

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. – 2003. – №4. – 173 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 25 листопада 2003 року (протокол №4)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Вацуленко — 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

Богуслав П'єтрулевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Літературний редактор: кандидат філологічних наук Наталя Дащенко

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель

**ББК 74
Н 34**

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Григорій ПУСТОВІТ

ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ФЕНОМЕН ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ

Якщо здійснити хоча б поверховий аналіз глобальних екологічних проблем, які постали перед людством сьогодні, можна чітко виявити головну причину їх виникнення, сутність якої полягає у людському egoїзмі, невігластві, безтурботності й безвідповідальності перед власною совістю, своїм майбутнім та майбутнім дітьми і внуками, що стало особливо характерним для розвитку цивілізації впродовж двох останніх століть. Саме на цьому відрізку часу, людство поступово вступивши на шлях прискореного економічного розвитку, переважно свідомо діаметрально протилежно, у порівнянні з епохою праархаїчних уявлень предків про природу і місце людини у ній, змінило своє ставлення до довкілля. Якщо у рамках політеїстичних уявлень всі живі істоти і навіть нежива природа мали свого власного духа, який був їх охоронцем, і людині перед тим як зрубати дерево, вйти на попловання чи навіть поставити рибацькі сіті, необхідно було замілостивити цих духів, то значно пізніше, досягаючи власних прагматичних цілей, і переважно керуючись релігійними настановами, де людина є вінцем природи і її хазяйном вона власне попираючи закони природи, поступово почала планомірно її знищувати.

Якщо виключити з поля зору перебудови біфуркаційного характеру, то такі процеси взаємної адаптації природи і суспільства йшли віками. Саме в процесі взаємної адаптації, стверджує В.Кремень, суспільство не тільки перебудовувало себе стосовно природних чинників, але й завжди певним чином перебудовувало найближче природне оточення під свої потреби, інша справа, в яких масштабах це відбувалось і яке це мало наслідки для прийдешніх поколінь [1].

Правомірність такого висновку підтверджується результатами історико-генетичного аналіз розвитку та становлення вітчизняних філософських, гуманітарних, гносеологічних, натуралистичних, педагогічних поглядів та ідей, яким притаманний високий гуманізм з одного боку, і намагання сприйняти і усвідомити утвір “людина – природа” як цілісну систему незалежних цінностей, з другого. Тим самим, онтологічні виміри довкілля істотно визначають риси ментальності народу, а універсально-духовні параметри буття характерні певному етносу, акумулюються у вигляді низки конкретно-унікальних рис довкілля та символах етносу, що в свою чергу дозволяє враховувати глибинні підвалини етноекологічних цінностей у вихованні підростаючих поколінь [2].

Метою і завданням статті є історико-генетичний аналіз розвитку та становлення вітчизняних філософських, гуманітарних, гносеологічних, натуралистичних, педагогічних поглядів та ідей про сутність людського буття, місце людини й роль її діяльності в довкіллі, визначення і обґрунтування сутності поняття екологічна культура особистості, її вплив на поведінку людини в соціоприродному середовищі.

У зв’язку з цим особливо актуальності для сучасного українського суспільства набуває проблема формування у кожного з її членів, незалежно від віку і спрямованості практичної діяльності у соціумі, екологічно доцільної поведінки в довкіллі. Це дозволяє констатувати, що саме суб’єктивний фактор є домінуючим в усвідомленні особистістю сутності протікання соціоприродних процесів, тому від рівня сформованості інтелекту, ціннісної і духовної сфери особистості залежить стратегія її взаємодії з об’єктами довкіллям. За такого підходу екологізація всіх сфер життєдіяльності особистості має забезпечити формування її екологізованої свідомості, яка регулює та спрямовує діяльність людини в навколошньому

середовищі, тим самим забезпечуючи умови екологізації різноманітних процесів взаємодії суспільства і природи [3].

Отже, поступова зміна пріоритетів із суто економічних і технічних у вирішенні проблем навколошнього середовища на формування й дотримання особистістю загальнолюдських цінностей і зокрема визнання беззаперечної цінності природи, має сьогодні і в найближчому майбутньому визначати темпи розвитку суспільства. Водночас сформовані особистісні цінності як пріоритети, якими керується людина у взаємодії з природою протягом свого життя, можуть зазнавати значних змін, однак людина повністю визнає природу як цінність саме в процесі оперування та під час перетворення [4].

Враховуючи зазначене вище, можна сформулювати сутнісні характеристики провідного напряму подальшої діяльності вітчизняної педагогічної громадськості з розв'язання педагогічних проблем екології, який полягає у забезпечені умов ефективного здійснення екологічної освіти різних верств населення, спрямованої на формування культури взаємодії особистості з об'єктами навколошнього середовища. Однією зі складових якої, за нашим переконанням, є формування екоцентричного мислення особистості, що характеризується наступним:

- найвищою цінністю визнається гармонійний розвиток і взаєморозвиток в системі “природа – людина – суспільство”;
- відмова від ієрархічної картини світу;
- у взаємодії з природою максимально враховуються і забезпечуються як потреби людини, так і враховуються потреби всіх природних об'єктів;
- характерною ознакою будь-яких процесів взаємодії людини з природою є визнання і дотримання екологічних вимог;
- всі об'єкти природи сприймається та визнаються як рівноправні суб'єкти у процесі взаємодії з людиною;
- морально - етичні норми і правила суспільства розповсюджуються у повному обсязі як на взаємодію між людьми, так і на взаємодію людини зі світом природи;
- розвиток природи, за умови обов'язкового збереження її розмаїття, а також людини, розглядається як процес коеволюції, на принципах взаємовигідної єдності;
- діяльність людини з охорони природи визнається як необхідна умова збереження розмаїття природи заради неї самої [5].

Висловлене дозволяє зробити узагальнення та систематизацію положень екоцентричного типу екологічної свідомості, яка характеризується відсутністю протиставлення людини природі, отже передбачає орієнтування на екологічну доцільність будь-якої поведінки і діяльності особистості в довкіллі; сприйняття будь-яких об'єктів природи як рівноправних партнерів у взаємодії з людиною; створення рівноваги (балансу) прагматичної і непрагматичної взаємодії з природою.

Отже, як підкреслює М.Моісеєв, наші сучасні погляди на особливості світового еволюційного процесу прослідковуються у формі уявлень про коеволюцію біосфери і суспільства, тобто їх спільногого розвитку, як абсолютно необхідної умови збереження людини на Землі [6].

Становлення ноосфери, на думку академіка І.Зверєва, опосередковано через свідоме і цілеспрямоване управління навколошнім середовищем і його подальшим функціонуванням визначає появу нового напряму освіти підростаючого покоління – екологічної освіти, яка спрямовується на формування екологічної культури особистості і здійснюється у процесі реалізації різноманітних виховних форм, практичних методів та засобів [7].

Однак, результати аналіз стану і рівня екологічної вихованості сучасного українського суспільства (зокрема дітей, учнівської та студентської молоді), а отже традиційної схеми його адаптації до тих швидко плинних змін умов існування людини в навколошньому середовищі, які відбуваються завдяки життєдіяльності суспільства, дозволяє нам констатувати, що реалізувати у повному обсязі означену вище освітню парадигму є досить проблематичним. За нашими висновками, необхідним сьогодні є створення і за досить короткий відрізок часу, нового морального імперативу, тобто формування у кожного члена суспільства абсолютно

нових за своєю сутністю уявлень, переконань, умінь і навичок взаємостосунків у системі “природа-людина-суспільство”.

Таким чином, історико-генетичний аналіз розвитку взаємодії людини з природою у філософсько-культурологічному, соціальному та психолого-педагогічному аспектах дозволяє визначити три основні концепції взаємовідносин у системі “природа-людина-суспільство”, розгляд яких стосовно сутності нашої статті, дозволяє охарактеризувати їх як складові теорії екологічної освіти. Перша з них базується на уявленнях про повну залежність людини від навколошнього середовища, друга випливає з трактування людини як вищої цінності, яка визначає та домінує в системі природних взаємозв’язків, і остання концепція, котра розглядає людину і природу, як дві сили, що діють та існують в одній і тій же сфері, яка й визначає гармонійну їх взаємодію і взаємоіснування.

