалення на визначеных рівнях.

Проблемі ПС важливого значення надавали як педагоги, так і психологи: П.Блонський, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, О.Запорожець, В.Сухомлинський, Г.Вашенко та ін. Важливе місце у системі мовної освіти методові ПС надають сучасні вчені: О.Біляєв, Л.Пономаренко, М.Пентилюк, Н.Федорова, Л.Білозерова, М.Захарійчук, Г.Цехмістрова.

Великий внесок у розвиток педагогічних методів індивідуального вивчення особистості зробив Л.С.Виготський, який зазначав, що “у сучасній психології наявні три основні форми вивчення особистості. Перша з них – наукове впорядковане спостереження” [2, 349]. Певні ідеї щодо важливості спостереження у системі навчального процесу окреслив М.Басов, який обґрунтував та представив систему спостереження, для якої базовими є три етапи: а) організація спостереження; б) перебіг процесу; в) обробка результатів спостереження [1, 33]. Видатний учений-психолог Г.Костюк, визначаючи вчителя-викладача як центральну фігуру навчально-виховного процесу, зазначає, що від його вмінь спостерігати залежить успіх розвитку кожної індивідуальності, тому що “індивідуальна своєрідність особистості кожного, хто навчається, не подається у готовому вигляді, готовій формі, не є сталою. Вона формується у процесі виховання, навчання, у систематичності цієї роботи. Тим більше потрібно вчителеві її знати та виявляти у кожному своєму учневі” [3, 448]. Важливого значення спостереженню та його прийомам у процесі дослідження особистості надають сучасні дослідники. Цікавою для нас є праця Г.Цехмістрової “Педагогічна діагностика та її місце в дидактичному процесі” [6, 62], в якій авторка досліджує теоретичні засади педагогічної діагностики, визначає суть поняття, зазначаючи, що “педагогічну діагностику можна тлумачити і як отримання інформації

про стан та розвиток контролюваного об'єкта...” Аналіз публікації Г.Цехмістрової озброює знаннями про природу, суть педагогічної діагностики, які близькі та дотичні до структури та змісту педагогічного спостереження.

Однак, на нашу думку, незважаючи на ретроспективу джерел з проблеми змісту педагогічного спостереження, недослідженням залишається питання про систему та технологію педагогічного спостереження у роботі викладача-практика над виявленням вад усного мовлення студентів, потребує розгляду і теоретична база цього питання.

Основними цілями статті є:

- проаналізувати (основні позиції) стан функціонування мови згідно з нормами орфоепічної бази мови;
- окреслити методологію у роботі щодо комунікативного удосконалення студентів;
- закцентувати увагу на методові педагогічного спостереження (ПС) та його теоретичних положеннях стосовно проблеми реалізації комунікативно-діяльнісного принципу мови у ВНЗ на рівнях орфоепія/орфографія;
- виявити відповідно до окресленої теми дослідження оптимальні прийоми ПС та технологію його демонстрації;
- виявити закономірності положення “від ПС – до урахування індивідуальних особливостей студента як суб'єкта навчального процесу”, спираючись на психолого-педагогічні ідеї науковців.

Мета статті – обґрунтувати доцільність та необхідність застосування методу ПС стосовно проблеми удосконалення комунікативної діяльності студентів (рівні орфоепія/орфографія), наближення мовлення слухачів до літературного варіанту мови, формування “високого” стилю усного продукованого тексту.

Досвід викладання мови у ВНЗ та його аналіз свідчить, що усне мовлення сучасного студента не є зразковим не тільки на рівні лексики та граматики, але й на рівні орфоепії. Прикро, що недосконалість мовлення виявляється не тільки у системі розмовно-побутового стилю, але й офіційно-ділового та наукового.

Звичайно, найпоширенішими вадами є уживання пом'якшених приголосних звуків [л], [т], [с], [р], [в], [д] у словах, на зразок: [лекція], [бібліотека], [дискотека], [касета], [прем'єра], [реферат], [інтелект], [імунітет], [конвеєр], [акордеон].

Досить типовими є помилки й у системі українського вокалізму – відхилення від норми звуків [о], [е], [и] їх уживання на їх позиції [а], [і], на зразок: *к[а]нсультуємо*, *[а]статочно*, *н[а]неділ[а]к*, *пр[а]дукції*, *ст[а]їть*, *н[і]махливо*, *м[і]тал*, *так[і]х*, *т[і]л[і]фон* тощо.

Особливо помітне порушення норм літературної вимови при наголошенні слів: *випадок*, *олень*, *фольга*, *показник*, *читання*, *кажу*, *одинадцять*, *чотирнадцять*, *льодовий*, *параліч*, *ненавидіти*, *феномен*, *тісний*, *красти*, *осока*, *реєшето*, *граблі*, *везти*, *ідемо*, *виразний* тощо.

Під впливом російської мови студенти не вимовляють звуки [дж], [ձ], а це у свою чергу впливає на правильність письма, тобто відбувається чіткий взаємозв'язок між орфоепічним та орфографічним образом мови, наприклад, неправильною вимовою слова *відзеркалити* як [відзеркалити] орфографічний образ мови постає з пропущеним сонорним приголосним звуком [д] на межі префікса та кореня. Або ж часта ненормативна вимова дієслів з поєднанням звуків [дж] (наприклад, [хожу] замість [ходжу], [вожу] замість [воджу]) передує помилковому правописові такового слова, що демонстраційно виглядає як *хожу*, *вожу*.

Такий стан спричинений, на нашу думку, рядом факторів: впливом діалектів (студенти мають у позанавчальній період діалектне оточення); недостатньою увагою вчителів у загальноосвітніх школах щодо шліфування у мовленні підлітків норм культури мови; русифікацією населення; можливо, і суб'єктивними факторами, наприклад, відсутністю бажання самоудосконалюватися, недбалістю, неохайністю стосовно продукованих мовних конструкцій тощо. Викладач-словесник у ВНЗ покликаний не тільки озброїти студента-філолога науковою теоретичною базою з предметів комплексу, навчити вчитися, але і ліквідувати проблемні зони власного мовлення студентів (рівні орфоепії, орфографії, лексики, граматики, пунктуації), тобто у межах університетської освіти – цитаделі інтелекту, інтелігентності, шляхетності – плекати грамотного спеціаліста-професіонала, якого потребує суспільство за сучасних умов розвитку та переорієнтації.

Вирішити ці завдання та ліквідувати прогалини у знаннях, довести комунікативні дії до автоматизму з урахуванням нормативності мови покликаний і сам студент як суб'єкт навчання, адже самоосвіта, самовиховання, самостійна робота над поліпшенням власної культури комунікації є вирішальними чинниками успіху в набутті комунікативної культури. На це вказував і В.Сухомлинський, який зазначав, що “у вихованні особистості одна з провідних мелодій належить самовихованню, яке потребує дуже важливого могутнього стимулу – почуття власної гідності, поваги до самого себе, прагненню, бажанню стати сьогодні кращим, ніж був учора” [5, 192].

Конкретизуємо проблему набуття мовної компетенції особистості у структурі рівнів фонетика/орфоепія української мови. *Методологічною* основою роботи визначаємо теоретичні та емпіричні методи: *метод аналізу та синтезу* наукових джерел, лінгвістичної бази, у якості якої використані продуковані тексти студентів-філологів (форми: монолог та діалог), *методи порівняння та зіставлення якості мовленнєвих вчинків слухачів*, обґрунтування важливості застосування та реалізації *методу спостереження* як основного у системі окресленої проблеми.

Уважаємо, що мовлення студента повинно бути максимально наближеним до літературного варіанту мови, тобто індивід має бути не тільки обізнаний теоретично з цього питання, але й практично представляти, демонструвати тексти, дотримуючись орфоепічного кодексу мови, тим самим дбати про власну культуру мовлення.

Метод ПС є основним як у структурі загальної дидактики, так і провідним у структурі її практичної частини – лінгводидактики.

Робота викладача-практика з цієї проблеми перважно розпочинається зі *спостереження* в аудиторний та позааудиторний періоди за мовленням студентів, яке в умовах особистісно зорієнтованого навчання передбачає й реалізацію індивідуального підходу. Звичайно, з метою ліквідації прогалин на рівні орфоепії та окреслення системи роботи щодо усунення таких недоліків, викладачеві-практикові, наприклад, у системі роботи над курсами “Орфографічний практикум”, “Орфоепічний практикум”, “Основи культури мови”, “Сучасна українська ділова мова” (для студентів нефілологів), “Виразне читання” варто звергти увагу на моделі усного мовлення студентів. Кожен викладач-практик погодиться, що під час прослуховування усних відповідей студентів на заняттях (або ж під час приватного спілкування) сприймаються насамперед недоліки лексичного та граматичного характеру: неправильне уживання синтаксичної конструкції чи форми слова, русизми, тавтологія. Привертає увагу й загальна структура та тип мовлення окремих слухачів, наприклад суржиконосів чи носіїв певного територіального діалекту. Вади у системі орфоепії та акцентології помітні, проте у ході занять та під час опитування бракує часу для систематизації хиб на таких рівнях, тим більше, якщо практикуми, семінари чи спецкурси мають інші завдання. Об'єктивно та упорядковано проаналізувати мовлення окремого слухача можна тільки за умови виконання певних дій, по-перше, уважно прослухавши монологічне мовлення студента (на занятті); по-друге, прослухавши монологічне/діалогічне мовлення у позааудиторний час; по-третє, постійно фіксуючи мовлення. Ситуації щодо виконання першої дії легко створюються у період занять. Аналізувати приватне мовлення складіше, оскільки не завжди до нього є “доступ” з боку викладача. Щодо фіксації, то найефективніше її можна виконати, використовуючи технічні засоби, наприклад диктофон, аудіомагнітофон. Виконання педагогічного спостереження за мовленням слухачів таким чином дозволяє одержати інформацію щодо доцільноти постановки самої проблеми нормативного/ненормативного відтворення норми у системі фонетика/орфоепія. Аналіз та синтез результатів, що здатен виявити викладач за допомогою методу ПС, дасть можливість систематизувати й представити типологію помилок усного мовлення на досліджуваному рівні. Результати спостереження, зрозуміло, є основою базою для створення ефективної системи роботи над окресленою проблемою.

Важливе значення відводиться методові ПС в умовах особистісно зорієнтованого навчання, у структурі якого взаємодія викладач-студент будеться як демонстраційний тип суб'єкт-суб'єктних стосунків як за умови традиційної системи викладання, так і за умови модульно-рейтингової системи. Представимо такий зв'язок елементарною схемою (S→S,

S←S), з якої зрозуміло, що зв'язок під час навчального процесу відбувається і за умови впливу викладача на студентів, і студентів на викладача.

ПС насамперед ураховує основну ідею навчально-виховного процесу у вищій школі за сучасних умов – орієнтир на індивідуальні особливості кожного студента з метою виявлення основних недоліків його власного мовлення та подолання труднощів.

Результат спостереження та обробка інформації залежать великою мірою від суб'єкта спостереження, яким за окресленої проблеми виступає викладач-практик, від систематичності та добросовісності його роботи у напрямкові комунікативні довершеності продукованих студентських текстів. Такі завдання бажано поставити для системи навчально-методичних комплексів з курсів “Ділова українська мова”, “Сучасна українська мова” для технічних, медичних вищих навчальних закладів; для студентів-філологів у системі всього навчального навантаження, особливо з курсів “Риторика”, “Орфоепічний практикум”, “Технологія сучасного уроку”, “Фонетика”. Від особистості викладача повною мірою залежить відсоток “навченості” студента, оскільки спостереження передбачає використання комплексу прийомів щодо ліквідації вад мовлення. Лояльне ж ставлення до мови підпітків є передумовою неохайноті, збайдужіlostі та зневаги щодо літературної норми.

Звичайно, у якості суб'єкта спостереження може виступати в окремих випадках і сам студент або ж уся група студентів, проте щодо цього слухачам повинна бути зроблена певна установка.

Обробка інформації спостереження здійснюється на основі узагальнення фактів, встановлення зв'язків між виявленими вадами на рівні усного мовлення. Існують різні типи опису зібраної інформації:

а) щоденниковий: викладач у якості об'єкта обирає окремого студента чи декількох осіб і записує інформацію, котра його цікавить, у “щоденник”. Такий спосіб спостереження дає можливість побачити прогрес/регрес у знаннях, особливо якщо записи ведуться протягом тривалого часу – 1-2-3 роки;

б) відео- та аудіозапис, графічний.

Кожен досліджувач обирає тип запису інформації залежно від специфіки предмета дослідження. Проте, вважаємо, що збір інформації на основі спостереження за усним мовленням студентів на рівнях фонетика/орфоепія може найефективніше представити реальне мовлення за допомогою використання магнітофона, диктофона та щоденниківих перезаписів такого мовлення у системі графічних креслень.

Першим етапом спостереження за мовленням студентської аудиторії є, звичайно, аналіз ділового мовлення упродовж спілкування на заняттях, виявлення найпроблемніших зон стосовно окресленого рівня мови, упорядкування та записи; другим етапом може бути запис відповідей на диктофон, магнітофон. Це можуть бути підготовлені заздалегідь монологічні тексти студентів за лінгвістичною чи культурологічною темою, на зразок: “Душа моого народу – в його пісні”, “Вічні проблеми взаємостосунків батьків та дітей”, “Культура побуту українців у минулому та сьогодні” тощо. Упорядкування ж інформації дасть змогу викладачеві-практикові працювати над добором лінгвістичного матеріалу з метою подолання труднощів на рівні усної (орфоепічний образ мовлення) та писемної (орфографічний образ мови) комунікації студентів.

Таким чином, орфоепія як складова загальної системи культури мови є важливою передумовою удосконалення теоретичних знань та практичних умінь для кожного студента, систематичної роботи з метою “шліфування” автоматизму літературної мовної норми у процесі мовного акту.

Ефективним методом для удосконалення мовного простору на рівні орфоепії (звичайно, це позитивно впливатиме й на орфографічний образ мови) є метод педагогічного спостереження, за допомогою якого “найправдивіше” фіксуються відхилення від норми. Він дозволяє ретельно систематизувати, упорядкувати факти та працювати над пожвавленням роботи у напрямкові розвитку мовленнєвої компетенції студентів.

Перспективними щодо застосування методу ПС під час навчання мови у ВНЗ є положення про створення комплексного підходу до реалізації визначені проблеми, про технологію застосування ПС з метою систематизації та узагальнення “реальних знань” викладача-практика про основні структурні компоненти та типологію норми/не норми у

дискурсові окремого студента та демонстрацію текстів посередництвом кодифікованої мови на рівнях фонетика/орфоепія/орфографія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басов М.Я. Методология методонаблюдения. – Питербург, 1924. – С.33.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под редакцией Давыдова. – М.: Педагогика. – 1991. – С.48.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 608с.
4. Рusanівський В.М. Співвідношення літературної мови і діалектів етнічних груп// Функціонування і розвиток сучасних слов'янських мов: Збірник наукових праць. – К.: Наукова думка, 1991. – 236 с.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.2. – К.: Рад. школа, 1976. – 608 с.
6. Цехмістрова Г.С. Педагогічна діагностика та її місце в дидактичному процесі // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Вип. 20. – К.: Видавничий центр КНЛТУ, НМАУ, 2002. – С.60-63.

Елеонора ПАЛИХАТА

МОЖЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УСНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПРЯТОГО КЛАСУ

Потреба у мовленні, яке сприяло б розв'язанню проблем суспільних відносин та міжособистісних стосунків, тісно пов'язана з усним діалогічним спілкуванням. Тому навчання діалогічного мовлення є вічно актуальним процесом у кожному цивілізованому суспільстві. Усвідомлюючи його важливість, укладачі програм із рідної (української) мови [6, 95] виробили, крім інших, комунікативну змістову лінію навчання, а також критерії оцінювання діалогічного мовлення. Це, звичайно, позитивний і прогресивний момент. Але як можна оцінювати в учнів те, чого їх не навчали, що в мовознавстві, психології і методиці української мови не до кінця або зовсім не розроблено?

Мета статті полягає в тому, щоб частково заповнити утворену прогалину і запропонувати систему роботи над удосконаленням усного діалогічного мовлення учнів п'ятих класів загальноосвітньої школи.

Завдання, зумовлені метою, полягають у тому, щоб:

- 1) вказати шляхи навчання усного діалогічного мовлення;
- 2) актуалізувати увагу на засвоєнні теоретичного матеріалу про діалог та паралінгвістичних чинників;
- 3) запропонувати методи і прийоми, що сприяють навчанню діалогічного мовлення;
- 4) з'ясувати суть і потребу проведення діалогічно-комунікативних вправ;
- 5) визначити роль і місце міжпредметних зв'язків у процесі формування діалогічномовленневих умінь і навичок;
- 6) виявити роль мимовільного удосконалення діалогічного мовлення під час проведення позакласних заходів – дискусій, диспутів, вечорів, вікторин, інших – комунікативного спрямування;
- 7) сприяти удосконаленню діалогічного мовлення з допомогою вироблених норм оцінювання продукованих висловлювань.

Навчання усного діалогічного мовлення п'ятикласників відбувається на аспектних уроках, розвитку зв'язного мовлення, так званих уроках спілкування, факультативних заняттях, позакласних заходах.

У п'ятому класі учні повинні ознайомитися з певним теоретичним матеріалом про діалогічне мовлення, а також закріпити його у процесі вправлення. Ознайомлення з теоретичним матеріалом про діалог відбувається на специфічних уроках діалогічного спілкування, яких може бути протягом року не більше десяткох. Для них спеціальні години не виділено, їх взято із загальної кількості годин, призначених програмою на розвиток зв'язного мовлення (РЗМ). За програмою у 5 класі подано на РЗМ всього 36 годин [6, 20], які вчитель ділить приблизно на чотири види роботи: 1) роботу над переказом; 2) роботу над твором; 3) ділові папери; 4) роботу над діалогом. Кількість годин учитель розподіляє залежно від кількості

матеріалу, який треба опрацювати. У п'ятому класі учні мають можливість ознайомитись з таким матеріалом, що активно сприяє розширенню знань, умінь і навичок з діалогічного мовлення:

1. Мова і мовлення. Загальне уявлення про спілкування. Діалогічне спілкування. Основні правила спілкування.
2. Діалогічне спілкування (діалогування). Види діалогу. Класифікація реплік за значенням (стимулюючі, реагуючі, реактивно-стимулюючі).
3. Діалогічне спілкування (діалогування, реплікування). Діалогічні репліки за обсягом: а) еліптичні, б) що збігаються з реченням, декількома реченнями, в) що виступають монологом (описом, розповіддю, роздумом).
4. Тема діалогічного мовлення. Основна думка діалогічного тексту. Вимоги до діалогування.
5. Ситуація спілкування (природна й вербально описана). Діалог-розвідка.
6. Діалог-повідомлення, діалог-бесіда за вербально описаною ситуацією.
7. Учасники спілкування: мовці, співрозмовники, адресат, адресант. Форми привертання уваги й відповіді на них.
8. Звертання під час діалогування до знайомих, незнайомих, старших, однолітків, молодших за себе, вчителів, батьків, членів родини, духовних осіб тощо.
9. Етикет. Мовленнєво-етикетні теми спілкування. Мовленнєво-етикетні форми спілкування (загальне ознайомлення).
10. Емоційно-експресивні явища в діалогічному мовленні. Повторення вивченого на уроках діалогічного спілкування (теоретично і практично) [4, 143].

Засвоєнню теоретичного матеріалу сприяють методи навчання. Різноманітність методів навчання діалогічного мовлення зумовлена таким методичним етапом, як презентацію мовно-мовленнєвого матеріалу, що полягає в демонструванні нового матеріалу та способів оперуванням ним. Учитель демонструє зразки мовно-мовленнєвого матеріалу, показує функціонування їх у контексті. До методів теоретичного опрацювання діалогічномовленнєвого матеріалу передусім належить розповідь (пояснення) учителя, що “являє собою зв’язаний усний виклад учителем змісту навчального матеріалу, ілюстрований яскравими, повноцінними прикладами. Йдеться не про догматичну розповідь, що панувала в старій школі, а про пояснювально-доказову” [1, 54]. Лише така розповідь може захопити учнів, збудити їхню думку, викликати інтерес до знань, надовго запам’ятати.

Метод розповіді – є основним у процесі ознайомлення учнів із лінгвістичними особливостями діалогічного мовлення. Цим методом вчать дітей об’єктивовувати своє мовлення – бачити в ньому матеріальні субстанції: репліки, повтори, кліше, еліпси, фразеологізми тощо.

Коли матеріал частково відомий учням, учитель може використовувати для виведення правила чи висновку метод евристичної бесіди. Прийомами тут виступають: аналіз, синтез, демонстрування, узагальнення, класифікація тощо. У наведених методах і прийомах наявні можливості заличення школярів до активної розумової праці на уроці. Цьому сприяє логічно, послідовно викладений матеріал чи поставлені запитання, кількість теоретичного матеріалу, його доступність і доцільність тощо.

Доречно використовувати і метод спостереження над мовно-мовленнєвими явищами. Він застосовується, коли факти і явища, що вивчаються, є складними або специфічними. Наприклад, при розгляді різних діалогічних реплік із допомогою методу спостереження, який передбачає наявність запитань, завдань із боку учителя, що спрямовують процес спостереження у потрібне русло, знаходимо спільні і відмінні риси, робимо висновок про кожну з реплік, доцільність її вживання у відповідних ситуаціях, конкретизуючи кожну.

На аспектних уроках учні зазвичай знайомляться з програмовим матеріалом, який є будівельним для продукування діалогічних реплік. Слід відзначити, що кожен матеріал, що вивчається на уроках мови є складовим усного діалогічного мовлення. І думка про те, що мовний матеріал прив’язується для навчання побудови діалогів явно помилкова. Адже не діалогічне мовлення служить мові, а мова слугує діалогічному мовленню, кожний її розділ –

“Фонетика”, “Фразеологія”, “Словотвір”, “Морфеміка”, “Синтаксис”, “Стилістика” – складова усного спілкування.

Програма з рідної мови для п'ятого класу передбачає опрацювання матеріалу про частини мови (повторення) (9 год.) на початку року, синтаксис і пунктуацію (22 год.), фонетику, орфоепію, графіку, орфографію (25 год.) лексикологію (9 год.), будову слова, орфографію (20 год.), словотвір, орфографію (9 год.). Уесь навчальний матеріал є базовим, будівельним для продукування діалогічних, які, у свою чергу, є структурним елементом діалогічних єдиниць та діалогічних текстів. І тут спостерігається тісний зв'язок і послідовне ускладнення матеріалу, що вивчається: мовний матеріал → речення або їх група → монолог → діалогічна репліка → діалогічна єдність → діалогічний текст.

Уесь названий ланцюжок елементів усного мовлення спрацьовує за наявності рушійної сили – мовленнєвої інтенції (природна ситуація) або теми, вербално описаної ситуації (штучна ситуація) – завдання учителя, що проводиться з допомогою методу вправ.

Особливість матеріалу з української мови така, що засвоєння його не залишається на рівні сприйняття, а потребує реалізації у відповідних уміннях і навичках, що досягається тренуванням. Дидактична суть методу вправ “полягає в тому, що вчитель за допомогою спеціальних завдань, які виконують учні, спрямовує їх на вироблення мовних умінь і навичок” [2, 77], формування усного діалогічного мовлення для досягнення поставленої мети. Крім методу вправ, навчанню діалогічного мовлення сприяють інші методи, передусім комунікативний.

Метод продукування, або комунікативний метод, “полягає в подібності процесу навчання процесу комунікації. Точніше кажучи, комунікативний метод ґрунтуються на тому, що процес навчання є моделлю реального процесу комунікації” [5, 33]. Як будь-яка модель, процес навчання в окремих аспектах спрощений, порівняно з реальним процесом комунікації, але в основних параметрах (значною мірою у принципово важливих) він адекватний. Методичне значення цієї адекватності пояснюється двома важливими чинниками: “1) явищем переносу, без якого будь-яке навчання не має смислу. Численні дані говорять про те, що перенос забезпечується саме усвідомленням адекватності умов навчання та умов застосування результатів навчання. Стaє очевидним, що дуже важливо визначити ці необхідні умови; 2) явищем мотивації, відсутність якої негативно впливає на навчання” [5, 34]. Тут йдеться про широку мотивацію (в цілому до навчання), та вузьку мотивацію (кожного висловлювання зокрема).

Комунікативність методу складається:

- із мовленнєвого спрямування навчального процесу взагалі і кожної вправи зокрема з метою практичного користування мовою для удосконалення діалогічного мовлення як засобу спілкування;
- з індивідуалізації навчання мовленнєвої діяльності, під якою розуміється врахування усіх властивостей учня як індивідуальності: його здібностей, умінь здійснювати мовленнєву й навчальну діяльність і головним чином його особистих якостей;
- із функціональності. Це поняття означає, що кожна мовленнєва форма виконує в процесі комунікації певні мовленнєві функції. У протилежному випадку вплив був би неможливим. Іншими словами, функціональність є найсуттєвішою характерною рисою будь-якої мовленнєвої одиниці, тобто будь-якої мовної форми, що використовується в мовленні;
- із ситуативності навчання, яка необхідна і як спосіб мовленнєвої стимуляції, і як умова розвитку мовленнєвого уміння, особливо таких його якостей, як цілеспрямованість, продуктивність тощо. Ситуативність здатна створити комунікативну реальність і тим самим збуджувати інтерес до навчального мовлення як природного.

Комунікативними методами є діалогування, дискусія, диспут тощо. Їх обслуговують такі методичні прийоми, як: прийом семантизації і нових лексичних одиниць, прийом продукування реплік, що відповідають темі, прийом реконструювання реплік, добір форм мовленнєвого етикету, звертання, привертання уваги тощо.

Навчанню діалогічного мовлення сприяють розроблені комунікативні вправи – мовно-мовленнєві, умовно-мовленнєві і власне мовленнєві. Мовно-мовленнєві вправи спрямовані на побудову діалогічних реплік засобами вивченого мовного матеріалу, умовно-мовленнєві – на

побудову діалогічних реплік засобами вивченого мовного матеріалу, умовно-мовленнєві – на побудову діалогічних реплік, власне мовленнєві – діалогічних текстів.

На аспектних уроках проводиться уся серія названих вправ, тоді як на уроках діалогічного спілкування – лише умовно- і власне мовленнєві, оскільки мовний матеріал на них не вивчається, хіба що мовленнєвий.

Розглянемо приклади вправ, які проводяться у п'ятому класі.

Фонетика і орфоепія

Тема 1. Приголосні дзвінкі і глухі

Вправи: 1. Записати, прочитати і пояснити вимову у словах: *просьба, боротьба, вокзал, нігти, легко*.

2. Вимовити правильно: *ніж, голів, хліб, мороз, сад, кладка, голубка, тяжко, книжка, казка*.

3. Побудувати репліки-реакції на прохання: а) розказати казку; б) обгорнути книжку; в) спекти хліб.

4. Дати згоду про те, що: а) прийдете на день народження; б) навчите розв'язувати задачу (рати в шашки, співати).

5. Продовжити діалог-повідомлення за початком, вживаючи слова з дзвінкими у кінці складу:

– *Моя мама пече смачний хліб.*

– *А моя мама робить книжки...*

6. Провести гру-змагання, хто назве найбільше слів із дзвінкими приголосними у кінці складу чи слова.

Тема 2. Вимова звуків, що позначаються буквами г і ґ

Вправи: 1. Зчитати за словником слова з [г], вписати незрозумілі.

2. Зчитати за тлумачним словником, які значення мають вписані незрозумілі слова.

3. Ввести у речення слова, запропоновані учителем.

4. Побудувати діалогічну єдність за моделлю: повідомлення – критичне зауваження типу:

– *Люблю купатися взимку.*

– *Це небезпечно для здоров'я.*

5. Похвалити свого сусіда за партою, вживаючи в репліках слова: *тандж, гейша, голкіпер, грундзюватий (мудрий, хитрий), граїзний*.

6. Побудувати діалог-гру на пояснення слів із [ґ]. Виграє той, хто більше знає значень слів із [ґ].

7. Побудувати діалог, вживаючи слова: *тедзь, гепард, горила, гівер*.

8. Побудувати діалог за вербално описаною ситуацією.

Лексикологія. Тема 1. Лексичне значення слова

Вправи: 1. Прочитати в підручнику визначення лексичного значення слова. Навести приклади, пояснити їхнє значення.

2. Яке лексичне значення слів: *футбол, спорт, ліс, миска, радість, коло, ніс*.

3. Запитати однокласника:

– У якому розділі мовознавства вивчається значення слова?

– Що таке лексика?

– Що являє собою лексичне значення слова? – За яким джерелом можна дізнатися лексичне значення слова?

4. Побудувати діалог-гру на лінгвістичну тему “Поясніть лексичне значення слова” (два команди по 5 чоловік, по 5 слів на команду, по хвилині на обдумування і відповідь).

Тема 2. Однозначні й багатозначні слова

Вправи: 1. Прочитати в тлумачному словнику статті про слова “золотий”, “голова”.

2. Прочитати текст, запропонований учителем, назвати однозначні й багатозначні слова.

3. Запитати свого однокласника все, що вас цікавить про однозначні й багатозначні слова, вживаючи в діалогічних єдностях такі слова: *море, поля, ручка, підручник, язык, сон*.

4. Побудувати діалог про відмінника вашого класу, використовуючи багатозначні слова “золотий”, “голова”.

5. Скласти діалог на тему: “Прогноз погоди на завтра”, вживаючи однозначні слова: *холодний, сніжний, день, погода, вітер*.

Тема 3. Вживання багатозначних слів у прямому й переносному значеннях

Вправи: 1. Розказати про пряме значення слова, про переносне значення слова.

2. Дібрати слова з прямим і переносним значенням, скласти з ними речення-репліки.

3. Висловити захоплення квітами.

4. Назвати відомі вам квіти.

5. 1-й учень називає квіти; 2-й учень називає значення слів-назв квітів – пряме чи переносне.

6. Побудувати діалог на тему “У лісі” за опорними словами: *ліс, дерево, куці, гуцавина, галівина, кейти, гриби, мурзиник, яїрка*.

7. Поділитися враженнями від екскурсії, використовуючи схеми: “повідомлення-повідомлення”, “питання-відповідь”.

Синтаксис і пунктуація

Тема 1. Звертання непоширені й поширені

Вправи: 1. Зачитати діалогічний та монологічний тексти, назвати звертання, які в них є (непоширені чи поширені).

2. Побудувати речення зі звертаннями (поширеними й непоширеними).

3. Прочитати з інтонацією речення зі звертаннями.

4. Звернутися до учителя, щоб дізнатися, о котрій годині відбудеться засідання...

5. Звернутися до однокласника, щоб він допоміг вам розв'язати задачу.

6. Звернутися до *співрозмовника*, якого знаєте за прізвищем *Микитенко*; *співрозмовниці Марченко*.

7. Побудувати діалог: а) за темою “На уроці фізкультури”; б) за серією ілюстрацій, до яких можна вжити звертання; в) за даними учителем моделями з репліками зі звертаннями; г) за початковою діалогічною єдністю, запропонованою учителем.

Тема 2. Діалог

Вправи: 1. Знайти віршовані діалоги, зачитати іх.

2. Дати характеристику реплікам діалогу (за обсягом, за будовою, за значенням, за метою висловлювання).

3. Звернутися до ігумена, священика...

4. Побудувати діалогічну єдність за моделями: привертання уваги, запитання-відповідь; запрошення-незгода; повідомлення-заперечення; поздоровлення-вдячність; прохання вибачити-відповідь на вибачення.

5. Побудувати діалог: а) за вербально описаною ситуацією, запропонованою учителем; б) за змістом художнього тексту, що вивчається; в) за моделями, запропонованими учителем; г) за природною ситуацією.

Тема 3. Складні реченні

Вправи: 1. Зачитати діалог, знайти репліки, що складаються зі складного речення.

2. Побудувати репліку-стимул і репліку-реакцію зі складними реченнями.

3. Побудувати діалогічні єдності, репліки яких були б складними реченнями, монологами.

Схарактеризувати типи речень і типи монологічного мовлення.

4. Побудувати діалог: а) за пропонованим діалогом; б) за вербально описаною ситуацією, даною учителем; в) за пропонованою учителем темою.

Активно сприяє формуванню усного діалогічного мовлення система оцінювання. Знання з діалогічного мовлення п'ятикласників учителі оцінюють як будь-який мовний матеріал і складності собою цей процес не являє. Оцінювання ж продукованого усного діалогічного мовлення досить нелегкий процес як і саме його навчання, оскільки такі діалоги мають штучний характер і розігрування відбувається штучно, спонтанно, імпровізовано.

Якісними показниками у продукованих діалогах є:

- ступінь узгодження висловлювання із заданою темою, ситуацією;
- повнота відображення теми, ситуації;
- рівень і природність імпровізації, спонтанність у продукуванні висловлювань;
- правильність використання мовних засобів для оформлення висловлювань;

- різноманітність використання мовних засобів;
- використання інтонації, жестів, міміки тощо” [3, 272-273].

Кількісні показники являють собою:

- обсяг (кількість реплік);
- швидкість висловлювання (наявність невиправданих пауз, повторень тощо);
- тривалість звучання тексту діалогу і темп мовлення.

Хоч особливо звертати увагу на кількісні показники і не варто, оскільки основне не кількість реплік, а досягнення комунікативної мети, що може відбуватися такою кількістю реплік, яка буде потрібна для задоволення потреб кожного з двох мовців або, принаймні, одного з них. І досягнення мети розмови має відбуватися ефективно використаними мовно-мовленнєвими засобами, правильно оформленими і влучно вжитими, дотриманням форм мовленнєвого етикету і показників мовленнєвої культури.

Усе сказане стосується довільного навчання процесу діалогування. Хоч варто заважити, що важливе місце у формуванні мовленнєвої особистості посідає мимовільне удосконалення усного діалогу – цьому сприяють міжпредметні зв’язки та позакласна робота.

Міжпредметний зв’язок функціонує у трьох напрямках: поняттєво-термінологічному – засвоєння понять, спільніх у мові та при вивчені інших предметів (наприклад, музика і співи та мовлення (інтонація) – голос, тон, тембр, висота, мелодія тощо); українська література – діалог, звертання, текст, повтори, порівняння, форми мовленнєвого етикету тощо; образотворче мистецтво і мовлення – ілюстрація, композиція, репродукція, малюнок тощо; комунікативно-мовленнєвому – спільні вимоги до мовних норм, що стосуються усіх навчальних предметів; дотримання орфоепічних, лексико-фразеологічних, інших; навчально-дидактичному – використання текстів різних предметів у досягненні мовно-мовленнєвих цілей, взаємозв’язок між знаннями й уміннями, одержаними на уроках інших навчальних предметів і української мови. Тісний навчально-дидактичний міжпредметний зв’язок буде спостерігатися при опрацюванні діалогічномовленнєвого матеріалу на основі навчальних текстів із української чи зарубіжної літератури, історії, географії, християнської етики тощо.

Проведення позакласних заходів для удосконалення діалогічного мовлення у п’ятому класі стосується організації рольових ігор, вікторин, міні-дискусій, міні-диспутів, вечорів-сміхограїв тощо.

Основна мета позакласних заходів – це виховання учнів в дусі колективізму, взаємоповаги і взаємодопомоги, почуття любові до рідного слова, рідної мови, пошани до традицій українського народу.

Принагідна мета мовних заходів – удосконалення рідної мови, усного мовлення, зокрема діалогічного, виховання мовленнєвої компетентності школяра.

Отже, можливості для навчання усного діалогічного мовлення є безмежні, потрібно лише, щоб учитель-словесник мав бажання працювати над мовленнєвим спрямуванням вивчення рідної мови, був творчим і відповідальним перед своїм обов’язком, суспільством і самим собою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляєв О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Рад. школа, 1981. – 176 с.
2. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І.С. Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Палихата Елеонора. Рідна мова. Уроки усного діалогічного спілкування. 5-9 класи. Матеріали для факультативних занять з діалогічного мовлення. 8-9 класи: Книга для вчителя. – Тернопіль: ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2002. – 143 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Програми для середніх загальноосвітніх закладів. Рідна мова. 5-11 класи // Дивослово. – 2001. – №8. – С.24-44.

ЗА РУБЕЖЕМ

Роберт ТОПОРОВСКІ

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ КУРСУ “ТЕХНІЧНЕ НАВЧАННЯ” В ПОЛЬЩІ

Сьогодні світ знаходиться на такому етапі розвитку, коли змінюються вимоги до випускників шкіл. Вони повинні володіти глибокими знаннями і вміннями, необхідними для використання в сучасному світі. Щоб відповісти таким вимогам, виникає необхідність не тільки в реформуванні шкільної системи, але й в удосконаленні способів підготовки кандидатів на вчителів. Мова йде про те, щоб студентів університетів, педагогічних академій та інших типів навчальних закладів, що займаються підготовкою вчителів, всебічно підготувати до завдань, які ставить перед учителем зреформована школа.

Отже, зрозумілою є потреба постійного пошуку таких способів роботи зі студентами, які дозволили б залучити майбутніх учителів до активної праці, які викликали б, що дуже суттєво, зацікавлення професією. Тому виникає необхідність реформування не тільки освітньо-виховної системи, але й у широкому значенні методів, форм і дидактичних засобів, які сприятимуть розвиткові мислення, діяльності, прояву ініціативи і творчим пошукам.

Більшість методів навчання, що використовуються в дидактиці однобічно й виключно, не гарантують потрібних результатів навчання. Добре ефекти навчання – як твердить Ч.Купіссевіч [1] – можемо отримати тільки завдяки використанню багатьох методів залежно від того, чого ми хочемо досягнути. Метод навчання є чинником, що визначає ефективність процесу навчання, але й сам метод і його найвідповідніший добір визначається рядом чинників, тобто: метою, видом дидактичного завдання, застосованими дидактичними засобами і формами праці зі студентом.

До традиційних принципів навчання, вказаних ще Я.Каменським, – наочність, поступовість, наслідування і вправи – додамо ще активність. Активністю учня в процесі навчання ми вважаємо його співучасть у здобуванні знань і вмінь, самостійне опрацювання понять, законів і правил, самостійне вирішення проблем, відповідний темп роботи і відповідну ініціативу.

В сучасній школі застосовуються різні методи для активізації учнів у дидактичному процесі. Одним з них є метод проектів. Він дозволяє формувати в учнів багато вмінь, пов’язаних із прийняттям рішень, плануванням і популком, їх реалізацією і оцінкою. *Мета статті* – розкрити можливості використання методу проектів на практичних заняттях з курсу “Технічне навчання” в Польщі.

За В.Оконем [2], метод проектів – це дидактична система, створена В.Кліпатріком, запроваджена в американському шкільництві і поширені в інших країнах, зокрема в Англії, де до сьогодні помітний її істотний вплив. Цей метод, що повністю заперечує предметний уклад змісту навчання, полягає у використанні проектних завдань, зорієнтованих на інтеграцію інтелектуальної діяльності учня (інтелектуальні вміння) з практичною діяльністю (практичні вміння) у різних галузях знань [3]. Ф.Шльосек презентує погляд, що метод проектів полягає у виконанні учнями завдань, що охоплюють більшу частину матеріалу, шляхом самостійного формулювання теми і самостійного пошуку розв’язання. Проект може містити теоретичне розв’язання проблеми, а також практичне виконання прототипу на основі підготованої конструкційної і проектної документації [4]. Вона характеризується тим, що учень заангажований до реалізації визначеного заходу від моменту його запланування аж до закінчення й оцінювання. Під час виконання проектного завдання активізуються вміння самостійного планування і прийняття обдуманих рішень [5].

Метод проектів належить до групи активізуючих методів. Головним завданням активізуючих методів є створення для студента такої ситуації, щоб він відчув потребу дій, яких

ми від нього очікуємо. Ці методи дозволяють як учням, так і студентам сягнути такі ключові вміння: спілкування, керування власним розвитком, навчання, співпраця з іншими. Студентам вони дозволяють створювати конкретні заняття і роблять їх за це відповідальними. Метод проектів уможливлює цілісне бачення світу, вимагає поєднання різних змістів, уміння співпрацювати. Цим методом студенти торкаються реального життя, пізнають проблему. Завдяки цьому методу студент зможе приймати колективне рішення, розв'язувати конфлікти, висловлювати власні думки і слухати інших, шукати компроміси, вести дискусію, використовувати інші джерела інформації. Студент набуває також вміння співпрацювати в групах, що особливо придатне в житті дорослої людини.

Суть цього методу полягає в тому, що студенти за пропозицією керівника зобов'язуються добровільно, у визначений час, працювати – вивчати проблему у вибраному обсязі питань. Вона може виникати з тематичного блоку, одного або кількох теоретичних предметів певного профілю освіти. Реалізація групами студентів різних проектів, часто інтердисциплінарного характеру, досконало впливає на інтеграцію знань і вмінь з різних дисциплін навчання (організація праці, праця в майстерні, електротехніка, електроніка, інформатика, методика технічного навчання та ін.). Ці дії проводяться, як ми вже згадували, групами студентів, а участі керівника полягає в заохоченні до дій, консультації і підтримці тих дій, ненав'язливій допомозі у пошуку розв'язань. Принципи співпраці між керівником і студентами визначаються і записуються у формі так званого контракту. Результати роботи груп студентів документуються на кожній фазі роботи, опрацьовані в закінченні формі представляються іншим студентам групи. Всі дії групи: вибір теми, визначення теоретичних аспектів, отримання необхідної інформації, планування дій і їх реалізація, поглиблений аналіз – підлягають оцінюванню іншими студентами і керівником.

Метод проектів дає величезні можливості активізації осіб, що навчаються, в усіх формах іх дій: моторний, сенсорний, інтелектуальний та емоційний. Додатковим достоїнством цього методу є те, що самі студенти можуть бути включені у визначення чи прийняття того чи іншого проекту, що посилює їх емоційну заангажованість до наступних дій. Ключем до успіху в методі проектів є переконання учнів в тому, щоб вони взяли на себе відповідальність за виконання завдань, визначених у проекті. Якщо цього вдається досягти, то якість процесу навчання є набагато вищою, ніж у випадку традиційних методів. Іншою є роль вчителя, який використовує метод проектів. Він перестає бути єдиним експертом у даній галузі і “подавачем знань”. Його роль обмежується до створення умов для праці учнів, мотивування і супроводжування їх у пізнавальному процесі. Це не означає керування роботою учня (студента), але пораду і допомогу в той момент, коли учень цього потребує, коли почувається невпевнено або коли не може дати собі раду з поставленним завданням чи обставинами, які виникли під час роботи над проблемою. Однак і в такій ситуації вчитель не подає готового розв'язання, а тільки допомагає перебороти проблеми, задаючи, наприклад, навідні питання з метою визначення відповідного напрямку дій учня.

Виконання проектних завдань можна поділити на три фази: 1) приготування проекту; 2) виконання проекту; 3) презентація проекту й оцінювання проекту. У кожній фазі можна вирізняти типові дії як учителів, так і учнів [6].

Процес навчання вибраних проблем предмета “Технічне навчання ІІ” може відбуватися у різних фазах студентських дій, які гарантують високу ефективність і тривалість дидактичних результатів, досягнутих цим методом. Потребам таких дій – відповідно до пропозиції Р.Покорського [7] – відповідають певні фази:

Фаза	Дії керівника	Дії студента
	Поглиблений аналіз програмового змісту в контексті цілей навчання і вибору питань, можливих для реалізації методом проекту.	
I	Синтетичне представлення тематичного простору, охопленого проектом, вказівка на проблеми і питання, віднесення їх до професійних кваліфікацій і придатності у майбутній	Виклик зацікавленості. Студент аналізує питання в контексті своїх можливостей та інтересів. Вибір проблеми – обіцянка

ЗА РУБЕЖЕМ

	професійній діяльності або для розвитку особистості. Представлення пропозицій участі у проекті, обіцянка співпраці і допомоги, принципи і процедури перебігу.	співпраці. Формування груп.
II	Планування часу перебігу проекту, місця і терміну консультацій, визначення критеріїв оцінювання проектів, узгодження з особами, які співпрацюють у проекті, принципів і меж їх співучасті, визначення терміну презентації.	Студенти, зацікавлені спільною тематикою і в межах груп зголошують свою участь у вибраному питанні. Формування груп, взаємне надихання в пошуку розв'язань. Спільна робота над питанням, аналіз вибраної проблеми, створення попереднього бачення своїх дій.
III	Консультування груп студентів у межах їх плану роботи, аналіз намірів і виконавчих можливостей. Подача умов оцінки проектів, визначення термінів консультації проектів. Підписання контракту як запоруки допомоги.	Консультація з керівником з метою уточнення рамок і виду дій. Презентація намірів дій, кінцеве зголошення роботи. Підписання контракту як обов'язку виконати роботу.
IV	Консультування студентів, висвітлення деталей, надихання на розв'язання і подальші дії. Забезпечення необхідними засобами і матеріалами.	Працюють у групах, виконують завдання, підтримують один одного. Збирають документацію, опрацьовують результати роботи, готують форму опису проекту і його презентації для інших студентських груп, періодичні консультації з керівником.
V	Ознайомлення з роботами, організація презентації.	Подача звіту про виконану роботу керівникові.
VI	Керування перебігом презентації, оцінювання проектів.	Представлення виконаної роботи, реферування намірів і загальної концепції роботи, отриманих здобутків, невдач – їх причин. Знайомляться з роботами, виконаними іншими студентськими групами.
VII	Проведення контрольної роботи за змістом, охопленим межами проекту.	Пишуть контрольну роботу, оцінюються.

Прикладом використання цього методу в реалізації предмета “Технічне навчання ІІ” є реалізована нами тема: *Створення проекту студентської сторінки WWW*.

Підсумовуючи вищесказані роздуми на тему використання нами методу проектів, хочемо сказати, що цей метод має багато переваг: стимулює активність студента, спричиняє емоційне заглиблення його в зміст, реалізує принцип єдності теорії з практикою, веде до творчих вирішень – формує творче мислення, підходить до розв’язання проблеми цілісно, хоч не обов’язково реалізує всі програмові цілі, інтегрує знання отримані під час навчання і за його межами, студенти розвивають стратегії навчання, вчаться вербалізувати свою думку і власний досвід, ефективно співпрацюють у групі. Метод проектів, як пише А.Мікіня [8], викликає необхідність заміни традиційної ролі ведучого заняття. Він перестає бути домінуючою особою в процесі навчання студентів, перестає бути для них головним джерелом інформації. Заміна ролі вчителя іде в напрямку організації самостійного навчання студентів, ведучий стає провідником, товаришем, тренером студентів в опануванні знаннями і формуванні вмінь. Ведучий втручається в дії студентів, пов’язані з методом проектів, тільки в ситуаціях, які цього вимагають.

Однак існує також певна небезпека, що виникає з надмірного чи дуже частого використання цього методу. Виключне використання методу проектів веде до

несистематичного нарощання знань і вмінь і виникнення проблем, пов'язаних з оцінюванням студентських робіт, оскільки їх суттєвий зміст часто виходить поза програмові межі предмета, а також до того, що лініїві студенти в групі не працюють активно.

Робота з використанням цього методу вимагає дуже доброї предметної і методичної підготовки самого ведучого заняття. Тому перспективним, на нашу думку, є дослідження теоретичних і практичних аспектів організаційно-методичної підготовки майбутніх вчителів технічних дисциплін. Ця проблема актуальна як для Республіки Польща, так і для України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cz. Kupisiewicz. Podstawy dydaktyki ogólnej. – Warszawa, 1980. – S.129.
2. W. Okoń. Nowy słownik pedagogiczny. – Warszawa, 1995. – S.169.
3. B. Milerski, B. Śliwerski. Pedagogika. – Warszawa, 2000. – S.33.
4. F. Szlosek. Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych. – S.161.
5. A. Brejnak, Ogólna charakterystyka metod aktywizujących// Liceum techniczne, red. J. Moos. – Radom, 1996. – S.273-298.
6. Mikinia, B. Zajęc. Jak wdrażać metodę projektów. – Kraków, 2002. – S.55.
7. R. Pokorski. Metoda projektów. – WOM Opole, 2002.
8. F-Mikinia, B. Zajęc. Jak wdrażać metodę projektów? – Kraków, 2001.

Петр ОЛЬХУВКА

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РОСТЕ УЧИТЕЛЯ В ПОЛЬШЕ

Целью реформы системы образования было повышение качества образования, что в свою очередь связано с качеством работы учителя. Устав учителя от 26 января 1982 г. был обновлён 18 февраля 2000 г. путём внесения значительных изменений. Абсолютно новым в изменённом Уставе учителя является раздел За, касающийся профессионального продвижения учителей. Статья 9а этого раздела "устанавливает четыре ступени профессионального продвижения учителей: учитель-стажёр, контрактный учитель, назначаемый учитель, дипломированный учитель" [3]; профессор образования – наивысшая степень, являющаяся венцом профессиональной карьеры учителя.

Введение ступеней профессионального продвижения ставит своей целью представление чётких профессиональных перспектив, выразительно возникающих перед каждым учителем. Связанное со степенями профессионального продвижения увеличение вознаграждения за труд позволяет говорить о планировании профессиональной карьеры учителей. Записи в обновлённом Уставе учителя сформулированы таким образом, чтобы связать продвижение с повышением качества работы учителей. Повышение квалификации, профессиональное совершенствование, новаторство будут премироваться на путях профессионального продвижения.

Условием присвоения очередной степени профессионального роста является наличие в учителя:

- требуемых квалификаций (высшее образование с соответствующей педагогической подготовкой или окончание заведения подготовки учителей);
- прохождение стажировки, законченной положительной оценкой профессиональных наработок;
- одобрение квалификационной комиссии (в случае продвижения контрактного и дипломированного учителя) или сдача экзамена перед экзаменационной комиссией (в случае назначаемого учителя).

Новым является также то, что учителю предоставляется возможность административным путём опротестовать невыгодное для себя решение, касающееся профессионального продвижения (признание квалификации, оценка профессиональных достижений, отказ присвоить очередную степень роста), в вышестоящем административном органе вплоть до подачи жалобы в Верховный административный суд.

Целью данной статьи является научное обоснование проблемы профессионального продвижения дипломированного учителя в современных условиях реформирования системы образования Польши.

Первые квалификационные испытания на эту степень состоялись в органах педагогического контроля в I сессию (зимнюю) в 2001 г. Статья 9б зак. 3 в обновлённом Уставе учителя определяет, что “квалификационные или экзаменационные комиссии проводят соответственно квалификационные или экзаменационные испытания в январе, феврале (зимняя сессия) и в мае, июне и июле (летняя сессия) [3]. Заявления на такие испытания подали тогда директора школ и учителя, пребывавшие в отпуске или уволенные с работы на основании предписаний закона о профсоюзах, добивающиеся степени дипломированного учителя согласно ст. 10 зак. 1 закона от 18 февраля 2000 г. об изменениях в Уставе учителя и об изменении некоторых других законов” [3].

В летнюю сессию 2001 г. заявления о квалификационных испытаниях на степень дипломированного учителя подали учителя после прохождения 9-месячной стажировки на основании ст. 7 зак. 2 п. 1 закона от 18 февраля 2000 г., а также директора школ и учителя, пребывавшие в отпуске или уволенные с работы на основании предписаний закона о профсоюзах, хлопочущие о степени профессионального роста согласно ст. 10 зак. 1 цитируемого закона. Состоялись также первые экзаменационные испытания в ведущих органах и квалификационные испытания в школах.

Всего в 2001 г. состоялось 45054 квалификационных испытаний в органах педагогического контроля и экзаменационных испытаний в ведущих органах, в том числе 18236 экзаменационных испытаний в ведущих органах, которые являются единицами территориального самоуправления. Согласно данных Министерства народного образования (отчёт ЕН-3 о состоянии трудоустройства учителей) на 10 сентября 2001 г. дипломированные учителя составляли ок. 2%, назначаемые – ок. 76%, контрактные – ок. 14%, стажеры – ок. 8% всех трудоустроенных учителей в стране.

В зимнюю сессию 2002 г. (кроме учителей, принадлежащих к тем профессиональным группам, чьи заявления рассматривались в 2001 г.) о профессиональном продвижении хлопотали:

1) о степени дипломированного учителя:

- учителя, работающие на должностях, требующих педагогических квалификаций и имеющие право воспользоваться “ускоренным путём” продвижения согласно ст. 10 зак 1 и ст. 7 зак. 2 п. 1 и 2 закона от 18 февраля 2000 г.,
- директора школ, имеющие право воспользоваться “ускоренным путём” продвижения согласно ст. 7 зак. 22 п. 1 и 2 закона от 18 февраля 2000 г.;

2) о степени назначаемого учителя:

- контрактные учителя, для которых была определена величина стажа на основании ст. 7 зак. 4 закона от 18 февраля 2000 г.

Всего в стране в зимнюю сессию было рассмотрено 15776 заявлений учителей о профессиональном продвижении, в том числе 2193 заявления на степень назначаемого учителя и 13583 заявления на степень дипломированного учителя¹.

В период с января по февраль 2002 г. в отделе образования во Вроцлаве проходила III сессия, на которой рассматривались 1169 заявлений учителей, хлопочущих о присвоении степени дипломированного учителя. Принято 592 положительных решения и 47 отрицательных. На очередную IV сессию (май – июль) подано 969 заявлений. Принято 531 положительное решение и 8 отрицательных.

За период с января 2001 г. по июль 2002 г. было подано в отдел образования 4903 заявления, в том числе 984 заявления без документации (поданные директорами школ до воплощения распоряжения о получении степеней профессионального продвижения учителями). Всего рассмотрено 3919 заявлений. Принято 1511 решений о присвоении степени дипломированного учителя, что составляет 33% рассмотренных заявлений. Принято 135 отрицательных решений, что составляет 4,3% рассмотренных заявлений [1]. Иллюстрирует это таблица 1.

¹ Данные Министерства народного образования и спорта – Департамент прагматики и профессионального совершенствования учителей.

Таблица 1

Процентное соотношение результатов квалификационных испытаний за четыре сессии

Сессия	Положительные решения (в %)	Отрицательные решения (в %)	Дополнения (в %)	Не рассмотренные заявления (в %)
I	16	15	69	—
II	28	0,5	70	1,5
III	51	4	18	27
IV	55	1	38	6

Источник: собственная разработка на основании данных Дольнослёнского отдела образования.

Директора школ за период четырёх сессий подали вместе 1627 заявлений, из которых было рассмотрено 643, что составляет 40% всех поданных заявлений.

Данные, касающиеся директоров школ за период четырёх сессий, иллюстрирует таблица 2.

Таблица 2

Сопоставление результатов квалификационных испытаний директоров школ.

Рассмотрено заявлений (К)	Положительные решения		Отрицательные решения	
	(к)	(в %)	(к)	(в %)
643	246	38	115	17

Источник: собственная разработка на основании данных Дольнослёнского отдела образования.