Саме в межах останньої концепції, популяризація та впровадження парадигми коеволюції біосфери і суспільства, тобто їх спільного розвитку, як абсолютно необхідної умови збереження людини на Землі, призвело до змін екологічної свідомості суспільства, тим самим сприяло появі та поширенню у вітчизняній науково-педагогічній літературі в кінці 60-х і на початку 70-х років терміну “природоохоронна освіта” (виховання), але з часом у зв’язку з розвитком екологічної науки, цей термін уже був не спроможний у повному обсязі розкрити весь спектр педагогічних проблем екології 80-90-тих років ХХ століття. Саме в ці роки, вперше у вітчизняній науково-популярній літературі з’являється термін “освіта в галузі навколошнього середовища”, однак він не набув такого поширення і загального визнання, як термін “екологічна освіта і виховання”, зміст якого за своєю сутністю є надзвичайно близьким до попереднього [5, 7]. Саме тому сьогодні педагогічною громадськістю в Україні перевага надається насамперед терміну “екологічна освіта” (в нерозривній єдності з “вихованням” особистості) як такому, що найбільш повно відображає сучасне уявлення про комплексне вирішення проблем взаємодії суспільства і природи та вирішальну роль практичної діяльності особистості у довкіллі з її вивчення та охорони.

За такого підходу ми визначаємо сутність терміну “екологічна освіта” як неперервного процесу засвоєння учнями знань, цінностей і понять, які спрямовані на формування у них знань та інтелектуальних умінь, необхідних для осмислення і оцінки взаємозв’язків між людьми, іх культурою і навколошнім середовищем, що забезпечує поступальний розвиток навичок прийняття екологічно доцільних рішень, а також засвоєння відповідних правил поведінки в навколошньому середовищі.

Необхідно відзначити, що сутність цієї проблеми знайшла своє відображення у вітчизняній науковій та навчально-методичній літературі останнього десятиліття, що дозволяє зробити висновок про поступове створення національної системи екологічної освіти та національної педагогічної школи в галузі екологічного виховання. Це праці Г.Білявського, В.Бровдія, О.Васюти, С.Васюти, Г.Філіпчука, Г.Доброда, Р.Перельто, В.Джигерей, М.Кисильова, В.Крисаченко, К.Корсака, О.Плахотнік, В.Кучерявого, О.Микитюк, Л.Лук’янової, Г.Пустовіта, К.Ситника, А.Брайона, А.Городецького, Т.Сущенко, В.Червонецького. Ці проблеми є також актуальними у працях ряду зарубіжних дослідників: З.Костової, Л.Ніколової, Б.Ханковски, Е.Теневої, П.Найденої, Д.Цихі, Д.Кваснічкової, В.Каліни та інших.

У працях зазначенених вище дослідників актуалізується увага на таких важливих дидактичних і моральних категоріях, як: екологічні ціннісні орієнтації і стосунки особистості з навколошнім середовищем, ефективне з наукової точки зору розуміння екологічних проблем, активність у їх вирішенні, відповідальність за наслідки практичної діяльності в навколошньому середовищі та осмислення неповторності природи, тобто формування в кінцевому результаті культури поведінки в довкіллі.

Тим самим, аналіз співвідношень складових системи “природа-людина-суспільство” здійснюється нами на зовсім новому рівні, який відповідає загальносоціологічній теорії сталого розвитку цивілізації, що входить у ХХІ століття. Сутність якої полягає, як відзначається у рішенні Конференції ООН з навколошнього середовища і розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992рік) та підтверджено у матеріалах Всесвітньої зустрічі на високому рівні з проблем сталого розвитку в Йоханнесбурзі (2002 рік) у “...нагальній необхідності формування нових етичних

стосунків з природою, вихід на рівень морального обмеження розвитку потреб людини, коли вона сама контролює свої вчинки і діяльність, визначаючи їх екологічну доцільність і робить те, що потрібно, а не те, що їй хочеться у довкіллі [8, 9]. У сукупності це має забезпечити у найближчому майбутньому умови формування певних системних знань, сформованих умінь і навичок екологічно-доцільної поведінки всіх без винятку членів суспільства, призначення яких полягає у забезпеченні формування активного екологічно - орієнтованого ставлення як окремої особистості, так і суспільства в цілому до біосфери, що має забезпечити раціональне використання природних багатств.

Зазначене вище дозволяє зробити висновок, що аналіз мети, потреб і наслідків процесу природокористування саме сучасного українського суспільства чи окремих його громадян, вказує на нагальну необхідність його екологізації, що обумовлено специфікою взаємодії структурних елементів соціального і природного середовища як єдиної багатофункціональної системи. Поряд з цим, визнання того, що будь-яка система буде тим стабільнішою, чим більше властивостей набуває кожний елемент цілого і де стосунки між властивостями основані на закономірностях взаємодії часткового і цілого, а отже завдяки збереженню властивостей частки забезпечується стабільне функціонування й збереження цілого [3], дозволяє стверджувати про наявність конкретних умов і можливостей формування наукового світогляду особистості, розуміння нею цілісності і незаперечної значущості охорони довкілля, неможливості порушення норм поведінки і діяльності в навколошньому середовищі. Це в сукупності є основовою і водночас результатом ефективного формування екологічної культури особистості.

Зокрема М.Вайнштейнський, аналізуючи принцип практичної спрямованості екологічної освіти, наголошує на необхідності не лише екологізації основних предметів загальноосвітньої школи, але й посилення екологічно спрямованої позакласної та позашкільної роботи з дітьми, надання екологічній освіти неперервності в теоретико-прикладному аспекті [10].

Отже, формування нової системи цінностей особистості базується на певних закономірностях формування екологічно орієнтованих знань і інтелектуальних умінь, тобто тих загальнопедагогічних закономірностях розвитку навчально-виховного процесу навчального закладу, які дозволяють сформувати дещо ширшу функціональну систему цінностей особистості дитини на всіх етапах її онтогенезу. Ці закономірності за твердженням В.Кременя є тим "... механізмом біfurкації, який забезпечує перехід системи в стан вищої структурованості, впорядкованості як у просторовому, так і в функціональному сенсі. Підвищується складність системи, вона виявляє новий тип поведінки..." [11].

Таким чином, ми можемо констатувати, що поведінка і діяльність особистості в довкіллі визначається і корегується як суто внутрішніми механізмами (інтереси, потреби, мета, цілі, мотиви, ідеї, ідеали тощо), так і зовнішніми (морально-етичні норми суспільства, обмежені можливості навколошнього середовища з задоволення життєвих потреб тощо). Однак рівень функціонування цих механізмів залежить та безпосередньо чи опосередковано корегується рівнем сформованої загальної культури особистості й екологічно зокрема, як однієї з її складових.

У зв'язку з цим нами досліджено етимологію терміну "культура" та уточнені стіввідношення понять "екологічна культура особистості" і "екологічна культура суспільства".

Етимологія терміну "культура", стосовно предмету нашого розгляду, має значний спектр близьких за змістовим навантаженням понять, де вихідними є догляд, обробіток, землеробство, розвиток, освіта, виховання тощо і походить від латинського "cultura". Оскільки цей термін є семантично неоднозначний і багатозмістовний, тому лише з часом набув універсального значення, ставши категорією, котра синтезує та позначає важливі матеріальні та духовні ознаки життєдіяльності людини у довкіллі [2; 7; 8; 12].