Первые квалификационные и экзаменационные испытания проходили исправно. Однако заметными оказались явления, свидетельствующие о слабых сторонах обязательных процедур в системе продвижения или о недостаточной существенной и организационной подготовке, предшествующей воплощению этой системы. К ним необходимо отнести:

- недостаточное знакомство с процедурами профессионального продвижения как среди учителей, так и со стороны экспертов;
- возросшие задачи органов педагогического контроля при сохранившейся системе трудоустройства (в течение 5 месяцев в году инспектора работают в квалификационных и экзаменационных комиссиях, выполняя при этом другие задачи педагогического контроля; кроме этого, в ряде случаев инспектора в качестве наблюдателей принимали участие в квалификационных испытаниях в школах и экзаменационных испытаниях в ведущих органах);
- недостаточные финансовые средства на обслуживание работы комиссий;
- недостаточные технические средства (недостаток помещений, компьютерного и аудиовизуального оборудования, канцтоваров, проблемы с архивированием документации);
- слабая система экспертов; излишek экспертов при одновременной нехватке экспертов некоторых специальностей (иностранные языки); отсутствие возможности существенной проверки при включении в список экспертов, вследствие чего бывают случаи включения в список лиц, не имеющих опыта работы по данной специальности; недостаток объективности или излишний либерализм при оценке выполнения учителем требований на очередную степень профессионального продвижения; концентрация на формальных аспектах, неумение обосновать предметную оценку (обоснование характеризирует высокий уровень обобщений, отсутствие отнесения к оценке выполнения требований на определенную степень профессионального продвижения);
- отсутствие умения авторефлексии и самооценки учителей, хлопочущих об очередной степени профессионального продвижения; многие учителя, хлопочущие о степени дипломированного учителя, всё ещё путают способ документации профессиональных наработок и дополнительных компетенций с накапливанием различного рода справок – в результате представленная ими документация содержит большое количество лишних материалов;
- субъективность предметной оценки, даваемой входящими в состав комиссии ведущими органами и профсоюзами;
- отсутствие точности и несвязанность положений распоряжения о профессиональном продвижении учителей, допускающая возможность различной интерпретации учителями и экспертами;

- органы педагогического контроля не всегда удовлетворительно справляются со своими законными обязанностями контроля действий, предпринимаемых с целью присвоения учителям степеней профессионального роста директорами школ и ведущими органами, вследствие этого бывают случаи отмены распоряжений директоров школ, которые определили неправильную величину стажа для учителя, уже после окончания испытаний; такие ситуации становят причиной обиды учителей, причиной жалоб и долговременных апелляций.

На основании анализа существующего процесса квалификационных и экзаменационных испытаний можно сформулировать следующие выводы:

- учителя одобрили новую систему профессионального продвижения, о чём свидетельствует неослабевающая заинтересованность в получении очередных степеней роста. В первый год действия новой системы заявления на повышение на степень назначаемого и дипломированного учителя подали 45054 человека, что составляет ок. 5% всех работающих учителей в публичных и непубличных школах. При этом следует отметить, что это были учителя, имеющие право на сокращённый путь повышения, поскольку они имели признанные профессиональные наработки и несомненные достижения в профессии;

- всё больше учителей подаёт заявления о повышении на степень дипломированного учителя (для сравнения: в зимнюю сессию 2001 г. рассмотрено 6838, а в сессию этого года – 13583 заявления); если существующая тенденция сохранится, следует ожидать значительного увеличения количества дипломированных учителей при неизменяющемся количестве назначаемых учителей, из которых часть получила степень в силу закона на основании ст. 27 и ст. 28 от 23 августа 2001 г. [6]. Кроме этого, положения ст. 7а закона от 18 февраля 2000 г. предусматривают возможность освобождения Министром народного образования и спорта – особенно в обоснованных случаях и после получения характеристики заведующего отделом образования – некоторых учителей от обязанности проходить стажировку и экзаменационные испытания и присвоение им степени назначаемого учителя. Свыше 3000 учителей подали заявления такого типа. Они ещё рассматриваются;

- квалификационно-мотивационный характер системы профессионального продвижения положительно влияет на профессиональную активность, о чём свидетельствует высокий процент учителей, участвующих в различных формах профессионального образования совершенствования;

- система профессионального продвижения вызвала огульную критику по поводу чрезмерной бюрократизации и сложности обязательных процедур; слабые стороны системы, проявившиеся в первый год её функционирования, были тщательно проанализированы. Министр народного образования и спорта изменил распоряжение от 3 августа 2000 г. о получении учителями степени профессионального продвижения. Новые решения, содержащиеся в распоряжении от 22 июня 2002 г. [2], уточнили те положения, которые создавали возможность интерпретационных разниц, и четко очертили документацию, прилагаемую учителем к заявлению об экзаменационных или квалификационных испытаниях;

- качество работы квалификационных и экзаменационных комиссий; назначенные в комиссии – согласно Уставу учителя – представители ведущих органов часто не подготовлены к предметной оценке достижений учителя, а эксперты затрудняются правильно обосновать собственную оценку; это подтверждается значительным процентом квалификационных решений, признанных недействительными в результате обжалования (ок. 70%);

- необходимым является усиление контроля со стороны органов педагогического контроля над действиями о присвоении степени профессионального продвижения, предпринимаемыми директорами школ и ведущими органами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dolnośląska Gazeta Szkolna Nr 242 z dnia 25 września 2002 r., strona pierwsza.
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 maja 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni zawodowego nauczycieli (Dz. U. Nr 82, poz. 744)
3. Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 19, poz. 239).
4. Ustawa z dnia 23 sierpnia 2001 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 111, poz 1194).

ПОДГОТОВКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РАБОТНИКОВ АДМИНИСТРАЦИИ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ САМОУПРАВЛЕНИЙ В ПОЛЬШЕ

Возрождение территориального самоуправления в Польше вызвало рост заинтересования этой проблематикой со стороны исследователей, которые занимаются разными областями науки. Среди публикаций важное место занимают материалы о законах и администрации, хотя есть книги и статьи, написанные историками, политологами, праксеологами, специалистами по управлению и маркетингу, а также других специальностей [24, 5].

Целью данной статьи является указание теоретических проблем подготовки и профессионального совершенствования работников администрации территориального самоуправления в Польше.

Вся написанная литература, касающаяся территориального самоуправления, очень широка, но она не исчерпывает проблемы. Тем более, что ситуация самоуправлений подвергается бесконечным изменениям вследствие нормативной регуляции, а также политических перемен в Польше и странах Европейского Союза. Поэтому непрерывно появляются новые работы, углубляющие и актуализирующие наши знания о разных аспектах функционирования территориального самоуправления.

В литературе предмета понятие обучения администрации трактуется по-разному. Й.Старосыцак определяет обучение администрации как науку о “связи явлений, возникающих в процессе администрирования” [25, 19]. По мнению М.Еловецкого, “обучение администрации занимается организацией и функционированием государственной администрации” [8, 8]. Для С.Ковалевского наука об администрировании “является дисциплиной, касающейся исследований закономерностей, выступающих в области администрирования явлений” [15, 13]. За З.Леоньским, обучение администрации можем определить как “общественное обучение, опирающееся на эмпирические методы, предметом которого является всестороннее знание о существующей в данном строе публичной администрации” [18, 38].

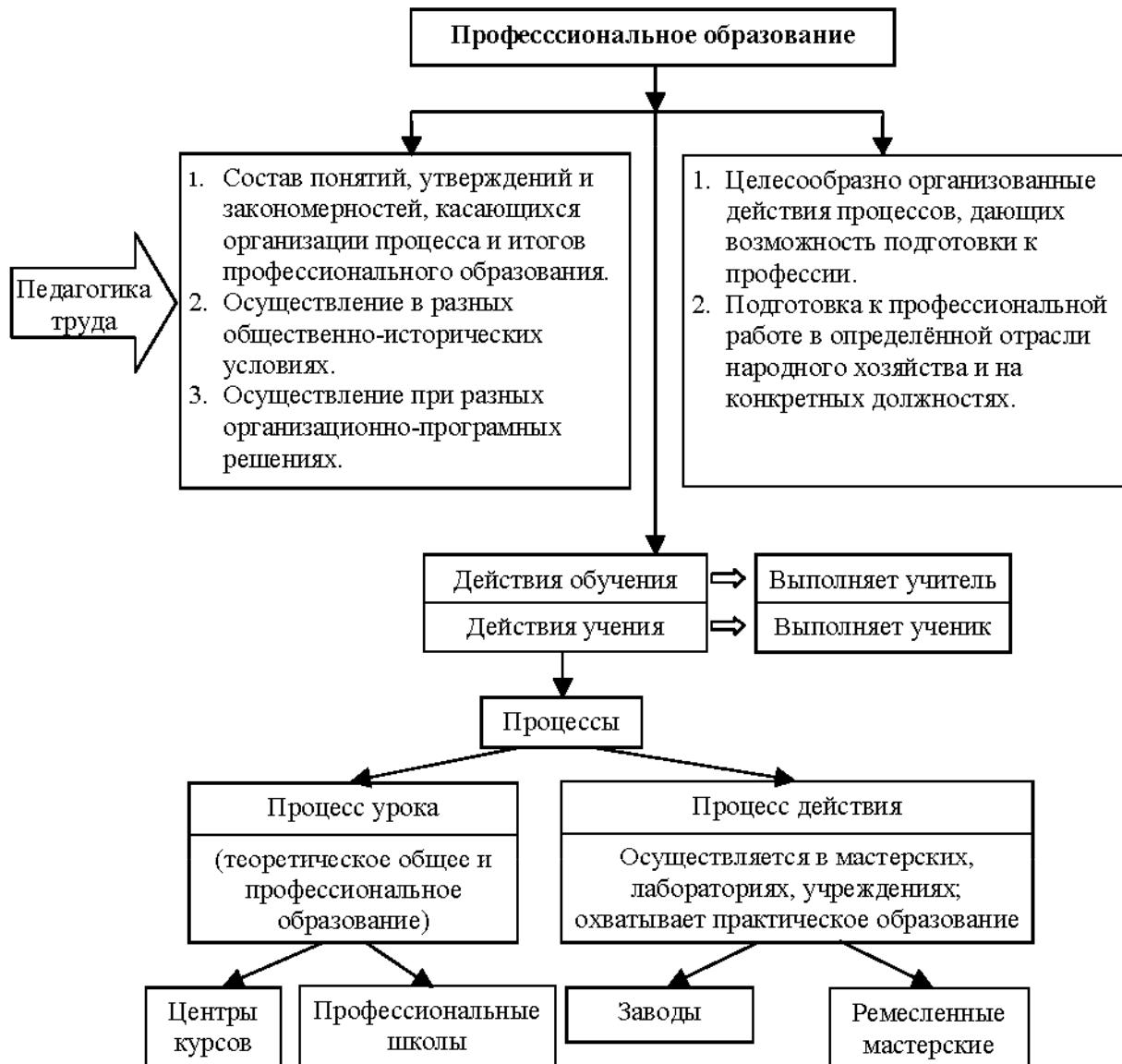
Авторы, которые занимаются проблематикой самоуправления, рассматривали темы, касающиеся работников, в основном с точки зрения правовых аспектов статуса служащих и часто на фоне происходящих исторических и государственных перемен [11; 19]. В меньшей степени изучена подготовка и профессиональное совершенствование работников учреждений территориальных самоуправлений. Поэтому необходимо этой проблеме посвятить больше внимания, поскольку это важно в процессе подготовки новых работников, мы имеем в виду образование молодёжи, и в процессе профессионально-общественной адаптации в период профессиональной активности в администрации самоуправления, а также в процессе самообразования и обучения работников. Эти два периода профессионального развития человека имеют своё научное обоснование в педагогике труда.

Исследователи, которые занимаются проблематикой педагогики труда, трактуют названия “профессиональная подготовка” и “профессиональное совершенствование” часто как образование учеников или студентов и взрослых лиц, а также как обучение работников.

“Профессиональное совершенствование” является понятием более узким чем “профессиональная подготовка” и требует рассмотрения с точки зрения разных научных дисциплин.

З.Вятровски считает, что название “профессиональное образование можно рассматривать в двух сферах и в двух значениях: как определённое состояние знаний и как процесс” [5, 175]. Автор понимает это как “состав понятий, утверждений и закономерностей, касающихся организации процесса и итогов профессионального образования, осуществляемых в разных общественноисторических условиях, а также при разных организационно-программных решениях”. Но профессиональное образование можно рассматривать и как “общественные целесообразно организованные действия и процессы, которые дадут возможность подготовиться к профессии, а особенно подготовиться к профессиональной работе в определённой отрасли народного хозяйства и на определённой должности”.

Процесс профессионального образования в теоретическом подходе педагогики труда представлен на рис.1.



*Рис.1. Процесс профессионального образования в теоретическом подходе педагогики труда.
Собственная разработка, за З.Вятровским [5, 175-176]*

С точки зрения экономики образование определяется как процесс, в итоге которого учащийся получает образование, а значит “формальные квалификации” [13; 11]. Этот процесс может происходить в форме постоянной организации, учреждения (то есть в системе образования или разных формах обучения, например на курсах) или вне форм постоянной организации, учреждения (например, самообразование) [2, 15].

С экономической точки зрения “образование” является процессом создания нового и увеличения уже существующего запаса квалификации. В этом процессе наступает рост качества будущих и актуально существующих запасов труда. Образование трактуется как своего рода продукция или инвестиция, которые могут быть оценены с точки зрения рентабельности.

Проблематика педагогики труда состоит в трёх отраслях проблемы: допрофессионального образования, профессионального образования и воспитания, а также профессионального совершенствования [5, 175]. Автор определил три периода (линии) профессионального развития личности:

а) период допрофессионального образования – охватывает всё, что касается развития личности во время допрофессионального образования, что приближает её к выбору профессии согласно собственным условиям и общественным нуждам;

б) период профессионального образования, в том числе общепрофессиональное и специальное образование, осуществляющееся в разных учреждениях профессионального образования, ведущее к получению профессиональных квалификаций, а также обуславливающее профессиональную пригодность;

в) период профессиональной активности – профессиональное совершенствование, осуществляющееся на протяжении всего времени профессиональной работы и ведущее к развитию и обогащению личности человека, а также мастерства в профессии.

Что же является итоговым эффектом профессионального образования? З.Вятровски считает, что “итогом профессионального образования является профессиональное образование, значительными элементами которого являются: общие и профессиональные знания, профессиональные умения, профессиональные навыки и мастерство, профессиональный облик и профессиональная личность”. Итоги образования показаны на рис.2.

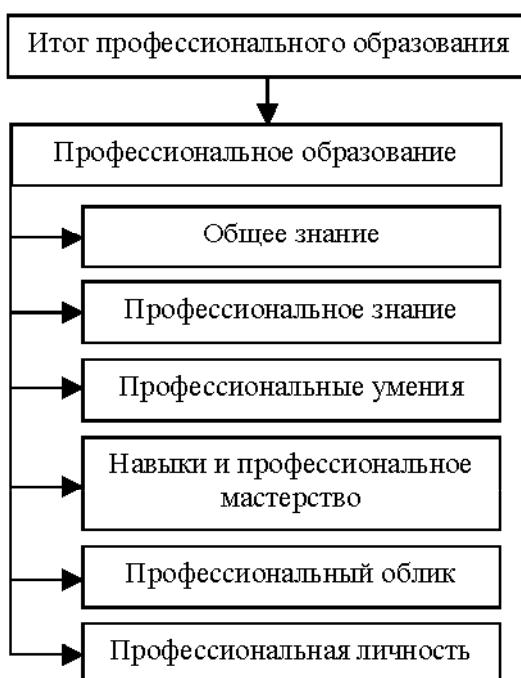


Рис.2. Итог профессионального образования и его элементы.

Разработка собственная на основе: З.Вятровски [5]

Эффектом профессионального обучения “является получение новых квалификаций, умений, компетенций или расширение знаний, обновление профессиональных навыков, и это будем называть профессиональным совершенствованием” [5, 175].

Иначе определяет термин “профессиональное образование” М.Костера. Она считает образование и развитие “пополнением знаний, необходимых для правильного выполнения задач работником на занимаемой должности, а также приобретением дополнительных знаний, умений и компетенций для продвижения, перемещения или организационных изменений” [17, 139]. Автор определяет обучение как приучение работников с целью повышения эффективности труда на занимаемой должности. Надо подчеркнуть, что М.Костера в своей квалификации понятий и терминов, связанных с образованием и профессиональным совершенствованием, ввела термин профессиональное и личное развитие. Развитие квалификации и личности работника может служить развитию потенциала организации, подготовить работника к продвижению, может также быть формой вознаграждения (через самореализацию). В профессиональном образовании автор называет разные формы, такие как: интернистическое образование, проводящееся на предприятии, например, приучение к выполнению работы на должностях; курсы, проводимые собственными работниками или организованные собственным институтом обучения, а также

экстернистическое образование – вне предприятия, использование услуг специалистических учреждений, таких как: университеты, школы, центры обучения практическим действиям; обучение работе на должности, игры и симуляции, которые развивают практические умения, позволяют образованным работникам познать новую действительность путём участия в правдоподобных и реалистических, хотя выдуманных, ситуациях.

Термин “профессиональное совершенствование” чаще всего определяется “как процесс повышения уровня образования и профессиональных квалификаций относительно имеющегося уровня. Это приводит к достижению состояния мастерства, усовершенствованного в рамках профессионального статуса” [20, 12].

Подобное определение профессионального совершенствования работников даёт Й.Осмалак. Он понимает его как “систематическое углубление и расширение знаний, а также умений работников с целью приспособления их к изменяющимся условиям, требованиям и задачам, связанным с выполняемой должностью по мере технического, технологического, организационного и экономического прогресса. Такое совершенствование даёт работникам возможность продвижения, развития и более полного использования своих возможностей” [21, 439].

Профессиональное совершенствование работников “охватывает весь период их профессиональной активности, которая ведёт к непрерывному обогащению личности и к мастерству в профессии, это процесс систематической актуализации, расширения, углубления знаний и умений, а также общих и профессиональных навыков” [23, 56].

Структура администрации территориального самоуправления и работники самоуправления в Польше

В системе публичной администрации Республики Польша можно выделить две части: структуру государственной (правительственной) администрации и структуру администрации самоуправления. Две эти администрации выполняют задачи публичной администрации. Но между ними существует ряд чётко отличительных элементов структурного, организационного и компетенционного характера. Кроме этого, существует разделение администрации на местные органы, центральные, а также территориальные, принимая во внимание объём действия государственной администрации.

Понятие “территориального самоуправления” имеет много определений, но и сегодня понимание его разными авторами не одинаковое. Определение понятия самоуправления часто было формулировано под политические нужды.

Учреждение самоуправления как одного из способов децентрализации государственной администрации имеет богатую литературу [25, 19]. Унифицированный взгляд на законный характер территориального самоуправления имела “Всемирная декларация местного самоуправления”, принятая на 27 Всемирном конгрессе Международного союза местного управления 22-26 сентября 1985 г. в Рио-де-Жанейро. В ней говорится (ст.2 уст.1), что “местное самоуправление обозначает закон и обязанность местного руководства к местному регулированию и распоряжению публичными делами на благо местного общества” [7, 16], а также, что “как принцип местного самоуправления, так и основные компетенции местных правлений должны быть записаны в Конституции или установлены законным путём” (ст.1 и 3 уст.3).

Согласно поправке ст.16 Конституции РП от 2 апреля 1997 года территориальное самоуправление – это:

1. Сообщность жителей единицы основного территориального деления составляет по закону самоуправляемую сообщность.
2. Территориальное самоуправление существует в публичном правлении, органах власти. Надлежащую ему в пределах закона важную часть публичных задач самоуправление выполняет от своего имени и под свою ответственность [16].

5 июня 1998 г. Сейм РП принял основополагающие законы о районном самоуправлении, а также о самоуправлении воеводства, области. И так единицами основного территориального разделения государства с 1 января 1999 г. стали, согласно ст.1 закона, гмины, районы и области. Районы и воеводства получили признаки самоуправляемого общества. Гмина – это самая важная единица территориального самоуправления, которая является его основой. По её

образцу определено организацию других единиц территориального самоуправления [Невядомски 3.-2001, с.89-116].

Статус работников самоуправления определяет закон от 22 марта 1990 г. о работниках самоуправления [Дз. У №21, поз.124 с изм.], соответственно изменённый в пределах реформы с 1998 г., и закон от 21 января 2000 г. об изменениях некоторых положений, связанных с функционированием публичной администрации. Закон о работниках самоуправления не исчерпывает в целом проблем статуса этих работников, потому что определённые в нем положения предписывают соответственно применять и правила других законов, например, закона от 16 сентября 1982 г. о работниках государственных учреждений (Дз.У.№ 31, поз.214 со многими изм.), а также кодекса о труде; ст.31 пол.1 закон вообще обязывает соответственное применение положений кодекса о труде в вопросах, не регулируемых законом [11, 158].

Закон определяет статус работников, принятых на работу:

- в правительственные учреждения и областные самоуправляющие организационные единицы;
- в районные советы (староства) и районные организационные единицы;
- в учреждения гмины, единицы помощи гмине, а также гминные единицы бюджетных учреждений;
- в бюро и соответствующие им объединения единиц территориального самоуправления, а также бюджетные учреждения, возникшие в этих объединениях;
- в бюро и соответствующие им административные единицы территориального самоуправления, если этот статус не определяют отдельные законы.

Закон о работниках самоуправления заимствовал из Закона о служащих государственных учреждений концепцию приёма на работу служащего в данное учреждение (или организационную единицу), а не в широком смысле, например, на службу данной единицы самоуправления. В итоге, работник самоуправления – это работник данного учреждения (единицы), а субъект, указанный законом, определён как “работодатель самоуправления” и выполняет в отношении к работнику действия согласно закону о труде исключительно в пределах отношения к этому учреждению (единице). Таким субъектом, особенно в отношении председателя правления территориального самоуправления, является орган, составляющий этой единицы или определённый этим органом в отдельном постановлении – его председатель, в отношении к членам правления единицы территориального самоуправления: председатель работников этой единицы, который является таким субъектом также в отношении к остальным работникам учреждения, а также к руководителям самоуправляющих организационных единиц, будущих отдельными работодателями и эти руководители в отношении к другим работодателям самоуправления [11, 221].

Закон называет категории работников, принятых на работу выборным путём в правительственные учреждения: председатель (маршал) воеводства, заместитель председателя (вице-маршал), а также остальные члены правительства воеводства, если так указано в уставе воеводства:

- в районном старстве: староста, вице-староста, а также остальные члены правления района, если так указано в уставе района, кроме этого, с членами правления района, выбранными вне состава совета района, всегда устанавливаются трудовые соглашения;
- в учреждении гмины: войт, бургомистр, президент города, их заместители, остальные члены правительства гмины, если так указано в уставе гмины; в объединениях единиц территориального самоуправления председатель объединения и остальные члены правления, если так указано в уставе объединения;
- на основе назначения: работники, принятые на должности, определённые в уставе гмины или междугминного объединения;
- на основе назначения: секретарь гмины, секретарь района, казначей гмины, казначей района, казначей воеводства;
- остальные работники самоуправления принимаются на работу на основе договора о труде (ст.2 закон от 22 марта 1990 г. о работниках самоуправления) [11, 227].

Закон определяет также, кто может быть работником самоуправления. Это лицо, которое имеет соответствующий стаж и квалификации, а его здоровье позволяет занимать определённую должность; в отношении к лицам, принятых на работу на ином основании, чем договор о труде, сформулировано дополнительные требования: наличие польского гражданства, а также достижение 18 лет, полная способность к правовым действиям и соблюдение гражданских законов [ст.3 закона от 22 марта 1990 г. о работниках самоуправления].

Закон в ст.15 определяет основные обязательства работника самоуправления. К ним принадлежат: старательность в выполнении публичных задач, забота о публичных средствах, с учётом интересов государства, а также индивидуальных интересов граждан. Кроме этого, соблюдение закона, исправное, добросовестное и беспристрастное выполнение задач учреждения, оповещение органов, учреждений и физических лиц, а также содействие доступу к документам, находящимся в учреждении, если закон этого не запрещает, сохранение тайной информации в сфере, предусмотренной законом, соблюдение вежливости, доброжелательности в контактах с начальством, подчинёнными, сотрудниками и в контактах с гражданами, а также достойное поведение на работе и в быту (Закон о работниках самоуправления от 22 марта 1990 г.).

На основании положения ст.20 пункта 2 закона, Совет Министров издал 26 июля 2000 г. два распоряжения:

1) первое разграничивает две категории работников самоуправления, принятых на работу в учреждения, а также в организационные единицы (в том числе бюджетные единицы, вспомогательные хозяйства, а также бюджетные предприятия, заводы) и принципы вознаграждения и квалификационных требований работников самоуправления, принятых на работу в учреждения гмин, районных старост и правительственные учреждения [6,];

2) второе – о принципах вознаграждения и квалификационных требований работников самоуправления, принятых на работу в организационные единицы территориального самоуправления [6].

В Польше действует в пределах структуры территориальных самоуправлений: 16 правительственный учреждений и воеводских сеймиков; 308 старост и районных советов; 2489 гмин и советов гмин, в том числе 65 со статусом городов на законах района, так называемых городских районов [1].

В публичной администрации работает свыше 175 тыс. работников.

Обычно в каждом отделе администрации правительенных учреждений, районных старост и гминных учреждений определяются требования, которым должен соответствовать кандидат на работе. Их соблюдение является необходимым условием.

Работники администрации самоуправления должны быть компетентными и политически нейтральными, обладать особым умением решать проблемы и выполнять постановления. Их знания и практические умения должны сочетаться с мотивацией, а также с другими психическими склонностями, от которых зависит хорошее выполнение работы. Важными являются чувство ответственности, этичная культура, уважение публичного интереса, доброжелательность и уважение к людям, которые пришли в учреждение решить свои вопросы [3].

Ожидаемое вступление Польши в Европейский Союз, а также цели администрационной реформы в Польше расширяют сферу подготовки и профессионального совершенствования работников администрации территориальных самоуправлений, что указывает на необходимость соответствующих изменений в программах содержания образования для студентов, изучающих административное право и публичную администрацию [26, 17].

Эффективность осуществления публичных задач органами публичной власти зависит в большей степени от квалификации и умений их работников. Поэтому в интересах и самых работодателей лежит забота о высоком уровне профессиональных квалификаций подчинённых и обеспечение им возможности образования, обучения и профессионального совершенствования.

Тем временем обязанность работодателя – облегчать повышение квалификации работников – была отнесена к основному рангу принципов закона о труде (ст.17 Трудового Кодекса). Сфера этого обязательства была подчёркнута в постановлении министра народного образования, а также министра труда и социальной политики от 12 октября 1993 г. о принципах и условиях повышения профессиональных квалификаций и общего образования [6]. Постановление предвидело две формы образования взрослых: школьную и внешшкольную.

Может оно происходить в форме дневной, вечерней, заочной, руководительского самообразования, экстернатной и смешанной. Самой популярной является форма образования на расстоянии с использованием Интернета. Относительно работников учреждений администрации территориального самоуправления самое большое практическое значение имеет обучение в вузе. С работником, который начинает учёбу в высшем учебном заведении на основании направления, учреждение заключает договор, определяющий взаимные права и обязательства сторон (так называемый обучательный договор). Внешкольными формами повышения квалификации являются: последипломная учёба в вузе, курсы, семинары и другие (например, производственная практика, специальная стажировка, профессиональные практики, самообразование с помощью руководителя).

Хотя в ст.17 Кодекса о труде сформулированы обязанности работодателя облегчать повышение профессиональных квалификаций, работники не могут предъявлять права на создание условий, способствующих образованию. Но редко бывают такие ситуации, в которых работнику отказывают в согласии на использование обучающего отпуска, при условии, что обучение не мешает выполнению должностных обязательств. Распределение дополнительных обязанностей зависит от финансовых средств, которые находятся в распоряжении данного учреждения, и от количества работников, которые хотят повысить свои профессиональные квалификации [4].