Визначаючи місце і сутність поняття "культура" В.Кременів стверджує, що роль механізму закріплення й подальшої еволюції системостворення, що її в біосфері відіграє генетичний код, у ноосфері в процесі етногенезу виконує культура. Вона – як генетичний код самоорганізації ноосфери – визначає рівень матеріального виробництва, стосунки людей з природою та між собою, інформаційно закріплюючись у формі символів, знаків та визначених форм поведінки людей. Кожна цивілізація структурується на основі певного осьового ідеалу,

котрий, у свою чергу, включає в себе цілий комплекс системостворюючих принципів, цінностей і норм – соціонормативну культуру, які засновані на модель цієї цивілізації [11].

Культура як філософська категорія з одного боку, як суто людська форма самоорганізації та подальшого розвитку системи “природа-людина-суспільство” з іншого та як засіб адаптації людини в цій системі, може функціонувати завдяки наявності численних універсальних зв’язків і закономірностей та спрямовується на розширення меж, потенційних можливостей особистості у біосфері. Саме з позиції філософського розгляду, єдність складових компонентів “культури”, як універсальної категорії розкривається у:

- аспектах специфічної діяльності особистості в навколошньому середовищі;
- сferах, рівнях, засобах діяльності та наслідках цієї діяльності в навколошньому середовищі;
- ціннісному значенні природоперетворюючих результатів діяльності для людини та збереженні природи;
- способів задоволення людських потреб без забруднення навколошнього середовища.

Це дозволяє нам констатувати, що поняття “культура” за своєю сутністю є специфічною, історично обумовленою формою діяльності людини в довкіллі, наслідки якої є обов’язково значущими та цінними для людини. Отже, як стверджує далі В.Крисаченко, це – діяльнісний підхід до культури, за якого осмислюється система вироблених людиною засобів та механізмів її утвердження у світі [2; 3].

Тоді екологічна культура, як феномен людського буття, за умови безпосередньої і постійної діяльності особистості у соціоприродному середовищі, спрямованої на його перетворення у відповідності до її власних життєвих потреб, виконує роль управління цими процесами та визначає їх рівень здійснення, ефективність і результативність. Підтвердженням правильності нашої позиції є визначення сутності поняття екологічна культура, зроблені О.Дрейером і В.Лосем, які трактують екологічну культуру, як напрям людської діяльності та мислення, від якого істотним чином залежить існування сучасної цивілізації, її сталий розвиток у майбутньому [8].

Аналіз означеного вище дозволяє зробити висновок, що носієм екологічної культури є людина з її відповідним місцем у спільноті, а разом з ним і у довкіллі, яке визначається їхніми можливостями та потребами. “Без людини екологічна культура є лише уречевленово чи семантично зафіксованою низкою предметів матеріальної чи духовної данності, але ж ніяк не регулюючою зasadou людського буття” [3].

Важливими властивостями екологічної культури є її нормативно-обмежуюча спрямованість дій особистості у процесах природокористування, виходячи з рекреаційних і тимчасових можливостей самовідновлення живих систем [6]. Саме цими властивостями екологічна культура відрізняється від інших духовних форм освоєння природи. Предметом, який у процесі філософського розгляду відображає взаємозв’язки і взаємозалежності в системі “природа-людина-суспільство” виступає саме екологічна культура [4].

Екологічну культуру на думку В.Крисаченка, необхідно розглядати з двох сторін: по-перше, як сукупність певних дій, технологій освоєння людиною природи, які забезпечують принаймні стійку рівновагу в системі “людина – довкілля”; по-друге, як теоретичну галузь знань про місце людини в біосфері як істоти діяльної, організуючої її структурні та функціональні блоки, як дедалі зростаючий у своїх можливостях чинник регуляції стану біосфери [2]. Далі автор дає концептуально схоже трактування екологічної культури “... як цілепокладаючу діяльність людини (включаючи і наслідки такої діяльності), спрямовані на організацію та трансформацію природного світу (об’єктів та процесів) відповідно до власних потреб та намірів [2, 14]. Отже, за такого підходу екологічна культура включає чітке усвідомлення особистістю кола питань використання природи з метою її перетворення у власних інтересах, у відповідності до визначених нею життєвих потреб, а також стану екосистем та глибокої переконаності у необхідності їх охорони. З аналізу зазначеного вище можна зробити висновок, що в основу концепції означених понять “екологічної культури” автором покладено діяльнісний підхід, який повністю співпадає з обґрунтованими нами теоретико-методологічними основами проблеми, яка розглядається у цій статті.

За такого підходу до розгляду сутності терміну “екологічна культура” можна зробити висновок, що вона синтезує в собі найкращі досягнення людської цивілізації з проблем пошуку ефективних шляхів гармонізації стосунків розвитку суспільства і водночас збереження розмаїття природи й розглядається нами як складова частина загальної культури особистості.

Підтвердженням правильності зробленого нами узагальнення є здійснений І.Д.Зверевим аналіз змісту терміну “екологічна культура особистості”, який він трактує як кінцеву мету екологічної освіти й виховання. Далі автор стверджує, що екологічну культуру особистості неможливо сформувати без наявності у людини певних знань та переконань, які в свою чергу, регулюють її практичну діяльність в навколошньому середовищі, остання має бути узгоджена з вимогам раціонального природокористування і в кінцевому результаті є показниками свідомого і відповідального ставлення цієї особистості до природи [7].

Таким чином, головна мета екологічної освіти полягає сьогодні у забезпечені сприятливих умов для ефективного оволодіння особистістю досягненнями екологічної культури суспільства, а рівень сформованості екологічної культури особистості розглядається нами як рівень її екологічної вихованості.

Означене раніше дозволило нам пійти до розкриття сутності наступної важливої категорії, а саме “екологічної культури суспільства”, що розглядається нині як “...сукупність досягнень суспільства в його матеріальному і духовному розвитку, являючись органічною складовою частиною всієї культури суспільства, вона носить історичний характер і закріплюється в етичних нормах, звичаях в стійких стереотипних стосунках людини і природи та її поведінці в природному середовищі” [13]. Враховуючи це, “...екологічна культура суспільства включає систему екологічної освіти різних верств населення, зусилля якої спрямовуються на послідовний розвиток у підростаючого покоління і всього населення екологічної культури” [4; 7; 15; 16].

Таким чином, сформована екологічна культура особистості кардинальним чином змінює поведінку людини у довкіллі, чим забезпечується стабільне функціонування і розвиток навколошнього середовища, без порушення його безпеки, що в кінцевому результаті призводить до зростання якості життя як нинішніх, так і майбутніх поколінь.

Отже, завершуючи короткий аналіз проблеми, ми можемо зробити висновок, що екологічна культура особистості як феномен людського буття є за своєю сутністю інтегральною особистісною якістю, яка забезпечує розуміння діалектики людської діяльності в довкіллі і активної ролі свідомості в корегуванні цим процесом, а отже їх впливу на характер і структуру як особистісного, так і суспільного розвитку та протікання процесів взаємодії в системі “природа – людина – суспільство”. У філософському аспекті ми прослідковуємо і виокремлюємо “діалектику єдності” людини і біосфери, оскільки кожна людина зокрема чи суспільство в цілому надзвичайно тісно пов’язані комплексом взаємозв’язків з живими істотами на планеті, а це унеможливило виключення цих живих істот з системи “природа – людина – суспільство”.

Зрозуміло, що в одній короткій статті розкрити весь спектр нагальних проблем взаємодії окремої особистості і суспільства в цілому з навколошнім середовищем є досить проблематичним, тому необхідним у подальшому є розкриття насамперед сутності проблем розробки і запровадження у практику ефективних методик екологічної освіти різних верств населення, формування відповідального ставлення до природи, а отже формування громадянської позиції учнівської та студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В.Г. Табачник Д., Ткаченко В.М. Україна: альтернатива поступу. – К.: ARC/ UKRAINE, 1996. – 759 с.
2. Крисаченко В.С. Екологічна культура. – К.: Заповіт, 1996. – 347 с.
3. Запад и Восток: традиции современности. – М.: КРОС, 1993. – 102 с.
4. Горелов А.А. Экология – наука – моделирование (философский очерк). – М.: Наука, 1985. – 208 с.
5. Червонецкий В.В. Экологическое образование в школах развитых стран мира. – М.: Центр “Экологическое образование”, 1992. – 94 с.
6. Монсев М.М. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политический анализ //Вопросы философии. – 1995. – №1. – С.3-31.
7. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении: Новый аспект образования. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

8. Дрейер О.К., Лось В.А. Экология и устойчивое развитие. – М.: УРАО, 1997. – 226 с.
9. Стадий розвиток суспільства: Тлумачний посібник /За ред. В.Підліснюк. – К.: Поліграф-експресс, 2001. – 26 с.
10. Войнственський М.А., Стойко М.С. Охорона природи. Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1977. – 142 с.
11. Кремень В.Г. Ткаченко В.М. Україна: шлях до себе. – К.: ДрУк, 1998. – 438 с.
12. Всемирная энциклопедия философии /Главн. науч. Ред. и сост. А.А.Грицанов. – М.: АСТ. Майдан Нежелезности: Харвест, Современная литература, 2001. – 1312 с.
13. Добров Г.М., перелет Р.А. НТР и природоохранная политика. – К.: Наукова думка, 1986. – 152 с.
14. Кисельов М.М. Деркач В.Л., Толстоухов А.В. та ін. Концептуальні виміри екологічної свідомості: Монографія. – К.: Вид. Парапан, 2003. – 312 с.

Галина ГОРДІЙЧУК

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Динамізм розвитку сучасного суспільства приводить до розуміння значення освіти для адаптації щодо швидкозмінних умов життя. Тому забезпечення життєдіяльності системи неперервної професійної освіти, спрямованої на розвиток професійної компетентності, конкурентоспроможності людини на ринку праці, набуває виняткового значення. Проблема неперервності освіти стає однією з найважливіших у сучасній філософії освіти.

У зв'язку зі стрімким розвитком науково-технічної революції у другій половині ХХ століття в багатьох країнах посилюється увага до проблем неперервної освіти. Так, наприклад, в 50-ті роки розпочалися дослідження, пов'язані з всебічним аналізом неперервної освіти. Ці дослідження здійснивали вчені, які жили в різних соціокультурних умовах: П.Шукла (Індія), П.Ленгранд (Франція), Ф.Джессап (Англія), А.Даринський (Росія) та ін. Вони дійшли висновку, що необхідно розробити концепцію, яка б теоретично обґрунтовувала процес формування цілісної системи освіти в суспільстві. Вчені доводили, що здобуття освіти не може обмежуватися лише однією будь-якою віковою групою. Освіта розглядається як цілісне явище і єдність методик, програм, підходів. За цих умов передбачалось, що кожна людина, навчаючись протягом життя, буде розвивати свою особистість і брати активну участь у професійній, громадській, культурній та іншій діяльності.

З 70-х років у розробці концепції неперервної освіти брали активну участь науковці під керівництвом А.Даринського, які обґрунтували тісний зв'язок двох етапів неперервної освіти – “шкільного”, що охоплює і професійну підготовку, і “післядипломного”, під час якого здійснюється підвищення кваліфікації, загальноосвітнього і культурного рівня людей.

Концептуальні ідеї щодо неперервної освіти теоретично обґрунтовано в працях В.Онушкіна, який у 1977-1990 рр. був віце-президентом Міжнародного бюро освіти ЮНЕСКО. В своїх працях В.Онушкін наголошував на таких принципах неперервної освіти, як цілісність, наступність, гуманістичність, демократичність [3].

Цінні праці з проблем освіти дорослих видані в Польщі (Л.Турс, В.Дилак, Гж.Мазяжа, Я.Саран та ін.). У них висвітлено деякі сучасні проблеми андрагогіки, теоретично обґрунтовані пропозиції щодо освіти дорослих, тощо.

Безумовно, усі ці аспекти і напрямки пов'язані з проблемами неперервної освіти і потребують більш детальних досліджень. Доречно визнати, що з проблем андрагогіки в Україні ще не здійснюються цілісні дослідження, а тому й не видано фундаментальних праць.

Мета статті – висвітлити окремі філософські та історико-педагогічні аспекти неперервної професійної освіти; на матеріалах ООН, ЮНЕСКО, МОП показати важливість врахування у науково-дослідній і практичній діяльності концептуальних положень, пов'язаних з неперервною професійною освітою як світовою тенденцією.

Джерелом ідей неперервної освіти є релігійно-філософські уявлення і вчення про постійне духовне самовдосконалення людини, що беруть свій початок у далекому минулому.

Так, наприклад, відомий вчений-педагог, філософ, публіцист С.Гессен, спираючись на філософське вчення Платона, в своїх працях обґрунтует положення щодо “безкінечності самого завдання освіти”, зокрема, що за такої умови “вперше освіта явно відкривається як

безкінечне завдання всього життя людини” [1, 207-208]. Вчений робить винятково важливий філософсько-педагогічний висновок: у поступовому поглибленні професії людини, яка виростає до покликання, і в пов’язаному з ним розширенні середовища, що оточує людину як місце прикладання її праці й полягає завдання освіти [1, 202]. С.Гессен доводить, що освіта є завданням усієї життєдіяльності людини.

Я.Коменський у своїх роботах “Велика дидактика” та “Всезагальна порада про виправлення справ людських” логічно продовжує ідеї, пов’язані з неперервним розвитком особистості. “Все життя – школа..., – наголошує вчений. – Це означає, що її середня частина, час повної сили також є школою, навіть найвищою мірою, адже попередні вікові періоди і школи були лише ступенями на шляху сюди; не рухатися тепер вперед означало б відступити, тим більше, що залишається ще багато чому навчитися, причому не просто іграм та вправам, а вже серйозним справам” [2, 448].

Отже, обґрунтувавши потреби людини навчатися й самовдосконалюватися протягом усього життя, Я.Коменський визначив перспективні ідеї, котрі у другій половині ХХ століття знайшли втілення в концепції неперервної освіти.

У сучасних умовах набули розвитку різні підходи до визначення суті поняття “неперервна освіта”. Проте, як зазначає М.Кларін, у теорії і практиці неперервної освіти особлива увага зосереджена на освіті дорослих за межами базової освіти: оволодіння і підвищення професійної кваліфікації; перепідготовка у процесі зміни професій; освіта під час адаптації до соціальних і виробничих умов, що постійно змінюються; позанавчальна освіта тощо [8, 41].

У сучасній світовій педагогіці суть поняття “неперервна освіта” відображається у багатьох термінах:

- “пожиттєва освіта” (life long education);
- “перманентна освіта” (permanent education);
- “освіта дорослих” (adult education);
- “подальша освіта” (future education);
- “освіта, що продовжується” (continuing education, continuous education);
- “освіта, що поновлюється” (resurgent education) та ін.

Ці терміни не можна вважати синонімами, кожний з них має свої суттєві особливості, які визначають шляхи реалізації освіти дорослих в різних країнах залежно від рівня і перспектив їх соціально-економічного розвитку [4, 16].

Як зазначав академік С.Батишев, основою для теоретичного, а потім і практичного розвитку концепції неперервної освіти стало дослідження Р.Даве, який обґрутував 25 ознак неперервної освіти. Серед них: охоплення освітою всього життя людини; розуміння освітньої науки як цілісної, що охоплює дошкільне виховання, основну, послідовну, повторну, паралельну освіту; зв’язок між предметами, що вивчаються; зв’язок між різними аспектами розвитку людини (фізичними, моральними, інтелектуальними та ін.) на окремих етапах життя; універсальність і демократичність освіти; взаємозв’язок загальної і професійної освіти; акцент на самоврядування, самоосвіту, самовиховання, самооцінку; індивідуалізація навчання; розширення світогляду; інтердисциплінарність знань, їх якість; гнучкість і різnobічність знань, засобів, методик, реалізація творчого та інноваційного підходів; підтримка і полегшення якості індивідуального та колективного життя шляхом особистого та професійного розвитку; розвиток суспільства, що виховує і навчає; навчатися для того, щоб “бути” і “ставати” ким-небудь; системність принципів для всього освітнього процесу [5, 134-135].