Большим успехом у работников пользуются Высшие профессиональные школы публичной администрации (лицензионные). Студенты знакомятся с очень широкой сферой вопросов, связанных с деятельностью администрации. Принимая во внимание необходимость сотрудничества администрации приграничных территорий со структурами Европейского Союза, в программах обучения предусмотрены предметы, касающиеся, между прочим, проблем, связанных с самоуправлениями стран Евросоюза, их учреждениями и т.д. Кроме этого, в программах предусмотрены:

- знания в сфере закона (прежде всего административного);
- умение правильно организовать собственную работу и работу учреждения (коммунального субъекта), а также распоряжаться этими единицами;
- способность приспособления методов экономического, финансового анализа, а также использования документов в этой сфере;
- умение вести переписку и редактировать тексты, умение обслуживать компьютер и современное техническое оборудование бюро;
- беглое владение минимум одним иностранным языком;
- чувство необходимости применения принципов профессиональной этики, прежде всего в контактах с гражданами;
- необходимость самостоятельного углубления и актуализации своих знаний и умений [27].

В сфере подготовки к профессии служащего учреждения администрации территориального самоуправления должны быть охвачены следующие профессиональные школы:

- администрационные лицеи;
- администрационные школы после лицея;
- специалистические вузы (публичной, экономической, политехнической администрации, а также отделы в пределах вузов разных родов).

Формирование администрации самоуправления в Польше происходит на основании зарубежного и отечественного опыта. Это касается организационно-правовых и общественно-профессиональных проблем. На сегодняшний день не существует скоординированного центрального плана профессионального совершенствования работников администрации территориального самоуправления. Те работники, которые хотят повысить свои профессиональные знания, обречены на самообразование, милость своих начальников и толщину своего кошелька.

Новые условия функционирования администрации, изменения существующих структур, форм и методов действия, а также ожидания и общественные требования принуждают к поиску новой модели служащего. Служащий должен справиться с задачами современной администрации и должен быть способным связать в своей работе общие проблемы с нуждами местного общества. Модель такого служащего должна на польской почве отвечать принятым в этой сфере

нормам, обязательным в Европейском Союзе [22, 58]. Кроме этого, его должно характеризовать отличное знание структур, процедур действия и функционирования законов Европейского Союза; многое сил в образовании должно быть направлено на изучение иностранных языков, знание польского права, особенно административного, административной процедуры, публичного, торгового, экономического, гражданского, конструкционного права и правовые регуляции, связанные с функционированием строя, знакомство с принципами функционирования структур государственной и самоуправляющей администрации, знакомство с основами маркетинга, управления, переговоров, автопрезентации, (контакты с прессой, умение создавать лицо учреждения), распоряжение человеческим потенциалом, управление временем, решение кризисных ситуаций и т.д. Включение в программы элементов этики с целью формирования чувства гражданской ответственности за принимаемые решения [М. Лерек-2002]. Такие требования к образованию служащих поставил Европейский Союз, и эти требования должны осуществляться в программах обучения высших школ, готовящих студентов для работы в администрации самоуправления.

В дальнейших исследованиях следует сделать анализ системы подготовки работников для учреждений администрации территориальных самоуправлений, а также системы профессионального совершенствования работников и руководящих кадров, осуществляемой в Польше и в странах Европейского Союза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Администрация №7/2002.
2. Анджейчак А. Модели профессионального обучения в условиях рыночного хозяйства. – Познань: Изд. Экономическая Академия, 1999.
3. Бюллетень Гражданской Службы №1/1997.
4. Видомски Ц., Цесельчук А. Образование и профессиональное обучение работников публичной администрации// Газета Самоуправления и Администрации. – №5. – 2002.
5. Вятровски З. Основы педагогики работы. – Быдгощ: Изд. ВСП, 1997.
6. Дз. У. №21, с 1991 г. поз. 124 с позн. изм.
7. Дольнички Б. Территориальное самоуправление. – Закамыч: К. В., 2001.
8. Еловецки М. Обучение администрации. Избранные вопросы. – Варшава, 1987.
9. Издебски Х. Кулеша М. Публичная администрация. Общие вопросы. – Варшава: Изд. Либер, 1998.
10. Издебски Х. История администрации. Правовой статус и профессиональная подготовка государственных служащих. – Варшава: Изд. Либер, 1997.
11. Издебски Х. Территориальное самоуправление. Основы строя и деятельности РП. – Варшава, 2001.
12. Керек М. Как выучить хорошего служащего? Образование публичной администрации // Газета Самоуправления и Администрации. – №5. – 2002.
13. Климчак М. Проблемы методологии и сферы исследований экономики образования. – Варшава: ПВН, 1970.
14. Клучиньски Й. Квалификации и государственное развитие. – Варшава: ПВН, 1970. – С.15.
15. Ковалевски С. Наука о администрации. – Варшава, 1982. – С.13.
16. Конституция РП, 1997.
17. Костера М. Правление людьми. – Варшава: ПВЕ, 1998.
18. Леоньски З. Наука администрации. – Варшава-Познань, 1979.
19. Невядомски З. (ред.) Территориальное самоуправление. Страна и хозяйство. – Быдгощ-Варшава, ОВ, Бранта, 2001. – С.217-230.
20. Новацки Т. Образование и совершенствование работников. Очерк андрогогики труда. – Варшава: Изд. ПВН, 1983. – С.12 и след.
21. Осмалак Й. Управление людьми. – Быдгощ: Официна изд. центра организационного поступления., 1995 / Жуковски П. Основы организации труда и управления. – Щецин: Изд. АР, 1998.
22. Поточек А. Подготовка и профессиональное совершенствование работников публичной администрации. – Торунь: ТНОИК, 1995.
23. Пшоловски Т. Малая энциклопедия праксеологии и теории организации. – Вроцлав: Изд. Оссолинеум, 1978.
24. Пясецки А. К. (ред.) Территориальное самоуправление в государствах Европейского Союза. – Зелёна Гура, 2001.
25. Старосыцк Й. Очерки обучения администрации. – Варшава, 1971.
26. Флорек Л. Стаж работы. – Варшава: Изд. Школьные и Педагогические, 1980.
27. Ярош В. Необходимая новая модель подготовки и совершенствования кадров для администрации // Организация Методы Техника. – 1981. – №8-9.

Едуард ВІЛЬЧКОВСЬКИЙ,
Володимир ПАСТЧНИК, Анджей ЧВЕНАР

ТУРИЗМ І КРАЄЗНАВСТВО З НЕПОВНОСПРАВНИМИ ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ У ПОЛЬЩІ

У більшості високорозвинутих країн світу значна увага звертається на проведення широкої суспільної діяльності у допомозі інвалідам різного віку (у Західній Європі їх називають неповносправними). На сьогодні у Польщі нараховується близько 6 млн. неповносправних осіб, що складає 16% усього населення країни, серед них до 200 тис. дітей та молоді дошкільного і шкільного віку.

У практиці фізичної культури та спорту з такими людьми застосовуються різноманітні форми заняття: плавання, спортивні ігри, лижі, легка атлетика та ін. Однак найбільш масовою, доступною та цікавою формою є туризм і краєзнавство.

Мета статті: узагальнити досвід використання туризму і краєзнавства у Польщі як засобу фізичної реабілітації неповносправних дітей та молоді.

Туризм для цих людей є не тільки ефективним засобом рекреації та реабілітації. Він має великий виховний потенціал тому, що створює можливість для спілкування із здоровими туристами. Особливо це стосується дітей-інвалідів. Як правило, саме вони мають найбільш труднощі у пристосуванні до суспільного життя, що часто призводить до недоліків у психічному розвитку особистості.

У Польщі туризм тісно пов'язаний з краєзнавством. Така модель туризму має значні суспільні цінності. Вона є ефективним чинником інтелектуальної активізації осіб неповносправних, пізнавання ними рідного краю (різних регіонів Польщі) та інших країн.

У такому сполученні туризм і краєзнавство широко застосовуються як засіб психотерапії інвалідів, що може використовуватись у їхньому гартуванні, протистоянні життєвим невдачам, у подоланні страху, стресових ситуацій та різних психічних комплексів. Як підкреслює один із найбільш відомих польських спеціалістів у цієї галузі В.Дега, туризм створює надзвичайно позитивні можливості для реабілітації інвалідів. Однак його форми використовуються не повною мірою. Тому актуальним завданням у наш час є селекція найбільш ефективних форм туризму відповідно до психофізичних можливостей неповносправних дітей та молоді [1].

Однак слід констатувати, що туризм неповносправних повинен проводитись під постійним контролем лікаря. У туристичних походах необхідно чітко дозувати фізичні навантаження. Неповносправні люди часто мають малорухливий спосіб життя, тому значні фізичні навантаження, які для здорових туристів є нормою, можуть привести до небажаних наслідків, погіршити стан здоров'я і цим викликати негативне ставлення до туризму. У доборі організаційних форм туризму потрібно враховувати, у першу чергу, рівень функціонування тих органів руху, які належить удосконалювати його засобами, враховуючи при цьому зміни, що відбувались унаслідок цього впливу.

Одна з суттєвих проблем у проведенні туристично-краєзнавчої роботи з неповносправними дітьми та молоддю є недостатня кваліфікація або відсутність підготовлених спеціалістів, які добре орієнтуються не тільки в організації і проведенні різних форм туризму з інвалідами, а й підготовані у галузі психіатрії, лікувальної фізкультури та дефектології. Тому актуальну є підготовка таких спеціалістів на факультетах фізичного виховання вищих педагогічних закладів та в академіях фізичної культури.

Найбільш розповсюдженими організаційними формами для неповносправних людей у багатьох країнах світу є: автомобільний, піший та водний туризм.

У Польщі практикується створення спеціальних туристичних таборів для конкретних груп неповносправних (спінальні хворі, з контузіями кінцівок, з недоліками у розумовому розвитку та ін.). Такі табори, як свідчить дослідження К.Чишевського та З.Гори [2], дають можливість проводити ефективне реабілітаційне лікування дітей та молоді. Цей курс розраховано на широке застосування активних засобів фізичної культури: плавання, фізичні вправи під час ранкової гімнастики, пішохідні переходи, їзда на велосипеді, рухливі та спортивні ігри тощо.

Встановлено, що після перебування у такому таборі хворі починають краще виконувати дії із самообслуговування, швидше опановують навички, які необхідні у повсякденному побуті,

а також вміння та навички у навчальній діяльності. Доведено, що вміла організація фізкультурно-оздоровчої роботи у туристичному таборі, зокрема застосування різних туристично-краєзнавчих форм, позитивно впливає на виховання морально-вольових якостей неповносправних дітей та підлітків. Вони стають більш стриманими (керують своїми емоціями), наполегливими, дисциплінованими, невимушеними у спілкуванні зі своїми ровесниками та ін.

Проведені дослідження (Т.Лобожевич, І.Мальчевська та ін.) та наші спостереження встановили значне підвищення рухової активності неповносправних при застосуванні з ними різних форм туристично-краєзнавчої роботи та створення позитивного психологічного клімату в групі туристів, що призводить до визволення у них психофізичних резервів організму. Все це дає можливість поступово підвищувати фізичні навантаження під час туристичних походів (його тривалість, складність маршруту та ін.), а головне, покращити стан здоров'я та повірити у власні сили, що дуже важливо для таких людей.

Таким чином слід констатувати, що туризм і краєзнавство для неповносправних дітей та молоді є однією з найбільш доступних і корисних форм фізичної культури, яка не тільки вирішує завдання фізичної рекреації, покращення стану здоров'я та удосконалення рухових функцій організму, а й впливає на стимулювання пізнавальних інтересів, виховання позитивних моральних та вольових якостей, комунікативних здібностей, що потрібно ім для повноцінного функціонування у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dega W. Sport i turystyka jako czynniki rehabilitacji poszkodowanych / Mozliwosci uprawiania sportu przez inwalidow: Materiały z konferencji. – Warszawa, 1970. – PZWL, 1971. – P.12-15.
2. Czyzewski K., Hora Z. Obozy stale i wedrowne dla studentow z ograniczeniami sprawnosci fizycznej// Kultura Fizyczna. – 1973. – №5. – P.21-24.
3. Lobożewicz T. Turystyka aktywna. Turystyka kwalifikowana. – Warszawa: Wyd. Druk-Tur, 1999. – 228 p.
4. Malczewska I. Budowa I struktura programow turnusow rehabilitacyjnych// Rola turnusow rehabilitacyjnych w procesie rehabilitacji. – P.82-94.

Людмила САКУН

“БІЛА КНИГА” – СТРАТЕГІЧНИЙ ДОКУМЕНТ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що для створення сучасної, гнуточкої і конкурентоздатної освітньої системи необхідно вивчити досвід інших країн. Так у Німеччині (м.Бохум) 6-8 грудня 2001 р. відбулася Міжнародна конференція на тему “Освіта і виховання в Східній Європі – національні шляхи розвитку і міжнародні вимоги”. У цій конференції взяли участь представники багатьох країн: Росії, України, Польщі, Словенії, Словаччини, Естонії, Чехії та Німеччини. Мета конференції полягала в тому, щоб обмінятися досвідом реформування національних освітніх систем, врахувати помилки і використати цікаві знахідки, що можуть допомогти уникнути негативних результатів у тих країнах, які знаходяться на початку свого розвитку в цьому напрямку. Для України особливо цікавий досвід Чехії. Тому в цьому дослідження аналізується сучасний стан реформи освіти у цій країні – це *мета нашої статті*.

Уряд Чеської Республіки затвердив наказом № 113 від 07.02.2001 р. документ під назвою “Національна програма розвитку освіти і виховання в Чеській Республіці”, який опубліковано під назвою “Біла книга”.

Він є складовою частиною стратегічного планування соціально-економічного розвитку Чеської Республіки, в якому освіта і розвиток трудових ресурсів розглядаються як пріоритетні напрямки. Цей документ разом із програмою уряду вирішальним чином впливає на трудовий і соціальний капітал суспільства, а також, не в останню чергу, – на ціннісні орієнтири людей, їх демократичну громадянську позицію і якість повсякденного життя. У січні 1989 р. і після соціально-економічних змін протягом 90-х років був представлений перший проект реформи піктальної системи, запропонованої урядом, з урахуванням змін у сфері освіти і кваліфікації робочої сили.

У “Білій книзі” висловлені вихідні положення, загальні тенденції і проекти розвитку, що приведуть до перетворень усієї системи освіти на період до 2005 р., а в деяких сферах – до 2010 р.

Прийнята стратегія повинна вічинути не тільки на державне рішення у сфері фінансів і керівництва системою освіти, а й на прийняття рішень на рівні регіонів, громад і державних вищих навчальних закладів. У названій роботі наводяться також роздуми щодо активізації діяльності школи і кожного викладацького колективу. Вихідним пунктом і критеріями стратегії є загальні інтереси і потреби стосовно демократичної освітньої політики, а не групові і партійні інтереси. Передбачається, що суспільні перетворення в освітній системі повинні бути прогресивними і рухатися вперед разом з подальшим розвитком суспільства. Отже, цей документ констатує той факт, що в останні роки варто критично дивитися на те, що відбувається, виправляти помилки і розумно впроваджуватиме те нове, що диктує суспільство.

“Біла книга” розроблена колективом визнаних у цій сфері фахівців на базі основних цілей освітньої політики Чеської Республіки в рамках концепції системи освіти, затвердженої Міністерством шкіл, молоді і спорту (січень 1999 р.). До групи експертів входять фахівці академічних кіл, сфери керування шкільною освітою, учительських колективів, роботою яких керує професор Іржі Катаzek з Інституту розвитку і дослідження школи педагогічного факультету Карлського університету в Празі.

Цей документ базується на аналізі освіти в Чехії за останні 5 років. У його основу покладено щорічні звіти міністерства і шкільних інспекцій Чехії, а також дослідження “Освіта в Чехії і Європа: стратегія розвитку трудових ресурсів у Чехії перед вступом до Європейського Союзу” (1998), що було перероблено в рамках програми “Зелена книга”. Освітня політика, що проводиться в країнах Європейського Союзу (ОЕСР), у даний час служить зразком ідей, стратегій і принципів освіти в Чехії.

На формування основної ідеї документа вплинула так звана доповідь “Організація економічного співробітництва і розвитку”, яка була опублікована в ОЕСР “Огляд національної політики у галузі освіти Чеської Республіки” (1996). Наступною історичною пропозицією щодо реформування освіти є результати відкритої дискусії, запропонованої міністерством у січні 1999 р., на тему “Відозва до 10 мільйонів” [1]. Вони послужили основою для визначення уявлень широкої громадськості стосовно потреб освіти. Результати другого етапу дискусії в січні 2000 р., думка громадськості, соціальних партнерів, учительських колективів, представників академічних кіл також стали основою для запропонованої “Білої книги”.

Обговорення названої проблеми проходило на цілому ряді семінарів, конференцій, а також знайшло своє відображення в незвичайно великій кількості статей у журналах, полеміках у газетах, на радіо та телебаченні, в Інтернеті. Центральна влада, у тому числі і міністерства, висловили свої зауваження щодо цього документа. Попереду – його обговорення на урядовому рівні. Після схвалення урядом документ буде запропонований для обговорення обом палатам парламенту Чеської Республіки.

У цьому документі мова йде про систему освіти в широкому розумінні й у зв’язку з соціальними, культурними, політичними перетвореннями в суспільстві. Він акцентує увагу не тільки на загальних вихідних пунктах розвитку всієї системи освіти, а й на окремих його етапах і сферах – від підготовчої школи до освіти дорослих. Крім того, також мова йде про діяльність приватних промислових і торгових секторів, які все більше усулюють потребу розвитку і навчання трудових ресурсів.

Для забезпечення запропонованих змін освітньої системи необхідна підтримка державних й урядових органів, підприємств, суспільства, засобів масової інформації і, звичайно, кожної людини. У конкретному розумінні це означає, що у якості передумови необхідно забезпечити прогресивне зростання суспільних витрат на освіту, які, у свою чергу, повинні бути співвіднесені з витратами на освіту в інших розвинутих країнах. А це становить не менше 6% національного прибутку. Терміново необхідно створити політичні й економічні передумови для тривалих перетворень у сфері освіти і позитивний настрій у ставленні суспільства до цієї проблеми. Такий підхід створює передумови для реалізації таких стратегічних напрямків:

– Реалізація навчання протягом усього життя повною мірою. Це означає для всіх соціальних прошарків, національностей, професій, вікових груп.

- Адаптація освітніх і наукових програм до життєвих потреб людини і суспільства.
- Систематичний моніторинг та оцінка якості й ефективності освіти.
- Підтримка внутрішніх перетворень і відкритості шкіл та інших навчальних закладів.
- Зміна ролі професії педагога і перспективи участі в цьому процесі педагогічних і академічних працівників.

– Переход від централізованого керівництва до відповідальної участі.

Окремі стратегічні напрямки будуть показані за допомогою вказаної мети та вжитих заходів:

I. Реалізація навчання протягом усього життя для Всіх.

Усі школи й інші навчальні заклади повинні збільшити свою місткість для того, щоб започутити і задовольнити молодь і дорослих. Основна передумова демократичної освітньої політики – доступність для всіх будь-яких форм і рівнів навчання і можливість розвитку талантів різноманітними засобами протягом усього життя в школах, у професійній і суспільній діяльності. Для реалізації поставлених завдань плануються такі заходи:

- право всіх дітей на підготовчу школу, принаймні, за рік до початку навчання у школі. Підготовча школа повинна входити до офіційної загальної освітньої системи;
- усі ступені школи повинні у фізичному і розумовому відношенні виражати наступність у своїх програмах. Повинні бути підготовчі класи для інвалідів. Необхідна інтеграція інвалідів у звичайних школах або у класах разом із всіма учнями;
- поліпшення освітніх умов для дітей з національних чи етнічних меншин, а також для дітей іноземців (наприклад, підготовчі класи для циганів);
- за допомогою законодавчих заходів молодші класи гімназій для дітей обов'язкового шкільного віку повинні інтегруватися на I ступінь основної школи за умови, що там буде проводитися внутрішня диференціація й індивідуалізація навчального процесу;
- індивідуальний підхід до талановитих учнів у майбутньому повинен виявлятися усе наочніше. Розкриття талантів має відбуватися в усіх типах навчальних закладів;
- збільшення до 75% числа молоді, що складає випускні іспити й отримує можливість перейти на наступний ступінь вищої школи й одночасне збільшення до 30% від числа абитурієнтів молоді, що навчається в загальноосвітніх чи технічних гімназіях;
- доступ до третинної системи освіти до 50% молоді (від числа теперішніх). У такому випадку необхідно збільшити кількість молоді, що отримає диплом бакалавра на всіх умовах третинної системи освіти. Необхідно також розвивати заочне навчання, особливо за допомогою нових інформаційних технологій;
- освіта для дорослого населення “бідує” у новому законодавстві і системі фінансової і нефінансової підтримки змістової професійної освіти і підвищення кваліфікації. Необхідно виховувати громадянську позицію. Одночасно треба дати можливість навчання в гімназіях, профтехучилищах, професійних школах і вищих школах усіх видів.

II. Відповідність навчальних і наукових програм потребам наукової громадськості.

- Досягнення більш високої значущості освіти;
- Створення нових програм, що відповідають запитам науки.

Необхідно також підкреслити: освіта для змістового розвитку; для відповідної активної інтеграції до Європейського Співтовариства. З цією метою планується цілий ряд заходів:

Нове видання національних програм. Основні документи про цілі і зміст шкільної освіти для дітей і молоді від 3 до 19 років. Вони повинні бути складені за таким принципом: “навчання протягом усього життя”, мета яких – не тільки дати енциклопедичні знання, але й основні базові поняття, необхідні для створення суспільного пізнання [2].

Особливе значення все це здобуває в умовах глобалізації всіх процесів, що відбуваються у світі, і в рамках інтегрованої Європи:

- виховання на принципах демократичного суспільства;
- освітній вимір у рамках Європи;
- попит на ринку праці;
- полікультурне виховання й освіта;
- змістовна освіта;
- права і відповідальність людини;

- розуміння духовних цінностей;
- збереження національних культур.

Документ повинен бути схвалений у нещодавно створеній Раді з питань освіти як консультивативний орган при уряді за участю соціальних партнерів, батьків, дітей, учительських колективів. На основі національної програми повинні бути розроблені навчальні плани і програми для окремих навчальних закладів з тією умовою, що національні програми є вихідним пунктом для автономних доробок і розробок окремих навчальних програм.

Нові навчальні програми повинні стати зрозумілими для всіх і сприяти розробці цілого ряду проектів, які фінансуються і підтримуються в організаційному плані міністерством.

– Введення двох іноземних мов у навчальні плани (одна з них англійська) у третьому чи шостому семестрах середньої школи з обов'язковими державними екзаменами з однієї іноземної мови.

– Запровадження нових інформаційних технологій у всіх школах – основна мета державної інформаційної політики.

– Здійснення змістової освіти в рамках державної програми захисту навколошнього середовища.

- Розвиток нових освітніх стратегій.

– Ефективне співробітництво з університетами й інститутами Чеської академії наук і приватними установами в сфері наукових досліджень.

– Сприяння міжнародній мобільності студентів, які працюють, молоді і вчителів, активній участі у міжнародній і європейській кооперації в сфері освітньої політики [3].

III. Систематичний моніторинг та оцінка якості й ефективності освіти.

Такий підхід передбачає: створення еволюційної системи, яка діє в усіх напрямках і на всіх рівнях в освіті управління і влади; систематичний моніторинг результатів навчального процесу й іспитів; експертну оцінку розвитку особистості і розвиток професіоналізму молоді. Для реалізації поставлених завдань заплановані такі заходи:

– Створити законодавчу базу і провести організаційні заходи з метою формування еволюційної системи на всіх рівнях усієї структури освіти й об'єднання шкіл нового типу.

– Заснувати центр розвитку і “моніторингу результатів навчального процесу” з метою забезпечення спеціальних робочих місць для адміністративного органу, що буде мати педагогічний і дидактичний інструментарій [2].

- Співпрацювати з міжнародними організаціями.

– Створити систему діагностичної оцінки учнів після завершення окремих етапів навчання і розширити вже існуючі педагогічні, психологічні і професійні консультивативні центри.

– Реалізувати нову форму здачі випускних іспитів у школі і таким чином установити порівняльну систему оцінки результатів як учнів, так і всіх учасників навчального процесу в цілому, особливо при прийомі до вищої школи і до спеціальних професійних шкіл.

Випускний іспит у школі складається з двох частин:

1. Загальний (централізований тест з обов'язкових предметів: чеська мова і література, одна іноземна мова, математика або основи суспільних наук + різні предмети на вибір).

2. Шкільний (традиційний усний і письмовий іспит, призначений комісією, спеціально затверджену директором). Державна частина повинна містити вимоги двох рівнів:

– продовжувати вдосконалювати систему акредитації й оцінки вищих навчальних закладів та вищих професійних шкіл;

– розробити методи щодо забезпечення якості освіти для дорослих. Особливо на стадії підвищення кваліфікації.

IV. Підтримка внутрішніх перетворень і відкритості шкіл та інших навчальних закладів; автономна модернізація; обладнання шкіл.

Для реалізації цих намірів треба розширювати участь громадськості у справах навчальних закладів, відкривати їх для суспільства і соціального середовища, підтримувати співпрацю з іншими науково-дослідними інститутами і сприяти їх входженню в регіональні програми в сфері освітньої системи. Для цього необхідно:

- Створити умови для подальшого розвитку юридичної і педагогічної автономії всіх шкіл.

– Створити фонд розвитку програми для шкіл і продовжити його діяльність з підтримки всіх навчальних закладів (сприяння інноваціям в освітній системі).

– Розширити функціонування шкіл різних типів, сприяти розмаїтості зовнішньої діяльності і задоволенню пропозицій щодо підвищення кваліфікації для дорослих.

– Сприяти виховательській та освітній діяльності всіх культурних закладів.

– Зміцнити статус і роль вищої і вищої професійної школи в регіонах.

V. Зміна ролі професії і перспективи участі в цьому процесі педагогічних і академічних працівників.

Перетворити професійну роль і сприяти робочій перспективі педагогічних і академічних співробітників; підтримувати зміни в розумінні педагогічної діяльності в усіх освітніх ініціативах, а також підсилити суспільну роль педагогічних колективів і академічних кіл; підвищити якість підготовчого навчання і створити умови для підвищення кваліфікації і передумови для того, щоб усі залучені в систему освіти мали високий ступінь мотивації для продовження своєї особистої освіти протягом усього життя; визнати професію вчителя у суспільстві як найважливішу умову суспільної реформи [1].

Щоб реалізувати ці плани необхідно провести такі заходи:

– Визначити кваліфікаційні умови всіх категорій педагогічних сил; законодавчо затвердити магістерські програми навчання для учнів середньої школи обох рівнів, для вчителів за фахом “Педагогіка” і для вчителів загальноосвітнього і професійного рівнів у всіх типах середніх шкіл (гімназіях, профтехучилищах).

– Розробити програми навчання на бакалавра для вихователів дитячих садків, майстрів для профтехосвіти і для вихователів (соціальна педагогіка).

– Підвищити якість вищої освіти вчителів. Велику роль повинна відіграти психологія і педагогіка. Цілеспрямований розвиток педагогічної компетенції і педагогічної практики.

– Розширити систему підвищення кваліфікації в централізованих педагогічних центрах усіх регіонів, на спеціальних навчальних факультетах університетів.

– Підвищити педагогічну і наукову підготовку академічних кіл у вищій школі.

– Необхідно підвищити зарплату вчителів на 30%. Зарплата викладача у державному ВНЗ повинна відповідати зарплаті викладача в приватному освітньому закладі.

VI. Переход від централізації до відповідального права вирішального голосу.

Найважливішою мірою в процесі реалізації названих рішень повинна стати децентралізація керівництва освітньою системою в суспільній практиці. Посередниками виступають державні органи керівництва і самоврядування в громадах і районах разом із соціальними партнерами й іншими представниками співтовариства. На ниві вищої школи необхідно досягти рівноваги між автокопією і відповідальністю окремих освітніх закладів.

Для цього плануються такі заходи:

– Завершити децентралізацію керівництва шкільною системою відповідно до проведеної реформи суспільного рівня.

– Реструктуризувати Міністерство шкільної освіти відповідно до концепції керівної ролі центру. Сконцентрувати діяльність міністерства на обмеженому числі стратегічно важливих ключових функцій загальної системи освіти. Налагодити працю з іншими міністерствами, особливо з Міністерством праці і соціальних питань.

– Створити нові структурні зв’язки з усіма соціальними партнерами на всіх рівнях керівництва.

– Створити консультивну раду з питань освіти при уряді, а також ради в усіх школах.

– Використовувати інноваційні проекти і програми розвитку.

– Розвивати інформаційні передумови для керівництва системою освіти і педагогічною практикою.

– Систематично підтримувати педагогічні дослідження й інноваційну політику.

– Створити нові універсальні заклади для дослідження освіти.

– Вести особливі навчальні програми для підвищення кваліфікації керівників системи освіти, програми підвищення кваліфікації для директорів шкіл, шкільних інспекторів і відповідальних працівників місцевих регіональних управлінь школами.

При реалізації всіх представлених у “Білій книзі” програм і заходів можливе вирішення багатьох політичних, соціальних і економічних проблем у Чеській Республіці [2].

У статті проаналізовано сучасний стан реформування освітньої системи в Чехії, відображену її проблеми і досягнуті результати на сучасному етапі економічного, політичного і соціального розвитку країни. Перспективи дослідження проблеми передбачають вивчення впливу реформування освітньої системи на всі аспекти становлення і розвитку країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Berufsbildungsbericht. – Bonn, 2001. – 267s.
2. Berufsausbildung sichtbar gemacht. Foliensammlung/ Prag. Carl Duisberg Gesellschaft. – Kohl, 1993. – S.32.
3. Blötz U. (Hrsg.) Planspiele in der beruflichen Bildung/ Bundesinstitut für Berufsbildung, 2000. – 342 p.

Валентина ЛОМАКОВИЧ

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ У 50-70 РОКАХ ХХ СТ.

“Порядок денний на ХХІ століття”, прийнятий у Ріо-де-Жанейро у 1992 р. Конференцією ООН з навколошнього середовища та розвитку, запрограмував вирішення глобальних проблем на планеті як на міжнародному, так і на національному рівнях.

У сучасних умовах орієнтації суспільства на принципи сталого розвитку екологічна освіта молоді стала одним з головних завдань, котрі вирішує школа. Саме екологічна освіта в школі дає можливість цілеспрямовано, координовано та систематично передавати інформацію, що дозволяє забезпечити необхідну та осмислену кореляцію між знанням та дією, закласти основи екологічної культури особистості. Наявність освіти ще не реалізовує її суспільного значення. Адже екологічна освіта передбачає втілення її в поведінці, способі життя, системі цінностей, сімейному вихованні та внутрішньому житті в цілому. На жаль, таке завдання сьогодні ще не чітко поставлене, а тому не може вирішитись належним чином. Суперечність між необхідністю формування екологічної культури особистості та реальними можливостями її становлення в умовах сучасних кризових явищ у політиці, економіці, соціальній сфері нашої діяльності зумовлена в процесі екологічної освіти учівської молоді яскраво виражену теоретизацію та небажаний формалізм, дисонанс між метою, принципами, змістом та очікуваним результатом навчання і виховання молоді.

Першочергового значення набуває розуміння та необхідність використання світового досвіду, усвідомлення вирішення глобальних екологічних проблем на основі міжнародного співробітництва. Дослідженнями закордонного досвіду роботи в галузі екологічної освіти займались О.Вахрушев, В.Пасічник, О.Трофімова, В.Червонецький та інші вчені. При цьому в основному вивчались англомовні країни, переважно США, Велика Британія, а також країни Східної Європи. Досвід Німеччини в галузі шкільної екологічної освіти дотепер представлений слабко або згадується при посиланнях на загальні світові тенденції у сфері освіти.

Накопичено чималий досвід проведення досліджень у галузі теорії та історії педагогіки ФРН, який представлений у роботах Ю.Коваленко, О.Пискунова, А.Шульженко, Т.Яркіної та ін. Однак вони не ставили своїм завданням аналіз шкільної екологічної освіти в Німеччині.

Досвід Німеччини у вирішенні екологічних проблем та введені неперервної екологічної освіти, яка охопила всі вікові групи населення та всі сфери життєдіяльності у суспільстві, визнаний передовим у світі. Тому, на нашу думку, практико-орієнтована спрямованість цього досвіду становлять значний інтерес для осмислення педагогічною громадськістю України. Висвітлення цього досвіду і стало *метою нашої статті*.

Слід зазначити, що до початку 70-х років ХХ ст. проблеми навколошнього середовища в ФРН в основному були предметом спеціальних дискусій. Для більшості західних німців такі поняття, як “екологія”, “біосфера”, були не зовсім зрозумілими. За висловом Х.-І.Неннена, “екологія є мало відомою і зовсім не шанованою широкою громадськістю, ...будучи надзвичайно значущою, але такою, що не сприймається за її межами” [1, 88].

Проте в німецьких школах на уроках біології та географії питанням охорони природи завжди відвідувалась певна увага. Починаючи з 50-х років, цій проблемі надається усе більшого

значення. Так, у постанові “Охорона природи, піклування про ландшафт і захист тварин” від 30.09.1953 р. Постійної Конференції міністрів освіти, науки, культури, спорту (далі КМК – Конференція міністрів культур) читаємо: “У всіх відповідних шкільних предметах, особливо з природничих та географічних дисциплін, ...у народній, середній школі та гімназії, у сільськогосподарських і економічних професійних школах та училищах особливу увагу слід звертати на питання охорони природи, піклування про ландшафт” [2, 198].

Через два десятиріччя КМК знову повертається до цієї проблеми. Результатом її діяльності було прийняття 29.09.1971 р. федеральним урядом екологічної програми, в якій питання навколошнього середовища поставлені в один ряд з проблемами соціальної та освітньої політики. Наступним кроком федерального уряду було прийняття в 1976 р. нової екологічної програми, де мова йшла про надання екологічної освіти, починаючи від дітей та юнацтва і завершуєчи дорослим населенням. Питаннями охорони навколошнього середовища повинна займатися не одна дисципліна, а весь спектр дисциплін, використовуючи при цьому комплексний підхід [2, 59-61].

Зазначимо, що на міжнародному рівні в діяльності цілого ряду організацій питання екологічної політики та виховання набувають все більшої ваги. Підтвердженням цього є Стокгольмська конференція ООН (1972 р.) з питань навколошнього середовища, Міжнародна конференція ЮНЕСКО з питань екологічного виховання у Тбілісі (1977 р.). В Брюсселі ЄС утворює Штаб з питань навколошнього середовища та захисту споживачів, де працює група, яка займається екологічною освітою. На засіданнях цієї групи з березня 1975 р. по лютий 1977 р. було прийнято рішення про створення мережі шкіл у країнах Європи з метою проведення експерименту з питань екологічного виховання. При цьому зазначалося, що, враховуючи розбіжність шкільних систем у різних країнах, головним в експерименті є не розробка навчальних матеріалів, а особистий досвід учителів і учнів при реалізації проектів.

Починаючи з 1980 р., КМК декілька разів зверталася до питання екологічного виховання у школі і на федеральному рівні прийняла ряд важливих рішень, а саме: “Навколошнє середовище і навчальний процес” (17.10.1980 р.), “Екологічне виховання у школі” (25.05.1982 р.), “Про екологічне виховання в школі” (12.12.1986 р.).

У 60-70-ті рр. ХХ ст. у ФРН предметом систематичного філософського дослідження стають проблеми техніки, технічної творчості в плані зв’язку з питаннями соціальної відповідальності й етики у загальному контексті культури та освіти. Союз німецьких інженерів (СНІ) організовує разом із філософами та фахівцями суміжних галузей знання дослідницьку групу “Людина і техніка”, яка розглядає зазначені проблеми в робочих комітетах: “Педагогіка і техніка”, “Релігія і техніка”, “Мова і техніка”, “Соціологія і техніка”, “Філософія і техніка”. Результатом їхньої діяльності була поява статей, у яких вчені намагаються перебороти недоліки наявних філософських і етичних концепцій, що перешкоджають виробленню нового погляду на природу, екологію і відповідної технічної “поведінки”. Вимальовуються дві тенденції в підходах до вирішення екологічних проблем. Прихильники першої (іх більшість) вважають, що природні ресурси варто використовувати розумно і дбайливо, а природу, якщо до неї ще не торкнулась людина своєю діяльністю, зберігати як унікальний дарунок. Відповідно, для іншої тенденції (так міркує, зокрема, Цімерлі) подібний підхід уже немислиний, оскільки вплив людини на природу занадто поширився, тому зберігати її в належному стані практично не можливо. Тому треба думати про створення нового природного середовища людини. Не вдаючись у крайності, філософи вірять у здатність людини за допомогою науки й техніки “проектувати” та відтворювати земну природу. Щоби виконати цю місію, потрібно по-новому оцінювати їх місце та роль у суспільстві, а також виробити інше стіввідношення техніки та культури.

Займаючись оцінкою техніки СНІ, не тільки включає в сферу своїх досліджень технічні, економічні, політичні питання, а й намагається вести мову про гуманітарні цінності. Серед головних галузей технічної діяльності фігурують якість навколошнього середовища, розвиток особистості, якість суспільства. СНІ виступає за введення охорони ландшафтів і видів, за дбайливе поводження з ресурсами, що не поновлюються, бо тільки таким чином можна забезпечити існування людства в майбутньому.

У розвитку особистості знову з’являється велика можливість “єднатися з природою”, але через споживацький спосіб життя існує небезпека ліношів, розбещеності тощо. Противагою

цьому є гідне людини проведення часу. Так звана “робота на себе” у будинку, квартирі, саду, навчання, культурна діяльність (читання, малювання, літературна творчість тощо) повинні заповнити вільний час. Спорт покликаний слугувати не стільки осмисленому заповненню дозвілля, скільки здоровому задоволенню вимог людини. Отже, філософія техніки ставить перед собою завдання повернути знову втрачену людиною єдність з природою, де люди повинні будувати свій “спільній будинок”. Якщо через технічні дії буде порушено “світ природи”, то людству загрожує небезпека власної агресії.

Аналіз літературних джерел [2-6] свідчить про те, що в 70-і р. ХХ ст. у ФРН екологічне виховання починає усвідомлюватися як інтегральна складова частина загального виховання, що являє собою феномен “тісно сплетеного цілого”, куди входять етичні, естетичні, антропологічні, культурно-філософські аспекти. Найчастіше метою екологічного виховання стає поняття “екологічна свідомість”, яке використовується як в політичних дискусіях, так і в соціологічній та психологічній літературі.

Рада експертів ФРН з питань навколошнього середовища в 1978 р. заявила, що загальнознаної теорії “екологічної свідомості” не існує і визначила це поняття як розуміння збитків, нанесених основам природного людського існування самою людиною, та готовність до пошуку виходу з ситуації, що склалась [2, 191]. У збірнику “Вивчення навколошнього середовища” ряд фахівців (Г.-І.Фіткау, Г.Кессель, Г.Ойлефельд), звертаючись до поняття “екологічна свідомість”, трактують його значно ширше, включаючи також соціальні та культурні аспекти.

М.Ойлефельд відзначає, що у визначенні експертів мова швидше за все йде не про окремо взятого громадянина, а про конкретні групи носіїв свідомості, навіть про населення в цілому, що не може стимулювати підготовку заходів до підвищення екологічної свідомості до більш високого рівня окремо взятої людини. Він розуміє екологічну свідомість не тільки як усвідомлення збитків більшістю населення, але і як ціннісно орієнтоване усвідомлення кожним індивідуумом ставлення до природного, соціального та культурного навколошнього середовища. Звідси екологічне виховання, за Г.Ойлефельдом, – це виховання рівноваги з природою, соціальним і культурним середовищем з метою вироблення готовності до дій та компетентності в них з урахуванням екологічних закономірностей [2, 194-197].

У Г.-І. Фіткау і Г.Кесселя [2] мова йде про поглиблене розуміння впливу людського втручання в природне навколошнє середовище, загострення почуття відповідальності за цю сферу, підвищення активності широких верств населення, спрямованої на вирішення важливих екологічних проблем, тобто про екологічно адекватну поведінку. Такий підхід не виключає чуттєвого та естетичного аспекту і позбавлений обмеження, коли індивідуальним в екологічному вихованні нехтують. Поняття “екологічна свідомість” виявляється прийнятним для педагогіки в етичному та антропологічному відношенні, коли воно несе в собі специфічно людське “знання” і “совість” (латинське *conscientia* – “поінформованість”, “свідомість”, “розуміння”, “переконання”, “совість”). Якщо таким чином інтерпретувати поняття “екологічна свідомість”, то виховання стає “вихованням совісті”. Тоді навчальний процес перестає бути простою передачею знань. Він перетворюється у моральну акцію. В такому випадку адекватна поведінка в навколошньому середовищі стає зрозумілою школярею не суто маніпулятивним шляхом, а навпаки, з його боку стає можливою відповідальна поведінка, враховуючи ділову компетенцію [7, 127].

Г.Бубольц відзначає, що поняття “екологічна свідомість” є недостатньо глибоким, якщо не враховується естетичний момент. Якщо говорити про важливі для екології та навколошнього середовища дії, то поряд з етичним аспектом завжди мова йде і про сприйняття прекрасного в навколошньому середовищі, природі. Проте емоційний момент у ставленні до навколошнього середовища, на думку Г.Бубольця, не повинен превалювати [7, 85].

Зауважимо, що на початку 70-х років ХХ ст. у ФРН було порушено питання про екологічну переорієнтацію “естетичної свідомості”. Більш детально це питання буде висвітлено в окремій публікації.

Як показує аналіз наукової літератури, процес формування системи екологічного виховання та освіти складався не відразу. У середині 80-х років Г.Бубольц змушений констатувати, що самостійної екологічної педагогіки у вищій школі немає. Екологічна

педагогіка як галузь дослідження вимагає міждисциплінарного підходу, але мало хто зважується у своїх наукових працях вийти за межі власної спеціалізації. Говорячи про мету та зміст екологічного виховання, Г.Бубольц вказує на те, що їх не можна відірвати від загального виховання, а варто розглядати як інтегральну складову частину [7, 175]. Усвідомлення того факту, що ізоляція окремих наук не відповідає духові часу, змушує німецьких педагогів шукати відповідні форми та методи виховання. Пошук виходу з екологічної кризи приводить до розуміння необхідності “працювати командою” (Teamarbeit) [7, 65].

Досліджені про проведення шкільних занять з різних дисциплін і в різних навчальних закладах ФРН з використанням екологічної проблематики існує недостатньо [2, 201]. М.Ойлефельд спробував ліквідувати цю прогалину, що дозволило йому лише наближено уявити відповідну ситуацію в школах Німеччини. Так, у навчальні програми для початкової школи в 1969-1970 рр. було включено елементи краснавства, яке розумілося та конкретизувалося у вигляді безтурботного сільського життєвого простору. Проблеми сучасного промислового суспільства серйозного місця тут не займали. В програмах, що були розроблені пізніше (до 1976 р.), вже міститься екологічна тематика. Сюди ввійшли, хоча з різною питомою вагою, теми “Вода”, “Сміття”, “Повітря”, “Грунт”. Тема “Біологічна рівновага” представлена в навчальних програмах майже всіх земель ФРН. У навчальних планах для 5-6 і 11-13 класів даються вказівки для вивчення “Охорони навколишнього середовища” при викладанні різних дисциплін. У багатьох землях в 11-13 класах викладаються спеціальні курси, присвячені навколишньому середовищу. У половині земель вони обов’язкові для учнів, що спеціалізуються з біології.

Таким чином, з аналізу проблем становлення екологічної освіти та виховання у ФРН випливає, що, починаючи з 70-х років, у Німеччині нарощає процес усвідомлення взаємозв’язку екологічних проблем зі станом не тільки економіки, але, насамперед, культури, моралі, ставлення людей до природи. Вирішення екологічних проблем ставиться в залежність від ціннісної орієнтації людей, особливо молоді, іхньої екологічної свідомості, мислення, культури. Зміни в системі цінностей привели до подолання погляду на природу як на простий об’єкт людських маніпуляцій, перегляду прагматичного підходу до неї, визнання за нею її духовної цінності, важливості для естетичного розвитку особистості, розуміння світу як цілісної єдності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Nennen H.-U. Ökologie im Diskurs. Zur Grundlage der Antropologie und Ökologie und zur Ethik der Wissenschaften, 1991. – 362 S.
2. Umweltlernen: Veränderungsmöglichkeiten des Umweltbewußtseins; Modelle-Erfahrungen / Hrsg. von H.-J. Fietkau, H. Kessel. – Königstein. – Ts., Hain, 1981. – 412 S.
3. Schorsch Ch. Die große Vernetzung. Wege zu einer ökologischen Philosophie – Freiburg im Breisgau: Bauer, 1987. – 196 S.
4. Schultze W. Führ Ch. Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1973. – 362 S.
5. Seybold H. Umweltbewußtsein und Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland // “engagement”. – Zeitschrift für Erziehung und Schule. – Aschendorf, 1990. – №1. – S.34-47.
6. Umweltpolitik. Das Umweltprogramm der Bundesregierung. Mit einer Einführung von W. Maihofer. – Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Verlag W. Kohlhammer, 224 S.
7. Bubolz G. Umwelterziehung im Pädagogikunterricht der Gymnasialen Oberstufe. – Frankfurt a. M. e.a.: Lang, 1985. – V, 289 S. – (Europ. Hochschulschriften. R. XI: Pädagogik; Bd. 257).

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Олександр ХОМЕНКО

ІНТЕРНЕТ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Економічний, політичний та культурний розвиток нашої держави, розширення міжнародних зв'язків зумовлюють інтеграцію іноземної мови (ІМ) в усі сфери життєдіяльності нашого суспільства. Знання ІМ дає доступ до безмежних інформаційних ресурсів всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет, такого швидкого і зручного способу зв'язку, як електронна пошта. Особливо яскраво проявляється роль ІМ з появою реальної можливості для українських громадян поїхати за кордон. Таким чином, сьогодні можна констатувати посилення когнітивної функції ІМ – за її допомогою можна одержати інформацію, яку неможливо своєчасно отримати рідною мовою. Крім того, розширяються рамки комунікативної функції, тобто спілкування є не лише міжсобістісним, але й міжкультурним, оскільки в ньому беруть участь представники різних культур. Отже, з'являється нове соціальне замовлення суспільства щодо навчання іноземної мови в нашій країні, зокрема у середній загальноосвітній школі (СЗОШ). Тому, згідно з проектом Державного освітнього стандарту з іноземної мови, мета навчання ІМ формулюється у такий спосіб: навчати іноземної мови як засобу спілкування учнів, формуючи в них комунікативні уміння в основних видах мовленнєвої діяльності, оволодіння якими водночас дозволить їм отримати доступ до інших національних культур і, тим самим, до світової культури [1, 5].

В наш час пріоритет у навчанні іноземної мови надається принципам комунікативності та інтерактивності. Нові методики з використанням Інтернет-ресурсів, які сприяють реалізації цих принципів, стають дедалі актуальнішими, завойовують усе більше прихильників.

Комунікативне навчання мови – це залучення особистості до духовних цінностей інших культур через особисте спілкування і читання (І.Бім). Інтернет дозволяє нагромадити та розширити знання з мови, досвід спілкування, зосередити увагу учнів на темах, що їх цікавлять, виробити здатність справлятися з ситуацією, коли їх мовні ресурси недостатньо адекватні, здатність визначати і вирішувати навчальні проблеми. Слід зазначити, що обговорення проблем у навчальному процесі здійснюється, як правило, в рамках певної змодельованої ситуації. Інтернет же надає реальні ситуації спілкування, які можна вільно використати на уроці. Наприклад, на уроці моделюється ситуація: українські старшокласники є членами електронного дискусійного форуму для підлітків (Teen Advice Online Forum), який реально існує у мережі Інтернет та знаходиться за адресою www.teenadvice.org. Підлітки та їх батьки з усього світу надсилають на цей форум свої повідомлення, розповіді тощо з певної проблеми, яка їх хвилює або цікавить, з метою отримання поради чи ознайомлення з думками інших.

Сьогодні стає помітною тенденція до все більшого впливу на кожну окрему людину та на суспільство в цілому засобів масової комунікації, до яких входять: телефон, телебачення, комп'ютери, локальні та глобальні комп'ютерні мережі, електронна пошта та Інтернет. Терміном, що описує використання вказаних засобів, є *телекомунікаційна технологія*. Характерною їх особливістю є здатність передавати інформацію на відстань, тобто телекомунікація [2, 22]. У сучасній методиці робляться спроби використати цю особливість в умовах навчального процесу в усіх його предметних галузях. Результатом таких спроб є виникнення специфічної системи та форми навчання на відстані – дистантного навчання (*distance learning*) [3]. Таким чином, беручи до уваги той факт, що засоби телекомунікації посідають одне з найголовніших місць у житті сучасного суспільства, а новітні форми навчання, що базуються на застосуванні комп'ютерних та телекомунікаційних технологій, є

такими, що “революціонізують та інтенсифікують процеси навчання у усіх предметних галузях” [4, 45], а також, спираючись на результати проведеного нами анкетування, згідно якого 96% респондентів усвідомлюють значущість комп’ютера в подальшому житті, ми робимо висновок про актуальність для навчального процесу ще однієї форми спілкування – дистантного спілкування. Головними засобами телекомунікації, завдяки яким дистантна форма спілкування старшокласників англійською мовою робиться реальною, є телефон, телеміст, електронна пошта та Інтернет.

Метою статті є характеристика можливостей використання Інтернету на уроках англійської мови. Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманітну інформацію та ресурси. Оволодіння комунікативною і міжкультурною компетенцією неможливе без практики спілкування, і використання ресурсів Інтернету на уроці іноземної мови для цього просто незамінне: віртуальне середовище Інтернету дозволяє вийти за просторові рамки, надаючи його користувачам можливість автентичного спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні для обох сторін теми.

Однією з нових вимог до навчання іноземних мов, як зазначалося вище, є створення взаємодії на уроці, що визначається терміном *інтерактивність*. Інтерактивність – це об’єднання, координація і взаємодоповнення зусиль комунікативної мети й результату мовними засобами (Р.Мільруд). Інтерактивність не просто створює реальні життєві ситуації, а й змушує учнів адекватно реагувати на них. Інтерактивність дає можливість реального співробітництва, акцент при цьому робиться на розвиток умінь спілкування і групової роботи. Однак не можна забувати про те, що Інтернет – лише допоміжний технічний засіб у навчанні і для досягнення оптимальних результатів. Необхідно грамотно інтегрувати його в хід уроку [5, 28]. Що стосується послуг Інтернету, то їх базовий набір містить:

- електронну пошту;
- телеконференції (usenet);
- відеоконференції;
- можливість публікації власної інформації, створення власної сторінки (homepage) і розуміння її на Web-сервері;
- доступ до інформаційних ресурсів;
- довідкові каталоги (Yahoo! Info Seek/Ultra Smart, Look Smart, Galaxy);
- пошукові системи (Alta Vista, Lycos, Hot Bob, Open Text, Web Grawler, Excite).
- спілкування в мережі (Chat, ICQ). Ці ресурси можуть бути використані на уроках іноземної мови для навчання основних видів мовленнєвої діяльності. Розглянемо, як вони застосовуються для навчання аудівання.

Наприклад, сторінка компанії *Lucent Technologies* дозволяє почути, як звучить будь-яка фраза іноземною мовою. Тут розроблений синтезатор мови, що перетворює друкований текст у звуковий. На сайті <http://www.bell-labs.com/projekt/tts/index.htm> можна вибрати одну із семи мов – англійську, німецьку, французьку, італійську, іспанську. Потім потрібно вписати у віконце слово або фразу обраною мовою. Через кілька секунд написане буде вимовлено нехай трохи механічним, але все-таки голосом. Тобто озвучити можна будь-яку фразу з підручника чи будь-якого іншого посібника. Особливо для цього придатні онлайнові посібники, звідки можна копіювати частини тексту, не переймаючись друком. Усе вимовлене можна не просто прослухати, а й зберегти в себе на диску, щоб при необхідності повернутися до прослуховування, не заходячи в Інтернет.

Великий ефект дає навчання читання за допомогою Інтернету.

Інтернет – чудовий засіб для одержання інформації про останні події у світі. За його допомогою можна перетворити, наприклад, класну кімнату в агентство новин, а своїх учнів – у репортерів.

Практично всі значущі газети у світі мають свої web-сторінки. Для того, щоб довідатися, де і які існують газети, можна запропонувати учням відвідати сторінку *Media Links* (<<http://www.mediainfo.com/emedia/>>), що пропонує посилання до безлічі видань.

Усе, про що можна прочитати в журналі, видно на першій сторінці. Вона є комбінацією рекламної афіші та змісту. Тут представлені назви найбільш важливих новин чи статей, які, на думку авторів, повинні привернути увагу читачів. Як будь-яке видання періодичної преси, веб-журнали розділені на рубрики й підрубрики, тобто мають дружній по відношенню до

користувача інтерфейс, що дозволяє натисканням кнопки миші перейти безпосередньо до потрібного розділу чи статті.

У плані оволодіння міжкультурною компетенцією онлайнові видавництва є незамінними помічниками. Вони дозволяють учням зануритися в світові події, що відбуваються практично в даний момент, побачити їх інтерпретацію з різних точок зору. Наприклад, ABC NEWS (<<http://www.abcnews.go.com/index.html>>), BBC World Service (<<http://www.bbc.co.uk/worldservice>>), CNN World News (<<http://cnn.com/world>>) – усі ці та інші агентства новин мають схожу, зручну для користувача структуру дерева посилань. Назва й кількість рубрик може змінюватися від видавництва до видавництва, однак усі вони охоплюють основні сфери життєдіяльності людини.

BBC World Service (<http://www.bbc.co.uk/worldservice>) надають можливість не тільки прочитати, але і прослухати новини багатьма мовами. Зворотний зв'язок із видавництвом здійснюється за допомогою посилання *CONTACT US*.

CNN World News (<http://cnn.com/WORLD>) також надають інформацію кількома мовами із подвійною класифікацією статей за темами і контингентами. Можливо викликати аудіо- та відеосупровід. Інтеракція читачів з редакцією і між собою можлива в рамках рубрики DISCUSSION (дискусія), де є своя дошка оголошень (MESSAGE BOARDS), кімната для бесіди (CHAT) і зв'язок із редактором (FEEDBACK).

Можна запропонувати учням працювати по двоє чи по троє, досліджувати статті, що охоплюють усі сторони життя: спорт, погоду, культуру тощо. Перевага такої роботи полягає в задіянні всього класу з урахуванням диференціації завдань: сильні учні можуть зайнятися дослідженням більш важких статей, у той час як слабшим можна доручити звіт про погодні умови чи що-небудь зі сфери культури.