Саме ці загальні ознаки неперервної освіти покладено в основу реформування національних систем освіти у США, Японії, Німеччині, Великій Британії, Центрально-Східноєвропейських та інших країнах.

Психологами виділено етапи періодизації професійного становлення особистості, а саме: професійної переорієнтації дітей, професійної орієнтації підлітків, професійного навчання молоді, професійної праці дорослих, пост-професійної ремінісценції і рефлексії пенсіонерів.

Визначені періоди системно пов’язані між собою. Кожний з наступних періодів за своїм психологічним змістом і результатами професійного розвитку особистості визначається, передусім, змістом і результатами професійного розвитку у попередньому періоді. З іншого боку, кожний попередній період за своїм психологічним змістом і результатами розвитку

особистості є органічно зорієнтованим на модель розвитку у наступному періоді. Розуміння таких зв'язків дає змогу визначити мету і відповідні заходи, що сприятимуть формуванню професійної підготовки на кожному з цих періодів.

Отже, процес формування професійної особистості триває протягом усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життедіяльності.

Академік І.Зязюн, обґруntовуючи необхідність зміни формули “освіта на все життя” формулою “освіта через все життя” зазначає, що неперервну професійну освіту можна віднести до особистості, освітнього процесу, до програм, до організаційних структур. У першому випадку це поняття означає, що людина вчиться постійно, без відносно тривалих перерв в освітніх установах чи займається самоосвітою. Залишаючись на одному й тому ж формальному рівні (наприклад, слюсарем, медсестрою, інженером), вона удосконалює свою професійну кваліфікацію, свою майстерність (“динаміка руху по горизонталі”), піднімається ступенями і рівнями професійної освіти (“динаміка руху по вертикалі”). Людина не лише продовжує освіту, а й змінює її профіль (“рух від прямого”). Людина включена в освітній процес на всіх стадіях її розвитку з урахуванням спадковості при переході з одного ступеня на інший [6, 81].

Щодо організаційної структури, то неперервність передбачає наявність мережі навчально-виховних закладів, які забезпечують зв'язок і наступність програм. І.Зязюн відзначає, що в змістовий аспект неперервності освіти входять: багаторівневість, доповнення, маневреність. Вчений наголошує, що “вихід” з однієї освітньої програми має стикуватися зі “входом” в іншу. А це потребує “наскрізної стандартизації всіх програм, які ґрунтуються на єдиних цілях усієї системи професійної освіти” [6, 83].

Неперервність і різноманітність освіти тісно пов’язані з принципами єдності й наступності системи освіти, її ступеневості та гнучкості. Освітня система є цілісною системою, що охоплює різні етапи життя людини, починаючи від дошкілля до післядипломної освіти, перенавчання, кваліфікації, самоосвіти. Тобто, йдеться про послідовний і взаємопов’язаний процес освіти людини протягом всього життя. Це закономірно посилює роль самоосвіти в неперервній освіті, що є провідним засобом особистісного розвитку на різних життєвих етапах.

На відміну від попередніх часів, коли вважалося, що випускник повинен працювати там, куди направляють, щоб виправдати витрати на одержану спеціальність, інакше “держава даремно витратила гроші на його навчання”, сьогодні зміна місця роботи, яка відповідає інтересам особистості, позитивне явище: у виробничі сили “вливається жива кров”, що сприятиме виробничим процесам і підвищенню рівня кваліфікації [6, 83].

Неперервність професійної освіти, як світова тенденція, формується у другій половині ХХ століття, а точніше з початку 70-х років. Саме в цей період посилюється тенденція до міжнародного співробітництва в галузі професійної освіти. Передусім йдеться про широку діяльність ООН, ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці (МОП), організації економічної співпраці та розвитку (ОЕСР) та інших міжнародних організацій, які ухвалили ряд цінних документів з проблем професійної освіти різних категорій населення. В цих документах спрогнозовано підходи на міжнародному рівні до розв’язання проблем професійної освіти з урахуванням тенденцій у світовому економічному розвитку.

Освіта протягом життя людини стає ключовим чинником конкурентоспроможності індивіду і суспільства в цілому. Саме це дало підставу ЮНЕСКО розробити та прийняти Концепцію ступеневої підготовки фахівців з міжнародною ініціативою “Освіта для всіх” (1990), прийняти велику програму “Освіта для всіх протягом усього життя” (1997).

Одним з останніх документів цього напрямку є Меморандум, представлений у жовтні 2000 року Європейською комісією, яка діяла до появи договору про Європейський союз під назвою “Комісія Європейських спільнот”. У Меморандумі проблематика неперервної освіти розглядається під гаслом: “Навчання протягом усього життя”.

У документі сформульовано головні положення щодо неперервної професійної освіти: нові для всіх уміння (а саме: застосування інформаційних технологій; ефективне спілкування іноземними мовами; міжособистісні вміння); збільшення інвестицій у людські засоби; інноваційні методи навчання та уміння; оцінювання результатів навчання; переоцінка в галузі

професійної орієнтації та професійного консультування; навчання, наближене до місця проживання.

У суспільстві, в якому знання, а також уміння і ставлення до праці стають умовою економічного розвитку, навчання протягом усього життя є елементом суспільної політики – такий висновок випливає з головних цілей неперервної освіти, сформульованих у Меморандумі про навчання протягом усього життя [7, 13].

Наші дослідження показали, що неперервність освіти є однією з найважливіших тенденцій сучасної філософії освіти. Принцип неперервності передбачає якісно інший тип взаємодії особистості та суспільства, створення і функціонування системи державних, коопераційних, громадських освітніх установ, які могли б забезпечувати постійну загальноосвітню і професійну підготовку та перекваліфікацію людини з урахуванням її бажань, можливостей і потреб суспільства.

Враховуючи викладене вище, приходимо до *висновку* щодо виняткової важливості використання в науково-дослідній і практичній діяльності зазначених концептуальних положень, пов'язаних із неперервною професійною освітою як світовою тенденцією.

Перспективними тут є такі напрямки подальших досліджень, як наступність змісту навчання в навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації, наступність технологій навчання; неперервність підготовки вчителів, викладачів для навчальних закладів різних профілів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ Отв. ред. и сост. В.П.Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С.202-208.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982.– Т.2. – С.383-451.
3. Онушкін В.Г. Проблемы непрерывного образования взрослых – М.,1974; Теоретические основы непрерывного образования. – М., 1987. – С.207.
4. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Вип. 3, 2001. – С.9-21.
5. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоциация “Профессиональное образование”, 1999. – С.134-135.
6. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність / Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Вип. 3, 2001. – С. 73-85.
7. Стефан-М.Квятковський. Меморандум Європейської Комісії “Навчання протягом усього життя” / Неперервна професійна освіта : теорія і практика //Науково-методичний журнал. Вип. 3(7), 2002. – С.11-19.
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т./ Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т.2. – С.41.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Володимир ЧАЙКА

ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ТЕОРЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ

Проблема розвитку професійної активності вчителя – одна з актуальних і малодосліджених у педагогічній теорії. Учені вивчають лише окремі аспекти формування професійної активності, зокрема в контексті проблем психології педагогічного спілкування (В.Кан-Калик, О.Леонтьєв, А.Мудрик та ін.); взаємозв'язки рефлексії й активності педагогічної свідомості й самосвідомості вчителя (О.Анісімов, С.Рогов та ін.); залежність динаміки професійного розвитку вчителя від ступеня залучення його науково-теоретичного знання (В.Загвязінський, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська та ін.).