Крім роботи над розвитком навичок читання й говоріння, можна поповнювати за допомогою Інтернету словниковий запас. Для цього слід запропонувати учням скласти словникові статті, спираючись на прочитану інформацію. Результатом такої роботи може стати створення власної сторінки, присвяченої одній конкретній події, де можна спробувати дати нейтральне бачення проблеми, ґрунтуючись на аналізі інформації різних агентств новин.

Інтернет може і повинен використовуватися не тільки пасивно, але й активно. Учням доцільно спробувати себе в ролі не споживачів, а постачальників інформації. На сайті *Молоді голоси світу* (<http://www.fukui-med.ac.jp/kuzigusa/>) відкритий форум, що становить собою певне видавництво, де бажаючі можуть опублікувати свої роботи, зробивши їх надбанням багатомільйонної аудиторії. Усі роботи супроводжуються електронною адресою власника сайта, що дозволяє здійснювати зворотний зв'язок і зав'язувати дискусії.

Великі можливості Інтернету й у навчанні письма. Спілкування у віртуальній реальності здійснюється за допомогою електронної пошти. Для оволодіння міжкультурною компетенцією може використовуватися дружнє листування. Міжнародний обмін листами можна здійснювати в будь-якому класі і на будь-якому рівні володіння мовою. Крім цілеспрямованого використання мови, що вивчається, встановлення дружніх контактів і вивчення в такий спосіб чужої культури, електронне листування має свої переваги в порівнянні зі звичайним: воно швидше, зручніше й дешевше.

Знайти партнерів для листування можна виконуючи такі дії:

1) звернутися з відповідним запитом у TESL-L (computer-assisted language learning sub-branch listserv@cunyvm.cuny.edu/listserv@cunyvm.bitnet) або TESLK-12 (listserv@cunyvm.cuny.edu);

2) звернутися до сервера, створеного для розширення міжкультурних зв'язків (*Intercultural E-Mail Classroom Connections* <<http://www.iecc.org>>, <<http://www.stolaf.edu/network/iecc/>>), що пропонує теми для листування: виконання спільніх проектів, обговорення проблем сьогодення, ведення дискусій між класами тощо.

Вважаємо за доцільне зупинитися на деяких проблемах, які можуть виникнути в ході роботи. На жаль, як показала практика, зацікавленість учнів у листуванні швидко минає і вони опиняються в скрутному становищі, не знаючи, про що писати. Щоб уникнути розчарування, необхідно обов'язково співвіднести цей вид роботи із загальним навчальним планом. Крім того, не можна пускати цю роботу на самоплив. Наприклад, варто запропонувати учням взяти інформацію у своїх друзів по листуванню з тієї чи іншої теми, що вивчається, і на базі

отриманих результатів зробити доповідь у класі. Не на всі листи приходять відповіді, що спричиняє найглибше розчарування. Щоб цього не трапилося, можна рекомендувати учням спілкуватися відразу з декількома партнерами. Для підвищення ефективності навчання письма доцільно запропонувати, наприклад, такі завдання:

- розмістіть оголошення про пошук партнерів по листуванню на різних сайтах;
- напишіть інформацію про себе;
- вишипіть декілька повідомлень, наприклад, 2-3 на тиждень. Для того, щоб одержати відповідь, задайте наприкінці повідомлення питання, які вас цікавлять. Отримайте не менше трьох відповідей на свої повідомлення; надайте повний звіт про виконану роботу: що зробили, що нового довідалися, як оцінюете завдання. Включіть у звіт свої листи і відповіді на них.

Проаналізувавши досвід використання електронної пошти в процесі навчання письма (практичний та описаний у фаховій літературі), можна зробити такі висновки:

- перевагу слід надавати роботі в невеликих групах, без жорсткого контролю з боку викладача. Найкращі результати досягаються, якщо учні самі обирають теми для спілкування;
- електронна комунікація – прекрасна практика мови, де здійснюється перехід від форми до змісту – у бік широкого спілкування та вільного польоту думок. Присутність реальної публіки забезпечує підвищення якості письма – мова школярів стає більш виразною, аргументованою;
- змінюється сам процес письма – більша увага зосереджується на редакуванні робіт і виправленні помилок, учні нерідко звертаються за порадою, як краще висловити ту чи іншу думку; така робота є втіленням принципу інтерактивності;
- використання e-mail підвищує інтерес до самого процесу вивчення мови.

Цікавою і корисною формою роботи із використанням Інтернет-ресурсів є створення спільніх навчальних проектів. Учні не просто обмінюються інформацією з партнерами з різних кінців земної кулі, а спільно працюють над яким-небудь проектом: вибирають тему, розробляють методи дослідження, створюють свій стенд, куди вносять отримані результати. Тему проекту можна вибрати з уже запропонованих на сервері або помістити туди свою і чекати відповідних контактів.

Сторінка *E-mail Project Home Page* “<http://www.otan.dni.us/webfarm/emailproject/email.htm>” пропонує для дослідження такі проблеми: наркотики, стрес, харчування, влада, вплив реклами на людину, здоров'я, порівняння цін на товари в різних регіонах, народна медицина тощо.

Можна запропонувати, наприклад, такі проекти:

E-mail Project (project@hila.hut.fi <<mailto:project@hila.hut.fi>>). Учні з різних країн створюють багатонаціональні команди, яким запропоновано взяти участь в одному з трьох проектів: з вирішення проблем навколошнього середовища, міський проект і проект зі створенням інтернаціонального робота. У ході дослідження команди складають різні документи: вступні статті, технічні звіти, твори тощо. Одним із результатів цього проекту є створення домашньої сторінки *International Writing Exchange* (<http://www.hut.fi/~rvilmi/Project/IW/>).

Project Icons (jw53@umail.umd.edu <<mailto:jw53@umail.umd.edu>>). За своєю структурою проект нагадує ООН. Учні з різних країн утворюють переговорні групи, що представляють окрему країну, задаючи теми, наприклад: демографічний контроль чи глобальне потепління. Групи обмінюються інформацією і за допомогою електронної пошти ведуть міжнаціональні переговори, що закінчуються дебатами в системі реального часу.

Міжнародні розмови в системі реального часу можливі через *IRC (Internet Relay Chat) i schMOOze University* “<http://arthur.rutgers.edu:8888>”. Інформація, що друкується, відразу ж з'являється на екранах усіх учасників, імітуючи живе інтернаціональне спілкування. Необхідно, однак, вивчити ряд команд для того, щоб забезпечити успішне спілкування:

- telnet – для приєднання до МОО;
- connect guest – для входу в діалогову квартиру;
- @who – пропонує список присутніх у ній;
- @join xxx – для входу в кімнату xxx;
- @go xxx – для пересування по кімнатах;
- look – вид кімнати;
- say xxx – для передачі повідомлення;
- :xxx – для передачі дій і емоцій;

- @quit – для виходу з МОО;
- help – допомога по МОО.

Сайт *SchMOOze University* ставить своєю метою вивчення мови безпосередньо в спілкуванні, з обміном досвіду та ідеями між учнями. В Інтернеті він надає доступ до всіляких лінгвістичних ігор, онлайнових словників, вихід на різні пошукові системи і глобальні каталоги. Велика увага звертається на міжкультурний обмін. Для більш докладного ознайомлення з можливостями, пропонованими *schMOOze University*, можна відвідати його домашню сторінку за адресою: <<http://schmooze.hunter.cuny.edu:8888/>>.

Безсумнівно, Інтернет може використовуватися як ефективний додаток для розвитку граматичних, лексичних навичок і умінь, перевірки знань. Сюди належать різноманітні тренувальні лексичні, граматичні, фонетичні вправи, тести на читання, граматику, IQ-тести тощо. Викладачі чи школярі можуть знаходити такі сайти на WWW. Так, наприклад, *World Wide Web* із величезною кількістю сайтів і домашніх сторінок, що надають інформацію на всі смаки, є безмежним полем діяльності в плані використання його на уроці іноземної мови для розвитку міжкультурної компетенції.

Сайт “*Віртуальна реальність*” (<<http://www.flash.net/acsmith1/vr.htm>>) – це збірник лінгвістичних і нелінгвістичних матеріалів, що знаходиться на web-сервері. Подорожуючи по мережі, учень неодмінно зустрінеться з такою кількістю друкованої інформації, яку він ніколи не зібрав би, навіть відвідаючи країну. Інтернет стирає географічні межі, що колись служили перешкодою для отримання інформації. У “*Віртуальній реальності*” можливо зупинитися в невеликому кафе, з’явитися на вокзалі і познайомитися з розкладом поїздів на вихідні дні, зайти в супермаркет як корінний житель цього міста, а потім принести отриману інформацію в клас і використовувати на уроці, не залишачи при цьому стін рідного дому або школи.

Сайт *City Net* (<<http://www.city.net/>>) уможливлює подорож по різних країнах, відвідування парків, пам’ятників, інших визначних місць. Тут можна знайти усе про обрану країну – від фотографій пам’ятників до повного звіту про природні ресурси й мистецтво тощо іноземною мовою, що вивчається. *City Net* – чудовий навігатор. Потрапивши в бажану країну за допомогою гіпертексту чи посилань, учні ознайомляться з її особливостями.

Доцільно запропонувати учням подорожувати в ролі туриста або гіда. Вони зможуть самі спакувати багаж і порекомендувати необхідні речі своїм клієнтам, зателефонувати до авіакомпаній чи в готелі для одержання інформації про наявність квитків або вільних місць, заповнити бланки на одержання візи і закордонного паспорта. Як звіт про роботу, можна запропонувати учням створити фотоальбом чи щоденник своїх подорожей.

Сайт *Metro Link* (Метро <http://www.subwaynavigator.com>) дозволить зробити подорож по найбільших містах світу на метро, вивчити його маршрути і довідатися, як потрапити в ту чи іншу частину міста.

Можна скласти маршрут чи подорожувати навміння. Назви зупинок є в маршрутній карті, а програма сама вираховує приблизний час руху, запам’ятує усі використані маршрути та станції. Учням варто запропонувати зробити звіт, що включає в себе маршрут подорожі, опис визначних пам’яток, що зустрілися в місті на тій чи іншій станції, витрачений час. Звіт може мати форму щоденника подорожей і альбома фотографій, путівника для гостей міста, де відзначені пам’ятні місця і найближчі до них станції метро.

Використання комп’ютерних технологій змінює і роль педагога, основним завданням якого є підтримувати й спрямовувати розвиток особистості учнів, іх творчий пошук. Відносини з учнями будуються на принципах співробітництва і спільнотворчості. В цих умовах неминуче збільшення самостійної індивідуальної і групової роботи учнів, обсягу практичних і творчих робіт пошукового й дослідницького характеру у співробітництві, що забезпечується, зокрема, проектною формою навчальної діяльності.

Кібернетичний простір містить величезний культурний і дидактичний потенціал, що вже використовується в навчанні в усьому світі. Однак для оптимального й ефективного використання кібернетичних ресурсів з навчальною метою потрібна величезна науково-дослідна робота, результати якої дозволять визначити загальні й спеціальні принципи роботи, критерії добору мережних ресурсів, сайтів та матеріалів, тощо, а також істотно обновити арсенал методичних засобів і прийомів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова Д.А. Телекоммуникации – в школе. // Информатика и образование. – 1997. – №2. – С. 24.
2. Вильямс Р., Макли К. Компьютеры в школе. – М.: Просвещение, 1988. – 46 с.
3. Глазов Б.И., Ловцов Д.А. Компьютеризированный учебник – основа новой информационно-педагогической технологии // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 125.
4. Гончаров М., Панков А. Интернет в вопросах и ответах. // Библиотека. 1998. – №1, 3.
5. Гостин А.М., Чернышев А.С. Организация обучающей деятельности в открытой гипермедиаиной среде // Современные информационные технологии в образовании. – Рязань, 1998. – С. 39.
6. Дмитриева Е.И. Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети интернет // ИЯП. – 1998. – №1. – С. 155.
7. Клейман Г.Б. Школы будущего: компьютеры в процессе обучения. – М.: Радиосвязь, 1987. – С. 46.
8. Кушниренко А.Г., Леонов А.Г., Кузьменко М.А. и др. Что такое Интернет? Информационные и коммуникационные технологии в образовании // Информатика и образование. – 1998. – №5-7. – С. 49.
9. Лиферов А.П., Степанов Н.А. Образование Будущего: глобальные проблемы – локальные решения. – М.: Педагогический поиск, – 1996. – С. 128.
10. Мильруд Р.П. Сотрудничество на уроке иностранного языка // ИЯП. – 1991. – №6. – С. 24.
11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – М.: Просвещение, – 1991. – С. 110.
12. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯП. – 2000. № 2, 3.
13. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // ИЯП. – 2000. №1
14. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // ИЯП. – 2001. № 2, 3
15. Полилова Т.А., Пономарева В.В. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков // ИЯП. – 1997. – №6.
16. Полякова Т.Ю. Английский язык для диалога с компьютером. – М.: Высшая школа, 1997. – С. 35.
17. Хантер Б. Мои ученики работают на компьютерах – М.: Просвещение, – 1989. – С. 46.
18. Шейлз, Джо. Коммуникативность в обучении современным языкам. – М.: Совет по культурному Сотрудничеству; Совет Европы Пресс, – 1995. – С. 67.

Раїса АНТОНЮК

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ПРОБЛЕМИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Еволюція людства – це процес розвитку наукових, загальнокультурних, освітніх знань, які отримують люди завдяки певній системі освіти, в якому відбувається розвиток самої людини, котра пройшла шлях від духовної та освітньої обмеженості до сучасного розуміння багатьох закономірностей природи і власного буття. Як і окрема людина, народ проходить стадії становлення, дорослішання, самопізнання, критичної самооцінки, гостро усвідомлюючи свою осібність і водночас відчуваючи включеність у загальноцивілізаційний процес.

Завданням нашої статті виявити процеси та проблеми, з якими зіткнувся світ на початку ХХІ ст., з позицій полікультурної освіти. *Мета статті* – дати відповідь на питання “хто ми”, “що нас єднає і що роз’єднує”, “які цінності для нас пріоритетні” для кожного народу є однією з тих основоположних домінант, які визначають напрям його розвитку і його майбутнє. Також виявити основні загальноцивілізаційні тенденції, що народилися в останні десятиліття і стверджуватимуться в ХХІ ст., впливаючи буквально на всі сфери діяльності людини і суспільства.

Передусім це тенденція до глобалізації суспільного розвитку, яка характеризується: зближенням націй, народів, держав, кроками до створення спільногомонічного поля, інформаційного простору тощо; дедалі тіснішим зближенням характеру суспільних відносин у різних країнах світу; значною залежністю прогресу кожної країни від здатності спілкуватись із світом; об’єктивною неможливістю країни, що має неадекватні за характером суспільні відносини, успішно розвиватись, що унеможливлює тривале існування, а тим більше поділ світу на протилежні (біополярні) соціально-економічні системи.

Глобальний розвиток ішов від примітивно-природної організації десятків тисяч племен, члени яких знали про існування лише сусідів – конкурентів, до формування “людства” як реальної цілісності, свідомої глобальних загроз і здатності перемогти їх. Постійно зростала

індивідуальна відповіальність і автономія членів поширених соціумів, зменшувався відсоток підпорядкованих і несамостійних осіб і збільшувався, змінюючись за сутністю, відсоток лідерів і незалежних індивідуумів. Невпинно розширювалася суспільна роль жінок, вплив менталітету і системи цінностей на діяльність усього суспільства аж до повної їх перемоги над природними чоловічими програмами, орієнтованими на обмежене індивідуальне та колективне суперництво.

В умовах глобалізації починає складатися нова картина світу. Іде процес об'єднання країн на основі нового політичного мислення, пріоритетності загальнолюдських культурно-національних цінностей, необхідності збереження “загальному дому” в ядерний вік. Розширяються економічні, політичні, культурні зв'язки всіх країн. Небувало загострюється конкуренція між державами, у вир якої потрапляють, крім економічної, й інші сфери, і це надає процесу глобальних масштабів. Крім того, змінюється сутність держави, що змушені передавати частину традиційних функцій об'єднанню держав континентального характеру, як наприклад, Європейський Союз, чи загальносвітового, як ООН (яка впливає на вирішення глобальних та регіональних проблем). Єдність світу – це боротьба протилежностей, виникнення та загострення протиріч, котрі з метою збереження планети та цивілізації людство вирішує політичними засобами і не завжди мирним шляхом. Тому так важливо навчити співжиття з іншими людьми й суспільними структурами, виробляти вміння регулювати різні психологічні, соціальні, політичні, міжнаціональні конфлікти з дотриманням вимог культури плюралізму думок. Людина ХХІ ст. повинна керуватися світоглядними принципами “Єдність у розмаїті” та “Доповнення замість протиставлення”.

Саме це явище стало, як ми вважаємо, прихованою основою невпинного розвитку й поширення системи загальногуманістичних цінностей і правил співжиття, остаточна перемога яких над усіма попередніми є ультимативною передумовою сподівань людства на існування та подальший розвиток. Явище “глобалізація” найчастіше розглядається виключно в аспектах взаємозближення націй, скорочення відстаней, невпинного зростання контактів, зв'язків та обмінів, поглиблення залежності перебігу явищ в одній точці Землі від того, що може відбуватися в антиподів [1, 7]. Для одних аналітиків “глобалізація” є свідченням негативної ролі наднаціональних компаній, які отримали можливість використовувати природні ресурси та робочу силу на всіх континентах далеко поза межами країн свого походження, для інших - позитивним явищем включення в світовий ринок країн третього світу завдяки інвестиційні і кадровій політиці тих же наднаціональних компаній. Не бракує й екстремістів, які атакують усі міжнародні зібрання промисловців та бізнесменів під гаслом “Геть глобалізацію!”

Усі ці точки зору мають право на існування, але відзначаються обмеженими евристичними можливостями, пояснюючи лише частину світових подій (у першу чергу – регіональних). Вони стали розвиватися унаслідок поєднання впливовіших чинників. До зовнішніх, чи екстремальних, чинників освіти слід віднести провідні загальні цивілізаційні процеси та їх наслідки, врахування діючих історичних умов та особливостей їх впливу на стан розвитку громадян і держави, які містять демографічні, економічні, соціальні, технологічні, культурні, інформаційні процеси та зміни, що відбуваються в цілому в суспільстві.

Найважливіші чинники, які визначатимуть надалі обличчя планети, такі: 1) глобалізаційні процеси, які перетворюють світ у цілісність, що піддається регулюванню, за допомогою новітніх інформаційних технологій; 2) суперечності між загальнолюдськими інтересами у взаємопов'язаному світі й інтеграційними та відцентровими процесами, що породжуються протилежністю інтересів країн “золотого мільярда” і решти світу; 3) проблеми сумісності чи несумісності різних локальних цивілізацій і ймовірний перерозподіл центрів сили і впливу; 4) пошук нової ідентичності державами, що пережили технологічний та емоційний шок у зв'язку з розпадом наприкінці ХХ ст. усталеного двополясного (біполлярного) світоустрою.

Ще одна загальноцивілізаційна тенденція – набуття людством здатності до самознищення. Історію людства можна розглядати в контексті появи дедалі новіших можливостей для знищення людини: від окремих осіб до мільйонів, що в найбільших масштабах було продемонстровано в Другій світовій війні. Але до появи ядерної зброї та глобальних екологічних проблем людство не було здатне до самознищення. З появою такої здатності людство перейшло Рубікон. Збільшення кількості країн, спроможних виробляти

зброю масового знищенння, дедалі ширше використання критичних, в тому числі екологічно загрозливих технологій, – усе це, помножене на зрослі технічні можливості вчинення терористичних акцій, призводить до зростання технічної вірогідності самознищенння людства.

Ми живемо в епоху, коли всі народи взаємозалежні політично, економічно й екологічно. Планета Земля – це єдина екополітична система. Екологічна криза, що виникла напередодні нового тисячоліття, набула загальнопланетарного характеру, створює реальну загрозу виживанню людства і не може не примусити замислитися кожну розумну людину, для якої дорогі не тільки її власне життя, але й доля її дітей та онуків.

Виникла глобальна проблема дефіциту умов, безпечних для життя людини, котра втратила почуття єдності з природою. Відомий соціолог і демограф І.Бестужев-Лада писав, що з початку 70-х років ХХ століття стало зрозуміло, що "...над людством нависла загроза екологічної катастрофи, загибелі всієї світової цивілізації, якщо не вдасться звернути з фатального шляху і відновити рівновагу у природі на новому рівні, який відповідав би досягнутому рівню розвитку продуктивних сил людства та водночас рівню етичних уявлень сьогоднішнього покоління" [2]. Подолання кризи – це передусім проблема переорієнтації світогляду. Тільки вибір нової стратегії розвитку, запрограмованої самою природою, підпорядкованої об'єктивним законам Всесвіту, яка забезпечує діалектичну єдність макрокосмосу (Всесвіту) і мікрокосмосу (Людини), а також розвиток людини в гармонії з усіма формами життя забезпечать людству здорове духовно-творче і надійне майбутнє. На зміну "економічній" людині повинна прийти людина "освічена", "екологічна" та "духовна". Немає сумнівів в тому, що самі лише заклики "жити дружно, бути вихованими й толерантними, любити природу та ін." не зможуть істотно наблизити людство до побудови екологічно стабільного інформаційного суспільства на всій Землі. Цей бажаний перехід забезпечить лише прогрес наук, технологій, освіти та виробництва. Прогресивні ідеї сприяють становленню підростаючої людини як суб'єкта сучасного історичного процесу.

За словами М. Васильової, "людина, маючи свободу обирати і здійснювати ті вчинки, що відповідають її бажанням і прагненням, повинна пам'ятати про те, що вона існує у суспільстві. На вибір впливають різні фактори – політичні, економічні, соціальні та інші. Але разом з тим людина повинна усвідомлювати, що її вчинки повинні відповідати інтересам суспільства в цілому і не наносити шкоди іншим представникам цього суспільства, тобто індивідам, разом з якими вона співіснує. За свої негативні і позитивні дії людина повинна нести відповідальність" [3, 79].

Поняття "існування" стає педагогічним об'єктом. Ось чому найпріоритетнішими сферами в ХХІ ст. стають наука – як сфера, що продукує нові знання, та освіта – як сфера, що олюднюює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток особистості. Саме існування та виживання людства стало проблемою, яка підводить до вихідної основи філософування сенсу життя людини у світі. Результати і безпека життєдіяльності стануть вищими, якщо всі члени сучасних суспільств будуть підготовлені до того, що величезний обсяг накопичених за тисячоліття історичної еволюції людства висловів, тверджень, "мудрих думок" стрімко втрачає свою евристичну цінність й може цитуватися та використовуватися у системах освіти лише за умови врахування сутнісних і контекстуальних меж своєї правильності та раціональності. Для свого порятунку людство має подорослішати й змінити всю систему індивідуальних і колективних пріоритетів діяльності. Вища освіта в усьому світі повинна підготувати таких вчителів, які не тільки вчитимуть молоде покоління виживанню в екстремальних економічних і соціально-економічних умовах, але і виховувати в нього своєрідну культуру існування у світі, в суспільстві. Така орієнтація педагогічної діяльності спонукає до винесення значних коректив в практику навчання і виховання, а особливо в задачі розвитку свідомості людини. І тільки та країна, яка спроможеться забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, і зможе претендувати на гідне місце в світовому співтоваристві, буде конкурентноспроможною.

Послідовне ствердження принципу раціональності, вираженням якого у вигляді теоретичних та прикладних знань стала наука, слід визнати сутнісним проявом загального цивілізаційного руху. Набувши форми незворотності та всеобщності науково-технічного розвитку цей принцип глибоко укорінився в усіх сферах суспільного життя, починаючи з матеріального виробництва. З'явилася потреба у масовій підготовці суб'єктів професійної

діяльності шляхом присвоєння науки та її технологічних застосувань. Реалізацію цього завдання було покладено, здебільшого, на освіту [4, 12].

Третя загальноосвітня тенденція – це перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що, на відміну від індустріального виробництва, значною мірою ґрунтуються не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва, і визначаються рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації. Суспільство стає дедалі більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з другого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства.

Принцип *індивідуалізму* отримує нове переосмислення: він означає аксіологічну спрямованість на індивідуальний розвиток особистості як мету й загальнолюдські цінності як основні координати суспільного життя. Індивід, який визнає цінність власної незалежності й свободи, повинен також визнати й цінність суспільства, в якому живе.

Етноцентризм є також невід'ємною структурною складовою свідомості особистості, яка формується в певному етноспецифічному середовищі, виконуючи важливу функцію захисту власних цінностей та стандартів (Т.Устименко). *Свідомість індивіда* [5, 117] (людська здатність ідеального відтворення дійсності в мисленні, розуміння й усвідомлення людиною того, що знаходиться поза нею самою) організована за типом ідентифікаційної матриці. Матриця складається з багатьох ідентичностей: загальнолюдської, статевої, вікової, освітньої, професійної, національної, етнічної, релігійної тощо. Розподілом інформації в ідентифікаційній матриці керує та ідентичність (чи група ідентичностей), яка домінує у конкретний момент. У часи порівняно спокійного розвитку проблеми етнічної й національної ідентичності перебувають десь на маргінесі свідомості, явно поступаючись місцем іншим ідентитетам. Зате на переломних історичних етапах вони неминуче актуалізуються й політизуються, особливо на фоні геополітичних протистоянь. *Ідентичність* – це компетентність особи, готовність розв'язувати професійні, культурні, освітні, релігійні, особисті, побутові проблеми за певними правилами [6, 16].

Вчені розрізняють два типи етноцентризму: доброзичливий, коли судження про систему цінностей іншої культури базуються на власних цінностях із толерантним ставленням до культурних відмінностей, і вояовничий, коли людина при опінкованні інших культурних цінностей використовує та нав'язує як еталон свої цінності (П.Шихирев) [7, 33]. Дослідники вважають, що відповідь на проблеми, створювані етноцентризмом, може дати культурний релятивізм (від лат. *relativus* – відносний), тобто вивчення цінностей іншої культури у порівнянні із загальною системою цінностей. За такого підходу людина спроможна зрозуміти, що кожна цінність, кожне вірування мають сенс та право на існування (Г.Андреєва). Шляхи наслідків етноцентризму для міжкультурної взаємодії полягають “у пошуку загальнолюдських цінностей і стандартів, які могли б стати спільною відправною точкою в міжкультурному (міжетнічному) спілкуванні”, а також у вихованні в кожній людині “якості, яка зветься толерантністю” [7, 33].

Оскільки визначальними рисами сьогодення виступають інформатизація всіх сфер суспільного життя та його відчутна глобалізація, все більше людей, насамперед фахівців, змушені контактувати і співпрацювати з представниками інших культур, інших ідеологічних, релігійних, морально-етичних тощо поглядів. Плідність цих контактів та бажана ефективність співпраці істотною мірою визначається здатністю людини до спілкування, до нормального сприйняття цілком природних відмінностей, що й складає глибинну сутність поняття толерантності.

Толерантність – поняття багатоаспектне і, певною мірою, суперечливе. Розглядаючи її як моральну якість, що проявляється у повазі до ідеалів, інтересів, почуттів, звичок, способу життя інших людей, необхідно відзначити, що разом з тим толерантність передбачає правоожної людини на захист та обґрунтування своєї позиції, її активність у відстоюванні та реалізації політичних, релігійних чи моральних переконань. У такій якості толерантність виступає однією з фундаментальних основ політичного та іншого плюралізму в демократичному суспільстві. В той же час цілком природне прагнення суспільства до належної самоорганізації, самозбереження та відтворення виключає з поняття толерантності та свідомо формуючих негативне ставлення відносно антиконституційних дій, розпалювання ворожнечі, закликів до насильства, геноциду, терору тощо.

Один із найбільш видатних сучасних філософів і громадських діячів Кароль Войтила, відоміший як Папа римський Іван Павло II, у своїх творах не тільки глибоко обґрунтовує необхідність толерантності у відносинах людей і народів, а й чітко окреслює – її межі. Так, він вважає чотирима гріхами церкви у минулому: розкол християнства, релігійні війни, діяльність інквізиції та “справу Галілея”. Цілком очевидно, що всі вони були наслідком відсутності належної міри толерантного ставлення до тих, хто мав іншу думку. З іншого боку, чотири гріхи сьогодення, якими він вважає ненабожність, забуття моральних цінностей (як наслідок поширення абортів і розлучень), некритичність до тоталітаризму, терпимість до проявів несправедливості, саме і становлять ті межі, за якими толерантність неприпустима. За ними вона перетворюється на гріх. Досить чітко він визначає, наприклад, сутність тоталітаризму – як спробу відібрati у людей індивідуальність, ототожнити їх і зрівняти у суспільному житті.

Своєю надзвичайно активною практичною пастирською діяльністю Іван Павло II дійсно доводить реальну можливість подолання людської ворожості й нетерпимості. Він став першим верховним католицьким керівником, який почав відвідувати православні країни, він першим зайдов у синагогу й у мечеть, він публічно визнав провину церкви за вказані вище гріхи й покаявся в них. Він вважає, що людина є не тільки творінням Бога, а істотою, яка творить себе сама й усвідомлює свої можливості. З цього безпосередньо впливає, що люди є дуже різними, з різною мірою закладених і розвинених тих чи інших якостей і кожним це має сприйматись як цілком нормальнє явище.

Прагнення до забезпечення однаковості думок, інтересів, поглядів та норм життя різних людей і народів є, наше переконання, ознакою не тільки відсутності належної толерантності, а й взагалі виступає проявом істотної духовної, інтелектуальної та культурної обмеженості. Ця обмеженість набуває особливої небезпечності й навіть загрози, коли притаманна людині з великими владними повноваженнями або такій, що користується великим моральним авторитетом. Така обмеженість, помножена на авторитет її носія, цілком здатна виступати джерелом фанатизму і нетерпимості. При цьому не має особливого значення його характер – чи релігійний, чи ідеологічний, чи класовий. Цей фанатизм завжди містить істотний потенціал загрози відносно тих, хто не поділяє відповідних світоглядних позицій. Яскравими ілюстраціями цього положення можуть бути і фашизм, і комунізм, особливо сталінського чи маоїстського гатунку.

Справжня ж морально-етична парадигма будь-якої релігії певною мірою визнає загальнолюдські цінності й виходить звичайно з положення про те, що Бог один, а його розуміння окремими народами може бути різним. Хоча при цьому і вважається, що правильним є тільки розуміння, притаманне саме цій релігії, а всі інші помилляються, однак це є причиною ворожого ставлення до них, а тим більше фанатичних закликів до їхнього тотального фізичного знищенння. Іншими словами, світоглядним позиціям та морально-етичним поглядам більшості світових релігій (християнства, буддизму, іудаїзму та ісламу) притаманне, хоча певною мірою обмежене, але все ж толерантне ставлення до людей іншої віри.

В системі формування і розвитку загальної і професійної культури особистості сучасного фахівця в умовах істотного посилення глобалізації всіх сторін суспільного життя небувало зростає роль необхідності прищеплення кожній людині стійких навичок і рис толерантності, терпимості до чужих думок і вірувань. Після подій 11 вересня 2001 р. в Нью-Йорку та 23 жовтня 2002 р. у Москві актуальність цієї проблеми істотно зростає. Адже тільки толерантне ставлення до іншої людини, іншого народу дозволяє сприймати їх такими, якими вони є, усвідомлювати, що відмінності між нашими культурами є таки ж природними, як, скажімо, відмінності між зовнішнім виглядом. Видіється надзвичайно показовим, що в школах США після тих подій було проведено спеціальні уроки толерантності, щоб запобігти спробам перенесення ставлення до терористів на відносини з усіма мусульманами.

Існує два взаємодоповнюючі підходи до вивчення толерантності у міжетнічних стосунках: соціологічний і психологічний. При соціологічному вона досліджується як соціальнє явище, обумовлене певними соціально-економічними і політичними відносинами, традиціями міжетнічного спілкування, рівнем політичної і гуманітарної культури суспільства. При психологічному [5, 132] – вивчають структуру сприйняття, соціальну дистанцію, етнічну упередженість та інші психологічні фактори у міжособовому та міжгруповому спілкуванні

представників різних груп. Результати емпіричних досліджень і теоретичних узагальнень у вивченні етнічної толерантності мають практичне значення і можуть бути використані у педагогічній полікультурній практиці, у виховному процесі для формування навиків шанолюбства, терпимого, тобто толерантного, ставлення до представників будь-яких іноземніх спільнот. Необхідність рішучого переворення негативних залишків, виховання учнів і студентів у дусі загальнолюдських цінностей вимагають від кожного викладача, кожного працівника освіти оволодіння принципами нової педагогіки – педагогіки толерантності.

Процеси, з якими зіткнувся світ на початку ХХІ ст.: суспільні; інтеграційні та відцентровані, а також процес, що надає можливість кожному окремому представнику людства збагачуватись результатами надбань; загальноцивілізаційний; глобалізації суспільного розвитку; гомогенізації, унітаризації транссоціального світу; прийняття політичних рішень; автономний процес самовизначення; ідентифікації; розвитку конфлікту; входження України до єдиного міжнародного правового простору; акультурації, етнічної соціалізації; самовизначення, американізації, “макдоналізації”.

Проблеми, які є найважливішими для нашої планети: екологічна криза, загроза термоядерної катастрофи, невиліковні хвороби, військові конфлікти, стихійні лиха тощо; глобальні та регіональні, етнічної й національної ідентичності (місце і роль етнічності і національної самосвідомості в її ідентифікаційному просторі як у далекому минулому, так і на сучасному етапі); а також проблеми переорієнтації світогляду; сумісності чи несумісності різних локальних цивілізацій і ймовірний перерозподіл центрів сили і впливу; вплив груп інтересів на політичний процес; територіальна; універсальних цінностей і узвичаєній культурно-традиційних зasad ідентичності – ідентичності, як проблема самоідентифікації; модернізації; самовизначення; “відмінностей”; співвідношення; біополярності.

ЛІТЕРАТУРА

- Панарин А. Жизненный мир и агрессия рациональности // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2000. – №7. – С.3-11; 2000. – №8. – С.34-39.
- Бестужев-Лада И.В. Мир нашего завтра. – М.: Мысль, 1986. – С.176.
- Васильєва М. Проблема свободи вибору і відповідальності: філософський аспект // Неперервна професійна освіта. – 2002. – Вип.2 (6). – С.73-80.
- Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель. – 1998. – №2. – С.10-17.
- Центр Етносоціологічних та етнополітичних досліджень Інституту соціології НАН України. Державний комітет України у справах національностей та міграції. Інститут етнічних, регіональних та діаспорознавчих студій: Етнічний довідник у трьох частинах. Ч. I “Поняття та терміни”. – К., 1977. – 140 с.
- Нагорна Л. Національна ідентичність в Україні. – К.: ППЕРД, 2002. – 272 с.
- Устименко Т.А. Феномен етноцентризму та його вплив на міжкультурну взаємодію // Педагогіка і психологія. – 1999. – №2 (23). – С.28-33.

Еліжбетта МАРЕК,
Анастасія ВІЛЬЧКОВСЬКА,
Едуард ВІЛЬЧКОВСКИЙ

ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИКИ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЛІКУВАННЯ ЗАХВОРЮВАНЬ У ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Зв'язки музики з профілактикою та лікуванням хвороб у людей різного віку мають давню традицію. У стародавній Греції музика і медицина мали одного покровителя – бога Аполлона. Ескулап, Орфей та Арістотель вважали, що музика може усувати тяжкі психічні переживання і її ефект рівнозначний найкращим лікам. Сократ також відзначав позитивний вплив музики на організм людини. Як ефективний засіб лікування музику широко застосовували піфагорійці.

На початку ХХ ст. професор-психіатр В.Бехтерев застосовував музику у своїй клініці для лікування психічних захворювань. У 1913 р. він організував комітет з вивчення виховного та лікувального впливу музики на організм людини; до нього ввійшли відомі лікарі та музиканти. Після Другої світової війни у лікувальній фізкультурі і медицині багатьох країн Європи та Америки почали широко використовуватись засоби та методи музикотерапії. У вищих

навчальних закладах Західної Європи почали також готувати спеціалістів з музикотерапії не тільки на денних факультетах, а й шляхом післядипломної освіти, коли магістр медицини або педагогіки може отримати додаткову спеціальність у цій галузі.

Музикотерапія є найстарішою формою лікування з застосуванням різноманітних засобів музичного мистецтва. Нещодавно вона була ізольована від інших видів мистецтва. У наш час у деяких країнах (Франція, Голландія, США, Норвегія та ін.) має місце застосування не тільки музики, а й ритміки, хореографії, поезії, образотворчого мистецтва, театру, що втілюється в інтеграційних системах терапії.

Більшість учених (Е.Галінська, К.Левандовська, М.Янішевський та ін.), які досліджували цю проблему, вважають, що взаємодія людини з музикою є процесом різnobічним, результати його визначаються як психічними особливостями та рівнем естетичної вихованості людини, так і об'єктивними властивостями музики. Музикотерапія не є альтернативою фармакологічним засобам. Однак, доповнюючи їх, вона дозволяє в ряді випадків зменшити застосування ліків та, навіть, обйтися без них при багатьох функціональних порушеннях організму.

Ефект впливу музики обумовлено її можливостями викликати у людини емоції, уявлення, думки, відповідно до яких в організмі відбуваються певні фізіологічні зміни. Вплив акустичної хвилі на підпороговому рівні викликає синхронізацію фізіологічних процесів, інтеграцію всіх систем організму, мобілізацію особистих захисних сил. Ця консолідація викликає стан суперконвенсації, яка проявляється у покращенні самопочуття, зміцненні психофізіологічного захисту, що спрямовується на гармонізацію особистості.

Мета статті: визначити критерії відбору музичних творів для профілактики та цілеспрямованого лікування певних захворювань.

Для дитини характерне природне почуття музики. Діти, які після народження мають можливість часто слухати музику, стають не тільки більш чутливими до неї, а й можуть самостійно, ще у дошкільний період життя, вибирати ті музичні твори, які їм більше подобаються.

Не всі діти однаково ставляться до музики, тому серед них визначають два типи слухачів. Для першого типу музика є джерелом глибоких переживань. Навіть дошкільники після прослуховування певного музичного твору дають йому свою оцінку: "весела", "радісна", "смутна" музика та ін. Для дітей другого типу музика є тільки розвагою.

Групова музикотерапія провадиться у різних дитячих лікарнях та санаторіях Польщі. Наприклад, у Центрі здоров'я дитини у Варшаві діти після медичних та психіатричних обстежень, коли встановлюється певний діагноз хвороби, розподіляються на певні групи для заняття музикотерапією. Заняття відбуваються в групах, які включають до свого складу не більше 10 дітей.

Сеанс музикотерапії триває у межах 45 хвилин. До його змісту входять такі компоненти:

1. Реагування дітей на запропоновану музику різними частинами тіла: оплески у долоні, змахи руками, тупотіння ногами, підскоки та ін.
2. Вправи з ритмікою: танцювальні вправи, переміщення у різному темпі по приміщенню.
3. Самостійна гра на доступних дітям музичних інструментах: гітара, бубон, цимбали, барабан тощо.
4. Поступова активізація організму: виконання різноманітних вправ (з ходьби, бігу, рівноваги, загальнорозвиваючі вправи, рухливі ігри під музику тощо).
5. Релаксація: вправи на дихання та розслаблення м'язів (сидячи та лежачи на підлозі).

6. Підведення підсумків заняття: розмова з дітьми на тему його змісту (що їм подобалось і що вони хотіли б робити на наступному занятті). На ці заняття підбирається різноманітна музика, яка доступна дітям та молоді певного віку. Значний обсяг репертуару займає класична музика відомих композиторів (Чайковського, Моцарта, Вівальді, Штрауса та ін.), народна та сучасна естрадна музика. Для урізноманітнення заняття та розширення мистецьких знань дітей рекомендується застосовувати музику народів інших країн (українську, російську, бразильську, італійську, арабську та ін.).

Однак частина музикотерапевтів вважає, що психічні проблеми людей, які проживають в Європі, не повинні вирішуватись при застосуванні азіатської, індійської або китайської музики. На їхню думку, повинні застосовуватись, в основному, ті музичні твори, які притаманні

музичному мистецтву конкретного народу. Вважаємо, що з цим можна погодитись, оскільки кожній нації близька своя народна культура, яку дитина з наймолодших років “всмоктує” з молоком своєї матері.

Крім лікувальної функції музика має широке застосування у профілактиці хвороб у дітей та молоді, особливо психосоматичних. Застосування музикотерапії в школі під час уроків та перерв допомагає знибити в учнів психічну та фізичну втому, підвищити працездатність, активізувати пізнавальні процеси, розвивати інтереси і творчі задатки, покращити контакти між ними у класному колективі.

Практика свідчить про заспокоючу роль музики, як чинника релаксації, а також про її мобілізуючу роль під час розумової та фізичної діяльності. Встановлено, що класична музика найбільш підходить до активізації навчального процесу учнів. До неї відносяться концерти на смичкових інструментах, виконання музичних творів у повільному темпі. Під час слухання цієї музики організм автоматично зменшує свій ритм (знижується пульс), його функції перебудовуються на більш ефективну діяльність. Під її впливом значно зростає концентрація уваги учнів, а також здатність до засвоєння навчального матеріалу.

Слухання музики учнями можна поєднувати із свободою творчості у малюванні, тренінгом релаксаційним або моторичним (танець, пантоміма, гімнастичні вправи). Найбільш проста форма сприйняття музики – прослуховування шкільних концертів або платівок, магнітофонних стрічок, де записано музичні твори, що імпонують учням.

В музикотерапії дітей та молоді особливе значення мають співи індивідуальні (соло) або в хорі. Дуже корисним є виконання народних пісень, які знайомі учням з дитинства. Менш розповсюджена і менш реальна для застосування в загальноосвітній школі форма музикотерапії – гра учнів на музичних інструментах (гітарі, скрипці, фортепіано, флейті та ін.). Наприклад, у Польщі це пов’язано з тим, що лише 0,5% учнів відвідують музичні школи, де провадиться професійна музична підготовка.

Наукові дослідження, які проводились у Польщі та інших країнах (Е.Галінська, М.Клосінський, С.Кратохвіл, М.Прокопек, М.Янішевський та ін.), та особисті спостереження визначили користь й ефективність музикотерапії для дітей та молоді, що засвідчуються:

- зниженням рівня захворювань у школярів;
- покращенням концентрації уваги в учнів під час уроків;
- зниженням психофізичного напруження після навчальної праці;
- підвищенням самооцінки (більш об’єктивна оцінка своїх інтелектуальних та фізичних можливостей);
- зменшенням агресивності в учнів;
- корисними змінами у поведінці учнів в школі під час уроків та на перервах.

Відомий польський музикотерапевт, автор серії книжок “Музика як ліки” М.Кирил рекомендує засади профілактики здоров’я із застосуванням музики протягом дня.

Ранок – пробудження людини у стародавні часи відбувалось під звуки природи (співання птахів, шум морських хвиль, лісу тощо), їх аналогом є тиха, спокійна музика в темпі скорочень серця (блізько 60-80 за хв.).

В позиції лежачи на спині виконуються вправи на дихання та ізометричні вправи (1-2 с. – напруження і 4-6 с. – розслаблення м’язів). Наступні вправи виконуються у вихідному положенні – стоячи (в такт музики махи руками, присідання, ходьба та легкий біг на місці).

В процесі фізичної праці – розважальна, популярна музика у середньому темпі (її можна виконувати гучно).

При розумовій праці – спокійна інструментальна музика (популярні мелодії та пісні) у тихому виконанні.

Під час відпочинку – спокійна інструментальна музика у тихому виконанні.

Після відпочинку – музика у більш спокійному темпі, яка виконується голосніше.

Вечір – тиха, спокійна музика (класична або популярні мелодії).

Магнітофонні записи для музичної профілактики краще робити так: на одній стороні записуються музичні твори, активізують діяльність організму, а на другій – які сприяють

кращому відпочинку (реабілітації організму). До активізуючої музики відносяться інструментальні твори в середньому та наростаючому темпі; види музики: розважальна, народна, поп, рок та диско. Музика для реабілітації організму: твори переважно інструментальні, у повільному темпі, малої динаміки. Види музики: класична, розважальна, народна та естрадні пісні. Інструменти: скрипка, фортепіано, гітара, флейта.

Таким чином слід вважати, що однією з актуальних проблем музичної терапії є визначення критеріїв відбору музичних творів для цілеспрямованого лікування з врахуванням акустико-динамічної і змістової їх характеристики, а також вивчення впливу музики на лікування різних захворювань у сполученні з медикаментозними засобами, фізіотерапією та різноманітними фізичними вправами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Galińska E. Muzykoterapia grupowa w psychiatrii // Psychoterapia. – 1973. – №4. – S.18-22.
 2. Janiszewski M. Podstawy muzykoterapii. – Łódź, 1997. – 285 s.
 3. Kłosiński M. Człowiek w sytuacji kontaktu z muzyką. – Warszawa: Instytut Kultury, 1995. – 215 s.
 4. Kratochvil S. Psychoterapia/ Kierunki – metody – badania. – Warszawa, 1978. – 124 s.
 5. Lewandowska K. Muzykoterapia dziecka. – Gdańsk, 1996. – 238 s.
6. Prokopek M. Muzykoterapia grupowa dzieci z zaburzeniami nerwicowymi // Szkoła Specjalna, 1984. №6. – 12-14 s.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Дмитро ТАУШАН

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасний стан справ у сфері впровадження нових інформаційних технологій (НІТ), що проходить у рамках реформи та інформатизації освіти, передбачає детальну розробку, ретельну перевірку та ефективне використання якісного програмного забезпечення (ПЗ) у навчальному процесі. Концепцією Національної програми інформатизації України та Національною доктриною розвитку освіти також визначається необхідність розробки, апробації та застосування сучасних методик викладання на основі комп’ютерних програм, удосконалення форм і змісту навчального процесу з урахуванням нових вимог, упровадження комп’ютерних методів навчання [1].

Реальна робота щодо практичного вирішення цих проблем вітчизняними педагогами розпочалася лише наприкінці 90-х років. Раніше процес інформатизації освіти у цілому та питання застосування НІТ зокрема гальмувалися через об’єктивні та суб’єктивні причини (недостатнє фінансування галузі, нерозробленість методичної бази, упередженість деяких педагогів, неприйняття ними нових технологій навчання тощо). Отже, ми маємо відносно небагато ґрунтовних наукових робіт вітчизняних дидактів, присвячених вирішенню вказаної проблеми, які відповідали б умовам сьогодення.

За теоретичну основу нашого дослідження, що проводилось у Національній академії Прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького, ми беремо роботи українських педагогів П.Сердюкова – інформаційні та телекомунікаційні технології вивчення англійської мови [2], Р.Гуревича – створення педагогічних програмних засобів та проблеми впровадження НІТ в навчально-виховний процес [3], Л.Коношевського – автоматизація навчання та особливості застосування комп’ютерних технологій у вищому педагогічному закладі [4], В.Краснопольського – активізація навчання іноземної мови засобами інформаційних технологій [5], І.Богданової – підготовка учителів засобами інноваційних технологій [6], які заклали надійну методико-теоретичну базу для подальших розвідок у цьому напрямі, розглядаючи різні аспекти використання освітніх інформаційних технологій, виходячи, насамперед, із зasad гуманізації навчання, орієнтації на особистісний підхід, недопустимості технократичних підходів в освіті.

Певні аспекти специфіки використання НІТ у ВВНЗ, зокрема у Національній академії Прикордонних військ України, висвітлено у роботах А.Желдака, А.Сідніського, С.Федорової [7]. Однак досі бракує досліджень, що висвітлюють розробку спеціалізованих навчальних програм, мультимедійних курсів навчання іноземної мови (ІМ), які були б орієнтовані на формування комунікативної компетенції і одночасно враховували специфіку військово-професійної діяльності курсантів, індивідуальні особливості майбутніх офіцерів-прикордонників.

На сьогодні також недостатньо вивчено можливості оптимізації застосування існуючих навчальних комп’ютерних програм, не проводиться всебічний аналіз сучасного програмного забезпечення вивчення ІМ, не існує єдиної класифікації програмних продуктів навчального призначення.

Мета нашої статті – висвітлити недостатньо досліджені раніше питання інформатизації навчання у вищому військовому навчальному закладі. У статті вирішуються наукові завдання, аналізуються певні труднощі впровадження нових навчальних програм,

наводиться класифікація та загальна характеристика існуючого ПЗ, яке може використовуватися у процесі навчання англійської мови, описуються можливі форми роботи з ним, наводиться алгоритм розробки та апробації програмних продуктів.

Зараз у сфері нових інформаційних технологій навчання дедалі більшим стає розрив у якості програмного забезпечення. З одного боку, розробляються програмні продукти, у яких з максимальною повнотою реалізуються дидактичні можливості засобів НІТ, створюються наставницькі, довідникові комп’ютерні програми, популярності набувають мультимедійні навчальні курси, які забезпечують можливість реалізації проблемного, розвиваючого навчання, рефлексивного управління навчальною діяльністю. Але з іншого боку, збільшується число навчальних програм, які не тільки не підвищують ефективності навчання, але й нерідко дають негативний результат.

Перш за все слід зазначити, що запорукою успіху при створенні якісного ПЗ навчального призначення у межах вищого навчального закладу, на наш погляд, є формування міжкафедральних, внутрішньовузівських робочих груп, які складалися б із висококваліфікованих педагогів, психологів, програмістів. Це сприятиме поєднанню науково обґрунтованої теорії та практики навчання, а отже, дозволить інтегрувати науково-теоретичний та інтуїтивно-практичний підходи до розробки подібного програмного забезпечення.

Важливою частиною роботи у процесі впровадження створеного програмного продукту навчального призначення є його тестування та доробка. Наші дослідження показують, що всі мультимедійні продукти мають потребу в тривалому і трудомісткому методичному “обкатуванні” в процесі навчання, оцінці ефективності їх використання. На жаль, багато створюваних нині програм, особливо ті, що розробляють невеликими колективами, не апробуються взагалі.

Про стан цього питання свідчать дані, що наводяться у дослідженні К.Трутетта [8], який провів опитування 500 компаній, що розробляють навчальні програми. Виявилось, що близько половини з них взагалі не перевіряли на практиці свої програмні продукти. Більшість із них, які їх апробували (85%), залучали до тестувань лише близько 10 викладачів та 100 студентів. На нашу думку, подібний стан спостерігається і в нашій країні, що є неабиякою проблемою, вирішення якої потребує значної уваги.

Практичному застосуванню навчальних програмних продуктів на заняттях з ІМ також повинно передувати вивчення загальної класифікації цих продуктів, їх характеристик та можливостей.

На основі педагогічної літератури з теми дослідження [5, 9] та аналізу комп’ютерних продуктів, які застосовуються при вивченні англійської мови, ми складали Таблицю 1, у якій наводиться узагальнена характеристика таких комп’ютерних програм та їх функції. Одним з головних критеріїв класифікації програм та курсів для вивчення ІМ є їх тип:

1. Тренувальні (“drills”), призначені переважно для закріплення умінь та навичок, передбачають попереднє засвоєння теоретичного матеріалу, часто мають лінійну структуру. У процесі вивчення іноземних мов можуть використовуватися для відпрацювання вимови, навичок перекладу тощо. Як правило, дозволяють регулювати рівень складності завдань, швидкість роботи. Ефективність таких програм є відносно невисокою, що дало підстави тим, хто ототожнює комп’ютерне навчання з використанням навчальних програм даного типу (що є неправомірним), говорити про обмежені можливості застосування комп’ютера у навчальному процесі.

2. Наставницькі (“tutorials”): орієнтовані переважно на засвоєння нових понять, як правило, мають розгалужену структуру. Багато з них працює у режимі, близькому до програмованого навчання з розгорнутою програмою. Навчання ведеться у формі діалогу. Після представлення нового матеріалу можуть подаватися запитання для перевірки якості його засвоєння.

3. Довідникові, побудовані на ідеях і принципах когнітивної психології, забезпечують доступ до баз даних/знань шляхом представлення списку ключових ознак. Часто мають функції розширеного пошуку, гіпертекстові посилання.

Таблиця 1

*Класифікація комп'ютерних програм, які можуть застосовуватися
для вивчення англійської мови*

№	Назва програми	Тип програми	Призначення програми	Адаптивність	Регулювання темпу	Контроль успішності	Звукова підтримка	Розпізнавання мови
1.	Англійська для спілкування	Навчальна, "наставник"	Навчання граматики, лексики, аудіювання	-	+	+	+	+
2.	Англійська на дозвіллі	Навчальна, "наставник"	Навчання тематичної (розмовної) лексики, 16 тем	-	+	+	+	-
3.	Англійська розмовна	Навчальна, "наставник"	Прискорене вивчення лексики та граматики	-	+	+	+	+
4.	Новий великий словник	Довідникова; компл.словник	Переклад слів, словосполучень тощо	-	-	-	-	-
5.	Прочитай слово	Навчальна, "наставник"	Навчання читанню, розпізнавання слів.	-	+	+	+	-
6.	334 English lessons	Навчальна, "наставник"	Практика у "Cambridge Lower Certificate"	-	+	+	+	+
7.	British Multimedia Encyclopedia	Довідникова; електронна енциклопедія	Пошук різноманітної інформації	-	-	-	+	-
8.	Encarta Encyclopedia	Довідникова; енциклопедія	Пошук різноманітної інформації	-	-	-	+	-
9.	English Gold	Навчальна, "наставник"	Навчання граматики, лексики аудіювання; 144 діалоги	+	+	+	+	+
10.	English Platinum	Навчальна, "наставник"	Навчання граматики, лексики аудіювання; 256 занять	+	+	+	+	+
11.	English Pronunciation	Навчальна, "drill"	Тренажер вимови	-	+	+	+	+
12.	Hello, America	Навчальна, "наставник"	Крайнознавча, 28 тем, американська англійська	-	+	+	+	-
13.	Improve your knowledge	Контрольно-коригуюча	Вивчення особливостей мови	-	+	+	-	-
14.	Learn to Speak English	Навчальна, "наставник"	30 тем, фонетичні, граматичні вправи	+	+	+	+	+
15.	Lingvo 8.0	Довідникова; компл.словник	Переклад слів, словосполучень тощо	-	-	-	+	-
16.	Microsoft Word XP	Допоміжна; текст.редактор	Набір, редактування текстів	-	-	-	-	-
17.	Professor Higgins	Навчальна, "drill"	Вивчення фонетики та граматики; BBC English	+	+	+	+	+
18.	Prompt 2000	Допоміжна	Машинний переклад текстів	-	-	-	-	-
19.	Talking Dictionary	Навчальна, "наставник"	Навчання вимови, запам'ятовування лексики	-	+	+	+	+
20.	The Heinemann TOEFL	Навчально-тестова	Контроль лексичн., грамат., мовних навичок; 68 занять	-	+	+	+	+
21.	Tripple Play	Навчальна, "drill"	Розвиток письма, читання, лексичного запасу	+	+	+	+	+
22.	Words	Тестова	Контроль правопису, лексичного запасу	-	+	+	+	-

4. Контролюючі (тестові, діагностуючі) призначені для визначення ступеня владіння іноземною мовою: перевірки рівня знань, навичок та вмінь, якості засвоєння навчального матеріалу. Завдання можуть включати вибір відповіді із ряду запропонованих (“multiple choice”), формуллювання власної відповіді тощо.