У зарубіжних психолого-педагогічних теоріях активність трактується як самоактуалізація, саморозвиток. В основі гуманістичної психології (А.Адлер, А.Кумбс, А.Маслоу, К.Роджерс) лежить теорія екзистенціалізму, в центрі уваги якої – прагнення людини знайти сенс свого особистого існування і жити, діяти вільно та відповідально, згідно з етичними принципами. Представники цього напряму в західній філософії і психології основним фактором розвитку особистості вважають її власну активність: вона сама вибирає, як їй жити, працювати, якою бути.

Питання активності і розвитку особистості досі залишається відкритим. Над його вирішенням працювали С.Рубінштейн, О.Леонтьєв, А.Петровський, Л.Анциферова та ін. На думку О.Леонтьєва, “дійсний шлях дослідження особистості полягає у вивченні тих трансформацій суб’єкта, які створюються саморухом його діяльності в системі суспільних відносин” [1, 180]. Його теза про те, що “внутрішнє (суб’єкт) діє через зовнішнє і цим само себе змінює” [1, 181], є методологічною основою досліджень особистості.

Результати досліджень учених минулого і сучасності дають можливість найбільш результативно і продуктивно вести розробку прикладних педагогічних аспектів цієї складної проблеми, зокрема формування професійної активності майбутнього вчителя як особливого виду активності, що співвідноситься зі стандартами професіоналізму, відповідного вимогам педагогічного середовища.

Дослідження проблеми розвитку професійної активності майбутніх педагогів вимагало виявити компоненти готовності до неї. Такими компонентами ми вважаємо мотиви діяльності, наявність професійних знань, володіння практичними вміннями і навичками. Інтегральне взаємопов'язане і взаємообумовлене утворення цих компонентів і пазивається готовістю. Теоретичні знання і практичні вміння є необхідною передумовою розвитку позитивного ставлення до професійної діяльності, водночас позитивне ставлення спонукає педагога оволодіти професійними знаннями та вміннями, а також бути активним, ініціативним, самостійним.

Мета статті – вивчити стан сформованості теоретичного компонента готовності майбутніх учителів до професійної активності, з’ясувати можливості дидактико-технологічних знань, які забезпечують її прояв у педагогічній діяльності.

До компетентності майбутнього вчителя входить широке коло знань, необхідних для успішної і результативної педагогічної діяльності: питання методології пізнання, психології навчання, знання теорії і технологій розвитку навчальної активності учнів, педагогічного аналізу і самоаналізу. Як свідчать результати дослідження, фактичний рівень професійних

знань майбутніх учителів не відповідає вимогам, які суспільство пред'являє сьогодні до роботи вчителя.

Перш ніж вивчати стан готовності майбутнього вчителя до професійної активності, спробуємо більш детально розглянути побудову процесу навчання в педагогічному ВНЗ в аспекті підготовки студентів до названого виду діяльності. Для цього ми здійснили раціональний відбір зі змісту психолого-педагогічних дисциплін тих положень і компонентів знань, які формують у студентів уявлення про професійну діяльність, активність, умови її розвитку.

Таблиця 1

*Можливості дисциплін психолого-педагогічного циклу,
які формують знання про професійну активність педагога*

Навчальні дисципліни	Теоретичні знання	Технологічні знання та уміння
1. Вступ до вчительської професії	+	+
2. Педагогіка	+	+
3. Психологія	+	+
4. Вікова та педагогічна психологія	+	-
5. Історія педагогіки	+	-
6. Методика виховної роботи	+	+
7. Освітні технології	-	+
8. Окремі методики	-	+
9. Педпрактика	+	+

Формування готовності майбутнього вчителя до професійної активності повинно здійснюватися в процесі вивчення всіх дисциплін, серед яких основне навантаження припадає на дисципліни психолого-педагогічного циклу.

У підготовці до вчительської професії (в аспекті проблеми розвитку професійної активності) необхідно дати студентам первинні знання про сутність і специфіку професійної діяльності вчителя, про свідоме й активне застосування їх до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, що повинно забезпечити позитивну мотивацію до педагогічної професії, підготовку до педагогічної практики. У змісті практичних занять передбачено, що студенти повинні розробити орієнтовні програми з самоосвіти і самовиховання, проаналізувати професіограму вчителя, ознайомитися з питаннями наукової організації праці.

Під час вивчення курсу педагогіки (в аспекті досліджуваної проблеми) є можливість сформувати основи педагогічного мислення майбутніх учителів, навчити приймати оптимальні рішення, ураховуючи педагогічні закономірності, принципи виховання і навчання. Okрім знань внутрішньої, сутнісної сторони процесу навчання, мотивації учіння, проблем розвитку активності особистості, цей курс повинен забезпечити формування у студентів умінь саморегуляції професійної діяльності, самоаналізу уроку, виховного заходу, педагогічних ситуацій, окремого педагогічного явища, результатів виховання і навчання.

Навчальний курс психології (в аспекті названої вище проблеми) озброює майбутнього вчителя знанням про закономірності психологічного розвитку і формування особистості людини в процесі її навчання і виховання, забезпечує оволодіння методами психологічних досліджень, розуміння свого внутрішнього стану, рівня інтелектуального розвитку. Під час вивчення психології студенти оволодівають знаннями про діяльність як сутнісний вид активності людини, про діалектику понять “активність” і “діяльність”, про структуру активності і діяльності (види, джерела, компоненти, форми прояву), про активність як цілісний системний спосіб взаємозв'язку суб'єкта з навколоишнім середовищем.

У процесі вивчення вікової і педагогічної психології (в аспекті досліджуваної проблеми) студенти оволодівають знаннями загальних умов виховання активності учнів залежно від вікових етапів їх розвитку, структури навчальної діяльності, її компонентів (змістовий, операційний, мотиваційний), мотивації учіння (потреби, мотиви, інтереси, цілі, ідеали, ціннісні орієнтації). Цей курс повинен сформувати уявлення про спрямованість активності як

компонентом мотивів учіння, про успіх як джерело позитивного ставлення до діяльності навчання. Серед основних цілей курсу є формування у студентів умінь здійснювати саморегуляцію і психокорекцію педагогічної діяльності.

Вивчення історії педагогіки (в аспекті проблеми розвитку професійної активності) повинно сприяти розвитку професійного світогляду вчителя, зростанню його загальної і педагогічної культури, формуванню знань закономірностей суспільних процесів навчання і виховання (історичний підхід до аналізу педагогічних явищ), вихованню критичного ставлення до педагогічної спадщини минулого. У процесі вивчення історії педагогіки майбутні вчителі повинні навчитися порівнювати теоретичні і технологічні аспекти професійної діяльності педагогів минулого і сучасності, визначати їх ефективність.

Курс “Методика виховної роботи” забезпечує студентам можливість усвідомлювати значення пізнавальної і професійної активності, щоб оволодіти педагогічною технікою, професійною майстерністю. Майбутні учителі вивчають плани навчально-виховної роботи школи, класних керівників, вихователів груп продовженого дня, аналізують програми проведення окремих видів роботи, виховних заходів, визначають їх ефективність, реалізують індивідуальні творчі здібності.

Щоб забезпечити синтез теорії та практики, необхідно дати студентам прикладні, сухо технологічні знання. У використанні нових освітніх технологій передбачено не стільки поповнити теоретико-методологічні знання студентів, скільки формувати професійні уміння проектувати, конструктувати процес навчання, аналізувати його результати; забезпечувати концентрацію зусиль на головному в діяльності, створювати еталони оцінки результатів навчання.

У процесі вивчення окремих методик передбачено формувати у студентів знання про структуру уроку, вимоги до його організації і проведення, критерії ефективності; уміння вивчати і використовувати у своїй практиці передовий педагогічний досвід, визначати рівень навчальних можливостей учнів, використовуючи діагностичні методи, проектувати особистісні професійні якості і стани у педагогічній діяльності, здійснювати її саморегуляцію.

Педагогічна практика повинна сприяти формуванню професійних якостей майбутнього фахівця (активність, самостійність, відповідальність за власні дії і рішення), дослідницького підходу до професійної діяльності, механізмів її саморегуляції. Одним із основних завдань педагогічної практики є навчання студентів теоретично осмислювати свою практичну діяльність, її цілі, мотиви, завдання, зміст, методи, форми і т.ін.

Важливою передумовою, яка забезпечує загальну готовність до професійної активності, є готовність студентів до пізнавального процесу, учіння, основною формою якого є самоосвіта. Хоча потреба в професійній активності ще не сформована у значній частині майбутніх учителів, внутрішня потреба в цьому має місце. Вона особливо проявляється у студентів старших курсів, бо вони мають певний досвід педагогічної діяльності. Виступаючи в професійній діяльності активним суб'єктом, майбутній учитель і в навчанні усвідомлює себе суб'єктом діяльності. Через це цінною для нього є та інформація, яка задовольняє потреби професійної діяльності, її вдосконалення.

Для забезпечення більшої об'єктивності діагностичних результатів щодо рівня сформованості професійних знань майбутніх учителів ми прагнули встановити, як студенти і педагоги самостійно визначають рівень своєї теоретичної готовності і що вони дійсно знають.

Для вивчення рівня знань проводилось анкетування 520 выпускників різних факультетів Київського, Тернопільського, Вінницького педагогічних університетів, а також 350 учителів шкіл м. Тернополя, Тернопільської і Хмельницької областей. На другому етапі проводилось опитування студентів і вчителів з окремих питань психології навчання, дидактики, теорії виховання, технології розвитку навчальної і пізнавальної активності учнів; вивчення план-конспектив уроків учителів і студентів, книг контролю керівників школи, щоденників педагогічної практики.

Самооцінка студентів і вчителів в нашому дослідженні була не тільки одним із засобів одержання інформації про якість їх професійної підготовки, але й засобом удосконалення якості навчально-виховного процесу, професійної майстерності, оскільки самоаналіз результатів власної діяльності стимулював прагнення до її вдосконалення, професійної

активності. Для самооцінки студентів і вчителів були використані спеціально розроблені анкети.

З відповідей студентів на питання “Які елементи психолого-педагогічних знань викликали у вас інтерес, захопили вашу думку, спонукали до пізнавальної активності?” одержано такі результати: тільки 24% студентів вказали на проблеми, які їх зацікавили. Серед них дидактичні і методичні – 35%, психологічні – 21%, виховні – 28%, історико-педагогічні – 16%. Характерним є той факт, що студентів зовсім не цікавлять проблеми методології науки.

На питання анкети “З яких предметів психолого-педагогічного циклу ви виявили найбільші прогалини у знаннях?” одержано такі дані: 41% – з дидактики, 34% – з психології, 44% – з теорії і методики виховання, 29% – з методик викладання.

Більшість студентів (72%) не здійснює самоаналізу результатів педагогічної діяльності. Водночас дослідження свідчить, що 27% з числа опитаних прагне самостійно аналізувати свої уроки.

Тільки 25% студентів проявили активність і самостійно оволоділи окремими елементами знань після вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу (теорія уроку, технологія підготовки і проведення виховного заходу, психологічні особливості учнів різних вікових груп).

Основними показниками, які визначають якість (результативність) навчальної діяльності майбутні вчителі називають такі: якість знань (53%), загальна успішність (48%), результати запіково-екзаменаційної сесії (41%), сформованість умінь і навичок (32%), активність і самостійність (29%). З відповідей студентів на питання “Які типові труднощі вам траплялися в педагогічній діяльності під час педагогічної практики?” одержано такі дані: 46% відчувають брак знань в галузі теорії уроку і психології навчання. Серед них: визначення дидактичних цілей і завдань уроку – 45%; вибір доцільних методів і прийомів навчання – 69%; вибір форм навчання – 62%; реалізація принципів навчання – 25%; розвиток пізнавальних процесів в учнів – 33%; мотивація учнів – 29%; психологічні фактори успішності учнів – 22%.

Таким чином, вивчення відповідей студентів з питань, які стосуються різних аспектів здійснення професійної діяльності і питань забезпечення цього процесу відповідними дидактико-психологічними знаннями, показало, що більшість майбутніх учителів володіє основними дидактичними і психологічними знаннями, але в питаннях теорії і технології уроку, процесу засвоєння знань, мотивації учнів, механізмах формування пізнавальних процесів недостатньо компетентні. Майбутні фахівці недостатньо володіють методами використання психолого-педагогічних знань у прогностичній, організаційній та аналітичній діяльностях. Так, у процесі самоаналізу результатів уроку професійна активність для 67,7% студентів обмежується переказом його змісту; для 62% – виділенням позитивних і негативних сторін уроку; тільки 20,5% правильно зіставляє поставлену дидактичну мету з досягнутими результатами.

Знання і компетентність – важливі джерела професійної активності вчителя. Для того, щоб вивчити стан сформованості у студентів-випускників психолого-педагогічних знань, які забезпечують професійну активність, було здійснено спеціальне дослідження, в якому взяло участь 520 майбутніх фахівців.

Респондентам було запропоновано виконати такі завдання:

1. Назвати основні суперечності процесу навчання.
2. Назвати відкриття психолого-педагогічного характеру, які мали місце у педагогічній діяльності (під час педагогічної практики).
3. Побудувати модель проблемної ситуації та описати її на матеріалі предмета (за фахом).
4. Назвати основні способи мотивації учнів молодшого, середнього і старшого шкільного віку.
5. Сформулювати основні правила реалізації принципу активності учнів у навчанні.
6. Вказати конкретні завдання, які постають перед учителем при здійсненні аналізу навчального матеріалу підручника.
7. Класифікувати запропоновані методи навчання за зовнішньою формою прояву, рівнем пізнавальної діяльності учнів, логікою засвоєння знань.

8. Визначити тип уроку за описом його основних етапів.

9. Сформулювати основні вимоги до перевірки й оцінки успішності учнів.

10. Назвати педагогічну проблему, яка зацікавила чи “захопила” в найбільше.

Запропоновані завдання в основному мали прикладний характер, охоплювали зміст усіх компонентів процесу навчання, що дало змогу виявити теоретичну готовність майбутніх учителів до професійної активності, до застосування психолого-педагогічних знань у професійній діяльності.

Аналіз відповідей свідчить про те, що не всі студенти-випускники достатньо і повно розуміють сутність основних психолого-педагогічних категорій, механізмів формування навчальної активності учнів. Результати опитування представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Кількість студентів, які виконали запропоновані завдання з різним ступенем повноти і якості (у %)

№ завдання	Кількість студентів, які виконали завдання		
	Правильно повно	Правильно частково	Не виконали
1.	11,5	49,3	39,2
2.	–	–	100
3.	5,4	12,6	82,0
4.	10,3	34,7	55,0
5.	8,7	22,8	68,5
6.	12,2	56,9	30,9
7.	15,0	68,2	16,8
8.	9,6	69,5	20,9
9.	16,4	71,4	12,2
10.	–	–	100

Аналіз відповідей свідчить, що не всі студенти-випускники цікавляться методологією психолого-педагогічної науки і тому не завжди усвідомлюють суперечності як джерела, імпульс усіх процесів розвитку, в тому числі і навчання, суперечливість між діяльностями викладання та учіння (1 завдання). Так, майже половина респондентів (49,3%) називає в основному, суперечності зовнішнього, суспільного характеру. Як відомо, діалектика навчання визначається, насамперед, внутрішніми суперечностями. Мистецтво вчителя полягає у виявлені і використанні цих суперечностей для активізації пізнавальної діяльності учня.