5. Допоміжні включають цілий ряд продуктів спеціального призначення для автоматизації процесу засвоєння мов: інструментальні, сервісні програми, ПЗ для керування ходом навчального процесу, роботи з базами даних, комп’ютерного перекладу, редагування текстів, вивчення клавіатури, виконання розрахунків та ін.

Деякі автори [10, 11] окремо розглядають ігрові комп’ютерні програми, але ми вважаємо, що в умовах вищого військового навчального закладу їх використання при вивченні ІМ недоречне, тим більше, що окремі ігрові компоненти можуть бути присутні практично у будь-якому типі навчальних програм.

Ефективність застосування комп’ютерних навчальних програм у процесі навчання англійської мови значною мірою залежить від доцільності їхнього дидактичного використання. Загалом, більшість програм, наведених у Табл. 1, можуть успішно застосовуватись для розвитку граматичних, лексичних, фонетичних навичок та вмінь, перевірки знань тощо.

Аналіз останніх науково-педагогічних публікацій [5, 12] дозволив визначити наступні можливості ефективного застосування комп’ютерних програм навчального призначення на заняттях з іноземної мови, а саме:

1. *Вивчення лексики*, яке проходить у три етапи: введення лексичного матеріалу (його демонстрація); закріплення нових мовних одиниць (звертаючи увагу на правильність вимови); контроль рівня засвоєння лексики.

2. *Відпрацювання вимови* включає прослуховування оригінального аудіофрагменту (діалогу, тексту) з опорою на текст або без, з його наступним відтворенням пофразово через мікрофон, записом та порівнянням із зразком (за допомогою графічної фонограми). Можливе також використання синтезатора мовлення, який перетворює друкований текст у звуковий.

3. *Розвиток навичок говоріння*. Увага зосереджується на використанні мовленнєвих форм і стандартних кліше. Навчання граматики здійснюється у безпосередньому спілкуванні.

4. *Навчання аудіювання* передбачає можливість прослуховування різних за складністю фонограм (інколи у поєднанні з відеозаписом) з наступним контролем розуміння почутого.

5. *Навчання письма*. Комп’ютерна навчальна програма допомагає вирішити відразу декілька завдань: вивчення правильного написання англійських слів (spelling), правил пунктуації, освоєння клавіатури та ін.

6. *Відпрацювання граматичних явищ*. Програма містить граматичні довідники, таблиці, пояснюючі мікродіалоги, які призначенні для вивчення та закріплення певних граматичних правил і конструкцій.

Аналіз стану створення і використання програмних засобів у процесі навчання іноземної мови у НАПВУ дозволив виявити такі завдання:

– необхідність розробки нових методик оптимізації використання комп’ютерних програм при навчанні іноземної мови;

– визначення шляхів та умов системного, комплексного використання програмних продуктів навчального призначення в реальному процесі вивчення англійської мови у різноманітних видах навчальної діяльності з метою досягнення найбільшого педагогічного ефекту від їх застосування;

– розробка спеціального мультимедійного програмного продукту навчального призначення, орієнтованого на вивчення англійської мови, який повинен бути індивідуалізованим, комплексним, інформаційно-насиченим, професійно- та комунікативно-спрямованим, передбачати роботу в мережі.

Для вирішення цих завдань ми пропонуємо алгоритм розробки, апробації та використання комп’ютерного ПЗ для вивчення ІМ, який покладено в основу відповідного експерименту зі створення та дослідження умов ефективного використання комплексного мультимедійного курсу англійської мови, що проводився у Національній академії Прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького.

Загалом цей алгоритм включає такі етапи:

1. Обґрунтування необхідності створення програмного продукту (на основі аналізу можливостей та доцільності застосування існуючих комп’ютерних програм навчального призначення).
2. Формулювання загальних та особливих вимог до майбутньої програми з врахуванням можливостей наявного апаратного забезпечення, специфіки ВВНЗ, особливостей вивчення ІМ.
3. Уточнення відповідної науково-теоретичної бази, методики використання програми, підготовка методичної документації.
4. Створення пілотної версії комп’ютерної програми.
5. Ознайомлення викладачів з програмою, її змістом, дидактичними можливостями, вивчення особливостей роботи.
6. Апробація програми, тестування її роботи.
7. Виявлення та усунення внутрішніх (технічних) неполадок, внесення змін та доповнень до її змістового наповнення на основі отриманих порад та побажань.
8. Практичне застосування готового програмного продукту на заняттях на основі попередньо розроблених методик у поєднанні з традиційним навчанням іноземної мови; його інтеграція з навчальними планами вивчення дисципліни.
9. Визначення ефективності використання навчальної програми.
10. Удосконалення програми на основі відгуків, отриманих у ході її використання (зворотний зв’язок з користувачами), адаптація до нових вимог професійної діяльності.

При розробці власного мультимедійного курсу, відповідно до наведеного вище алгоритму, ми також враховували такі вимоги: можливість адаптації програми до індивідуальних особливостей курсанта, його здатності сприйняти запропонований навчальний матеріал; забезпечення наочності навчання, його військово-професійної спрямованості; забезпечення зручності користування програмою; орієнтація на формування високого рівня комунікативної компетенції.

Як показали результати нашого дослідження, застосування якісного програмного забезпечення у процесі навчання іноземної мови у ВВНЗ є оптимальним для досягнення основної мети її вивчення – формування комунікативної і професійної компетенції. Такі програми довели свою ефективність не тільки у формуванні умінь усного та писемного мовлення, навчанні лексики і граматики, вони також розвивають навички розумових операцій: аналізу, синтезу, абстрагування, ідентифікації, порівняння, зіставлення, вербального і значеневого прогнозування тощо.

У процесі практичного використання кращих комп’ютерних програм, описаних вище, а також розробленого нами комплексного мультимедійного курсу вивчення англійської мови було зроблено висновок, що їх дидактичні можливості сприяють:

- кращому засвоєнню знань, формуванню умінь і навичок;
- підвищенню інформативної емкості та наочності;
- можливості індивідуалізації і диференціації навчання при виборі курсантом темпу й об’єму вивчення матеріалу, поділу завдань за рівнями складності;
- розширенню можливості контролю зі зворотним зв’язком і діагностикою, підвищенню його об’єктивності;
- підсиленню мотивації навчання;
- формуванню креативності, розвитку творчої активності курсантів;
- створенню позитивної соціально-психологічної атмосфери на заняттях з ІМ.

Проведений вище аналіз використання можливостей комп’ютерного ПЗ навчального призначення у процесі навчання іноземної мови у ВВНЗ дозволив також визначити певні перспективи для подальших досліджень в обраному напрямку:

- виявлення умов реалізації моделі індивідуально орієнтованого навчання ІМ за допомогою засобів НІТ;
- вивчення можливості використання мережі Інтернет на заняттях з англійської мови.

Отже, слід зробити висновок, що якісні навчальні програми для вивчення іноземної мови повинні бути комплексними, адаптивними, передбачати можливість діалогу, модернізації й адаптації програмного засобу до змін у програмі вивчення іноземної мови, враховувати індивідуальні особливості тих, хто навчається, забезпечувати можливість контролю засвоєнного матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція Національної програми інформатизації України // Офіційний вісник України. – 1998. – № 10. – С.376; Національна доктрина розвитку освіти // Голос України. – 2002. – 20 квіт. – С.10.
2. Сердюков П.И. Теоретические основы обучения иностранному языку в языковом вузе с применением информационных технологий: Дис...док. пед. наук 13.00.02. – К., 1997. – 386 с.
3. Гуревич Р.С. Впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес закладів освіти. – Вінниця: ВДПУ, 1999. – 30 с.
4. Коношевський Л.Л. Дослідження особливостей застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. – К., 1997. – 186 с.
5. Краснопольський В.Э. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся средствами компьютерной техники (на материале преподавания английского языка): Дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганск, 2000. – 203 с.
6. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Автореф. докт. пед. н. – Київ, 1998. – 33 с.
7. Желдак А.А. Шляхи та умови інформатизації навчання у вищому військовому навчальному закладі: Дис. ...канд. пед. наук: 20.02.02. – Хмельницький, 1997. – 157 с.
8. Федорова С.О. Ефективність комп'ютерних навчальних курсів у процесі підготовки курсантів вищого військового закладу освіти: Дис. ...канд. пед. наук: 20.02.02. Севастополь, 2001. – 161 с.
9. Сіцінський А.С. Формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності засобами інформаційних технологій: Дис...канд. пед. наук: 20.02.02. – Хмельницький, 2002. – 169 с.
10. Truett C. Testing of New Educational Software: Are There Any Changes? // Education and Technology: Vol. 6. – № 2. – 1999. – Р. 24-40.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов/Под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
12. O'Neil J. Technology in schools and changes it initiates // Leadership in education #5. – Alexandria, Virginia, USA, 2001. – Р. 20-31.
13. Быкова А. Н. Исследование эффективности использования информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам в военно-техническом вузе: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб, 1999. – 181 с.
14. Warschauer M. Network-based language teaching. – New York: Cambridge University Press, 2000. – 234 р.

Марина ДОНЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Науково-дослідна робота студентів – це складова підготовки майбутнього фахівця, яка має давню історію. Сьогодні проблема формування науково-дослідницьких умінь у майбутніх вчителях є надзвичайно актуальною. Це зумовлено тим, що науково-дослідницька діяльність формує такі необхідні для майбутнього вчителя якості, як уміння аналізувати, спостерігати, розвивати навички до самостійної творчої роботи та професійного пошуку.

Метою статті є аналіз процесу формування науково-дослідницьких умінь студентів як складової підготовки майбутніх вчителів та висвітлення досвіду роботи Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди у практичній реалізації цієї проблеми.

Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури проблема формування та сутності науково-дослідницьких умінь у майбутніх вчителях вивчається як вітчизняними ученими та педагогами так, і зарубіжними у двох напрямах.

Перший напрямок пошуків – це розгляд теоретичних аспектів формування науково-дослідницьких питань в сучасних умовах розвитку педагогічної думки (О.Забокрицька [2], Л.Ітельсон [3] Н.Недодатко [6], М.Ржецький [9], У.Джеме, Ч.Осгуд, А.Потне, Дж. Уотсон, Стоуне, [10]; другий – аналіз історико-педагогічних джерел з питань формування науково-дослідницьких умінь. Дослідники, які вивчають проблему в цьому напрямі (О.Микитюк, О.Мартиненко, Н.Пузирьова), зазначають, що розвиток наукової думки у вищих вітчизняних навчальних закладах XVII-XVIII ст. відбувався за таких умов: послаблення ролі церкви й посилення впливу держави; зумовленість структури вищого навчального закладу (зокрема Києво-Могилянської академії) національними традиціями та історичними умовами; загострення у змісті університетської освіти суперечностей, викликаних необхідністю впровадження реальних наук у зв'язку з потребами часу [4; 5; 8].

Історичний огляд педагогічної літератури свідчить про те, що значну вагу для формування та організації науково-дослідної роботи студентів в університетах України мали: активна наукова діяльність цілої плеяди українських учених і педагогів минулого: І.Галіятовського, І.Гізеля, С.Калиновського, Ф.Прокоповича, Г.Сковороди та інших у різних галузях наукового знання (математика, мова, література, право, філософія). Серед студентства вони популяризували можливості науки в пізнанні людиною світу, ідеї “саморозкриття” природи людини через науку тощо. Особлива роль в утвердженні вітчизняних університетів як головних навчально-допоміжних центрів держави та основи науково-дослідної роботи студентів належить М.Ломоносову.

Теоретико-методичні ідеї та пропозиції щодо стосовно структури і змісту навчання в університетах висували прогресивні вітчизняні педагоги, національно свідомі громадські діячі, зокрема В.Вернадський, О.Герцен, Т.Грановський, М.Карамзін, П.Каптерев, М.Огарьов, М.Пирогов, Д.Писарев, М.Погодін, В.Попугаєв, О.Потебня, П.Рєдкін, А.Хом'яков, М.Чернишевський, С.Шевиризов та ін.). На основі аналізу встановлено: прогресивна педагогічна думка XIX ст. надавала величного значення розвитку наукової творчості студентів університету як “розумової фортеці”; вважала активну участь студентів у наукових заняттях найбільш важливим чинником їхньої розумової діяльності, можливістю втілення в життя здобутих “наукових істин” та одночасного формування наукового ідеалу, підґрунтам якого є “чиста й безкорислива любов до науки”; закликала професорів університетів спонукати своїх вихованців до самостійних наукових досліджень, розвивати в них діалектичне мислення, навчати методики наукових пошуків.

Особливий інтерес для діалогу з сучасністю у вирішенні вказаної проблеми становлять погляди В.Вернадського та М.Пирогова. Вважаючи науково-дослідну роботу важливим елементом вищої освіти, В.Вернадський наголошував на широкому й послідовному застосуванні студентів до науково-дослідної роботи, повідомленні ім “науково-відомого”, ознайомленні їх з науковими пошуками та завданнями. М.Пирогов виступав за пропаганду університетської науки, яка сприяла б формуванню кращих якостей людської натури і забезпечувала оптимальну самореалізацію випускників у подальшій діяльності на основі загальнолюдських пріоритетів [1].

У сучасному дослідженні сутності науково-дослідної діяльності О.Микитюк наголошує на тому, що головне її призначення у середовищі студентів полягає у:

- а) прищепленні початкових систематичних навичок виконання теоретичних та експериментальних науково-дослідних робіт;
- б) стійкому та глибокому засвоєнні знань із спеціальних та суспільно-політичних дисциплін;
- в) розвитку творчого, аналітичного мислення, здатності до творчої роботи за фахом, розширення творчого кругозору;
- г) виробленні уміння застосувати теоретичні знання для розв’язання певних практичних завдань;
- д) формуванні потреби та уміння самостійно поповнювати свої знання за фахом.

Науково-дослідна робота студентів сприяє підвищенню наукового рівня освіти майбутніх фахівців, розвитку в них творчого підходу до розв’язання професійних завдань. Актуалізація ролі і значення студентської науково-дослідної роботи на сучасному етапі розвитку України наполегливо вимагає підвищення рівня керівництва нею, розширення проблематики студентських наукових гуртків.

Як відомо, університет базується на двох головних видах діяльності: навчальній та науковій. Статус університету в світі виявляється на основі фундаментальності наукових досліджень. Високий рівень професійності і майстерності майбутніх фахівців залежить від застосування провідних технологій у процесі навчання, науково-дослідної роботи, а також від усвідомленого ставлення адміністрації до розвитку галузей науки в університеті.

Науково-дослідна робота у ВНЗ України, передбачена навчальним планом, проводиться переважно на старших курсах та є обов’язковою умовою навчання. Формами науково-дослідної роботи є: наукові гуртки, клуби, студентські наукові лабораторії, наукові конференції, семінари, симпозіуми, олімпіади з різних дисциплін, конкурси студентських робіт, студентські конструкторські бюро та ін.

Найбільш стабільною та розповсюдженою формою студентської науково-дослідницької роботи є науковий гурток з певного предмета. Гуртки створюються згідно з рішенням кафедри,

їх очолюють доценти та професори. Діяльність студентів в науково-дослідних гуртках різноманітна: написання творчих педагогічних есе, наукових рефератів, проведення експериментальної роботи, аналіз проведених експериментів та досліджень й ін.

Науково-дослідна робота сприяє розвитку самостійності, креативності, аналітичного мислення студентів. Вона має величезний вплив на формування творчої особистості майбутнього вчителя та будь-якого фахівця. Студенти, які за роки навчання виявляють особливі здібності у науково-дослідній діяльності, мають можливість розвивати їх у магістратурі та аспірантурі [7].

Сьогодні науковий потенціал в ХДПУ ім. Г.С.Сковороди – один із найкращих серед вищих освітніх педагогічних закладів України. Тут працює 59 кафедр; серед завідувачів 22 доктори наук, професори, 34 кандидати наук, доценти. В університеті затверджена та працює аспірантура з 29 спеціальностей та докторантура з 17 спеціальностей; навчається 205 аспірантів та 19 докторантів.

Науково-дослідна робота в університеті проводиться за такими пріоритетними напрямками: проблема нового змісту освіти і методики навчання та виховання; фундаментальні дослідження в галузі гуманітарних наук; мови світу; педагогіка вищої школи. Зростають також наукові та авторські школи з педагогіки, психології, української мови та літератури, російської мови та літератури, історії, біології, економіки та правових дисциплін.

На базі університету проводяться науково-практичні конференції. Згідно з наказом Міністерства освіти та науки відбувається II етап XI Всеукраїнської олімпіади з інформатики серед ВНЗ України. За останній навчальний рік студенти нашого університету взяли участь у 27 олімпіадах із різних спеціальностей: педагогіка, економіка, перська мова, китайська мова, турецька мова.

Щорічно в університеті з метою активізації науково-дослідної роботи студентів, підвищення якості підготовки майбутніх вчителів проходить конкурс на кращу наукову студентську роботу. У 2002 р. в ньому взяло участь 2117 студентів.

Високий рівень підготовки майбутніх фахівців з іноземних мов в університеті забезпечується не лише власними зусиллями, але й завдяки залученню до викладання викладачів з Німеччини, Туреччини, Ірану, Китаю, США. З метою участі у міжнародних проектах, семінарах, конференціях, проходження стажування, отримання міжнародних грантів університет має різнопланові контакти з такими країнами світу: Велика Британія, США, Франція, Угорщина, Ізраїль, Японія, КНР, Іран, Росія, Білорусь та ін.

Таким чином, науково-дослідна робота в Харківському державному педагогічному університеті ім. Г.С. Сковороди проводиться згідно з курсом розвитку освіти в Україні, затвердженим Міністерством освіти та науки. Проводяться всі форми роботи зі студенти, які сприяють вихованню та саморозкриттю особистості, зростає та поглиbuється науково-дослідницький потенціал у вищих навчальних закладах України.

ЛІТЕРАТУРА

- Горчакова О.А. Гуманістична спрямованість педагогічних поглядів М.І.Пирогова: Автореф.... канд.пед.наук: 13.00.01. – Харків, 2000. – 19 с.
- Забокрицька О.І. Структура і динаміка експериментальних умінь учнів // Педагогіка: Респ. наук.-метод, зб. – К., 1989. – Вип. 28. – С.9-14.
- Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир, 1972. – 263 с.
- Мартыненко О.М. Организация научно-исследовательской работы преподавателей высших учебных заведений на Украине (ХІХст.): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Х., 1998. – 148 с.
- Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих закладах України (Історико-педагогічний аспект). – Харків: ХДПУ, 2001. – 256 с.
- Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників // Рідна школа. – 1999. – №9. – С.36-38.
- Пионова Р.С. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие/ Р.С.Пионова. – Мин.: Университетское, 2002. – 256 с.
- Пузирьова Н.В. Теорія та практика організації науково-дослідної роботи студентів (на матеріалах університетів України ХІХст.): Автореф... дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 2002. – 19 с.
- Ржецький М.М. Структура навчальних умінь учнів // Педагогіка: Наук.-метод., зб. – К., 1982. – Вип. 21. – С.43-45.
- Стоуне Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. / Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.

АВТОРИ НОМЕРА

АНТОНЮК Раїса Іванівна

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук (АПН) України старший викладач Львівського банківського інституту Національного банку України аспірантка Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди аспірант кафедри трудового навчання та креслення Національного педагогічного університету (НПУ) імені М. П. Драгоманова

АУЗІНА Міланіна Овксентівна

асистент кафедри естетики Свентокризької педагогічної академії (м. П'отрков-Трибунальський, Польща)

БАГНО Юлія Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри

БІЛЕВИЧ Ігор Володимирович

педагогіки здоров'я і теорії фізичного виховання

ВІЛЬЧКОВСЬКА Анастасія Едуардівна

Свентокризької педагогічної академії

ВІЛЬЧКОВСЬКИЙ Едуард Станіславович

(м. П'отрков-Трибунальський, Польща), член-

кореспондент АПН України

ДОНЧЕНКО Марина Володимирівна

аспірантка кафедри історії педагогіки

Харківського державного педагогічного

університету ім. Г. С. Сковороди

КАРДАШ Наталія Василівна

аспірантка кафедри трудового навчання і

КНЯЗЯН Маріанна Олексіївна

креслення НПУ імені М. П. Драгоманова

КОВАЛЬЧУК Віра Миколаївна

доцент, кандидат педагогічних наук, завідувач

кафедри романської філології Ізмаїльського

державного гуманітарного університету

здобувач кафедри історії педагогіки, заступник

начальника відділу загальної середньої освіти

управління освіти і науки Івано-Франківської

облдержадміністрації

викладач, заступник директора Тернопільського

комерційного технікуму

викладач кафедри іноземних мов Тернопільського

державного педагогічного університету (ТДПУ)

імені Володимира Гнатюка

КРУКЕВИЧ Людмила Ярославівна

доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри

ЛОМАКОВИЧ Валентина Ярославівна

педагогіки Свентокризької педагогічної академії

(м. П'отрков-Трибунальський, Польща)

МАРЕК Еліжбетта

кандидат педагогічних наук, здобувач наукового

МЕЛЬЖИНЬСКІ Ян

ступеня доктора наук Інституту технічно-

ОЛЬХУВКА Петр

інформаційного навчання Зеленогурського

ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна

університету (Польща)

здобувач Інституту технічно-інформаційного

навчання Зеленогурського університету (Польща)

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри

методики української мови і культури мовлення

ТДПУ імені Володимира Гнатюка

АВТОРИ НОМЕРА

ПАСИНОК Валентина Григорівна	доктор педагогічних наук, декан факультету іноземної філології Харківського Національного університету ім. В.Н. Каразіна
ПАСЛЧНИК Володимир Романович	кандидат педагогічних наук, ад'юнкт кафедри професійної педагогіки Свентокризької педагогічної академії (м.П'отрков-Трибунальський, Польща)
ПОТОЧНИ Єжи	доктор габілітований, професор, директор Інституту педагогіки Жешувського університету
РОМАНИШИНА Людмила Михайлівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри педмайстерності та освітніх технологій ТДПУ імені Володимира Гнатюка
САКУН Людмила Володимиривна	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри іноземних мов фахової підготовки
СИМОНЕНКО Тетяна Володимиривна	Міжрегіональної академії управління персоналом кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання та культури української мови Черкаського державного університету ім. Б.Хмельницького
СОЛОНЕНКО Надія Степанівна	кандидат педагогічних наук, проректор з питань гуманітарної освіти і виховання, завідувач кафедри методики трудового навчання та технічних дисциплін Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т.Шевченка.
СТОЛЯРЧУК Тетяна Олегівна	аспірантка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
ТАУШАН Дмитро Вікторович	викладач кафедри іноземних мов Національної академії Прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького
ТОПОРОВСКІ Роберт	викладач Інституту технічно-інформаційного навчання Зеленогурського університету (Польща)
ФАДЕЄСВА Тетяна Олександровна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики математики початкового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
ФЕДОРЧЕНКО Володимир Кирилович	кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики туризму і готельного господарства, ректор Київського університету туризму, економіки і права
ХОМЕНКО Олександр Вікторович	завідувач навчального відділу науково-освітнього центру інтенсивного навчання іноземних та української мов Київського Національного економічного університету
ЧВЕНАР Анджей	старший викладач Свентокризької педагогічної академії (м.П'отрков-Трибунальський, Польща)
ШЕРЕМЕТ Ігор Віталійович	здобувач кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ШУТКЕВИЧ Валентин Сергійович	здобувач Інституту проблем виховання АПН України, керівник дитячого фольклорного ансамблю ПП "Швейна фабрика "ГАЯН"

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА	3
<i>Фадеєва Тетяна.</i> Проблема наступності: аналіз, тенденції розвитку, освітні перспективи.....	3
<i>Аузіна Міланіна.</i> Теоретико-методологічні аспекти створення навчальної літератури для вищих навчальних закладів	7
<i>Князян Маріанна.</i> Науково-методичні засади активізації пізнавально-творчої діяльності старшокласників.....	13
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ.....	19
<i>Шуткевич Валентин.</i> Виховний потенціал національного музичного мистецтва	19
<i>Шеремет Ігор.</i> Зарубіжний досвід антиалкогольного виховання учнівської молоді	24
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	30
<i>Кружеєвич Людмила, Романишина Людмила.</i> Контроль за самостійною роботою студентів технікуму в умовах модульно-рейтингової технології викладання	30
<i>Пасинок Валентина.</i> Основні критерії мовленнєвої підготовки майбутніх учителів	34
<i>Федорченко Володимир.</i> Психолого-педагогічні аспекти підготовки фахівців для сфери туризму	38
<i>Солоненко Надія.</i> Активні методи викладання менеджменту як педагогічна проблема	43
ТРУДОВА ПІДГОТОВКА	50
<i>Кардаш Наталія.</i> Змістово-методичні аспекти підготовки студентів до проведення занять варіативної частини програми (на прикладі бісерного рукоділля)	50
<i>Білевич Ігор.</i> Художньо-творча самостійність як професійно значуща якість майбутнього вчителя трудового навчання	55
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....	60
<i>Поточни Єжи.</i> Українські народні університети в Галичині доби автономії	60
<i>Багно Юлія.</i> Соціально-культурологічні компоненти виховання особистості в системі освіти 20-х років ХХ століття	66
<i>Столярчук Тетяна.</i> Боротьба українських учителів та просвітителів за право навчання у народній школі рідною мовою у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття	70
<i>Ковальчук Віра.</i> Михайло Галущинський про вчителя та суспільне значення педагогічної праці	75
ЛІНГВОДИДАКТИКА	79
<i>Симоненко Тетяна.</i> Педагогічне спостереження у роботі над удосконаленням фонетико-орфоепічної правильності мовлення студентів	79
<i>Палихата Елеонора.</i> Можливості навчання усного діалогічного мовлення учнів п'ятого класу	83
ЗА РУБЕЖЕМ.....	89
<i>Топоровски Роберт.</i> Використання методу проектів на практичних заняттях курсу “Технічне навчання” в Польщі	89
<i>Ольхувка Пётр.</i> К вопросу о профессиональном росте учителя в Польше.....	92

<i>Мельжиньски Ян.</i> Подготовка и профессиональное совершенствование работников администрации территориальных самоуправлений в Польше	96
<i>Вільчковський Едуард, Пасічник Володимир, Чевнар Анджей.</i> Туризм і краєзнавство з неповносправними дітьми та молоддю у Польщі	104
<i>Сакун Людмила.</i> “Біла книга” – стратегічний документ для розвитку освіти в Чеській Республіці	105
<i>Ломакович Валентина.</i> Тенденції розвитку екологічної освіти у школах Німеччини у 50-70 роках ХХ ст.	110
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	114
<i>Хоменко Олександр.</i> Інтернет на уроках іноземної мови в середній загальноосвітній школі	114
<i>Антонюк Раїса.</i> Глобалізаційні процеси та проблеми полікультурної освіти.....	119
<i>Марек Елізбетта, Вільчковська Анастасія, Вільчковський Едуард.</i> Застосування музики для профілактики та лікування захворювань у дітей та молоді	124
ВИВЧАЄМО ДОСВІД	128
<i>Таушан Дмитро.</i> Особливості використання спеціалізованого програмного забезпечення у процесі навчання англійської мови	128
<i>Донченко Марина.</i> Формування дослідницьких умінь у майбутніх вчителів	133
АВТОРИ НОМЕРА	136
ЗМІСТ.....	138



Здано до складання 12.05.2003. Підписано до друку 16.06.2003. Формат 60 x 84/16. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 13,3. Обліково-видавничих аркушів — 17,4. Замовлення №156.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.