Характерним є той факт, що ніхто з випускників не відкрив для себе нічого нового в професійній діяльності під час педагогічної практики (2 завдання). Це свідчить про пасивність у сфері самоаналізу змісту і результатів педагогічної діяльності, відсутність зв'язку теоретичних знань і практики, низький рівень самоосвітньої діяльності.

При побудові проблемної ситуації (завдання 3) 82,0% майбутніх фахівців не змогли встановити послідовність взаємопов'язаних етапів, назвати основні способи (прийоми) створення проблемних ситуацій.

Аналіз результатів виконання 4 завдання свідчить про те, що майже 35% студентів правильно називає основні способи мотивації учіння (використання яскравих прикладів, фактів, нетрадиційних прийомів навчання, показ практичної значущості змісту навчального матеріалу, опора на життєвий досвід та ін.), але не враховує особливостей провідних мотивів учіння учнів, які належать до різних вікових категорій, не усвідомлює того, що діяльність школяра спонукається, як правило, одночасно декількома мотивами, один з яких є основним, інші – другорядними.

Великі труднощі виникли під час виконання 5 завдання щодо формулювання основних правил реалізації принципу активності в навчанні. Так, 68,5% студентів не змогли назвати конкретні правила реалізації цього принципу. Цей факт можна пояснити тим, що принципи підготовки не завжди актуалізуються студентами і вчителями під час підготовки і проведення уроку, не часто стають об'єктами вивчення чи контролю.

Аналіз результатів виконання 6 завдання свідчить про те, що 69,1% студентів правильно (повно і частково) вказують конкретні завдання, які постають перед учителем під час аналізу змісту навчального матеріалу підручника. Але 30,9% респондентів не змогли назвати такі завдання, як визначення методологічних основ вивчення теми, дидактичних цілей, місця теми в системі курсу, розподіл завдань для різних етапів процесу навчання, логіко-структурний аналіз текстового матеріалу теми.

68,2% студентів-випускників частково правильно виконали 7 завдання, оскільки класифікацію методів навчання здійснили тільки за зовнішньою формою прояву і рівнем пізнавальної діяльності учнів. Поза увагою залишилась класифікація методів навчання за логіко-структурним засвоєнням знань.

У процесі визначення типу уроку за описом його основних етапів (завдання 8) 69,5% респондентів не повністю усвідомлюють функціональної ролі кожного етапу в структурі уроку, не можуть відобразити розуміння залежностей між ними, між дидактичною метою уроку і його типом.

Аналіз результатів виконання 9 завдання свідчить про те, що більшість студентів (71,4%) знає основні вимоги до перевірки й оцінки успішності учнів, але не може назвати конкретні засоби їх реалізації на уроці, наприклад, щодо принципів оптимальності, всебічності, індивідуального характеру.

Вичленити педагогічну проблему, яка б зацікавила і стимулувала самоосвітню діяльність (завдання 10), студенти не змогли.

Таким чином, характерними недоліками у знаннях студентів-випускників та вчителів, що унеможливлюють виявлення професійної активності, є такі: слабка спрямованість нормативних психолого-педагогічних знань на самоосвітню, самоаналітичну пізнавальну діяльність; слабка орієнтація у питаннях теорії і психології навчання і виховання; невміння теоретично осмислити факти і явища педагогічного процесу, оскільки знання не стали інструментом пізнання педагогічної діяльності; невміння застосувати набуті знання у практичній діяльності; пасивність у сфері самоосвітньої, самоаналітичної діяльності через відсутність відповідних мотивів самовдосконалення, недостатній рівень дидактико-технологічних знань.

Перспективи подальших досліджень полягають у діагностуванні стану сформованості практичного компонента готовності майбутніх учителів до професійної активності, розробці технологій її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975. – 304 с.
2. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психол. журн. – 1981. – № 5. – С.3-22.
3. Маслоу А. Самоактуалізація // Психологія личності: Тексты. – М., 1982. – С.108-117.
4. Чайка В.М. Теоретичні аспекти розвитку професійної активності майбутнього вчителя // Проблеми педагогічних технологій. Вип.3. – Луцьк, 2002. – С.252-258.

Наталя СОБОЛЬ

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх перекладачів свідчить про певні недоліки у формуванні їх соціально-психологічної, комунікативної готовності до ефективної професійної діяльності. Професійне спілкування в цілому та індивідуальний стиль професійного спілкування зокрема не виділяються у навчально-виховному процесі як специфічний об'єкт цілеспрямованого формування, що є значним недоліком у підготовці спеціалістів цього типу. Ігнорування проблеми формування індивідуального стилю спілкування призводить до того, що деякі майбутні спеціалісти недостатньо підготовлені до виконання своїх професійних обов'язків, їх індивідуальний стиль спілкування розвивається стихійно, часто виявляється неадекватним до вимог успішної професійної діяльності. Дані констатуючого експерименту, який проводився нами серед студентів 3-го курсу спеціальності "Переклад" Технологічного університету Поділля свідчать про те, що у 86% опитуваних

спостерігається тенденція до домінування певних стилів спілкування, навіть у невластивих для застосування цих стилів ситуаціях.

Розглядаючи проблему формування індивідуального стилю спілкування В.Мерлін виявив, що його становлення відбувається у двох формах: в результаті самовиховання та шляхом виховного експерименту, спрямованого на самовиховання [1, 190]. Таким чином, можна припустити, що індивідуальний стиль професійного спілкування майбутніх перекладачів також можливо виховати шляхом експерименту, метою якого є спрямування майбутнього перекладача до самовиховання у галузі професійного спілкування. Проте, на нашу думку, термін самовиховання слід було б замінити на більш загальний – самовдосконалення. Якщо “професійне самовдосконалення спеціаліста – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності і розвитку професійно значущих якостей у відповідності до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку” [2, 232], то самовдосконалення, спрямоване на формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутнього перекладача, – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня знань та умінь у галузі професійного спілкування перекладача і розвитку професійно значущих якостей особистості відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійного спілкування та особистої програми розвитку. **Метою статті** є висвітлення основних особливостей організації навчально-виховної діяльності, спрямованої на формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої таким проблемам, як індивідуальний стиль спілкування, мотивація, саморозвиток та самовдосконалення особистості майбутнього спеціаліста, дозволив нам виявити деякі закономірності.

Однією з основних психологічних передумов виникнення процесу самовдосконалення є те, що вимоги, які пред'являються майбутньому спеціалісту, повинні бути дещо вищими, ніж його можливості. Лише за такої умови виникають внутрішні протиріччя у процесі провідної діяльності, результатом вирішення яких і є процес цілеспрямованого розвитку власної особистості. Ще однією передумовою виникнення процесу самовдосконалення є позитивне ставлення самої людини до цих вимог. Тому основними завданнями педагога, який має на меті стимулювання процесів самовдосконалення студентів, є створювати необхідні умови у процесі навчання і виховувати відповідні потреби і мотиви. Важливою у цьому контексті нам здається думка Джона Адера, який стверджує: “якщо засоби, якими ми користуємося, щоб мотивувати інших, приховуються від них або застосовуються так, щоб пройти поза їх свідомістю, то ми скоріше стаємо маніпуляторами, ніж мотиваторами” [3].

Самовдосконалення майбутнього перекладача, спрямоване на формування індивідуального стилю професійного спілкування здійснюється, у двох взаємопов'язаних формах – самовиховання та самоосвіти, які взаємно доповнюють одна одну і спричиняють взаємний вплив на характер роботи студента над собою.

Самовиховання виступає як активна, цілеспрямована діяльність майбутнього перекладача із систематичного формування та розвитку таких позитивних якостей особистості, як високий інтелект, емоційна врівноваженість, сумлінність, гнучкість, впевненість у собі, високий самоконтроль поведінки, доброта, сміливість у спілкуванні й усунення таких негативних якостей, як відчуженість, низький інтелект, емоційна неврівноваженість, низька сумлінність, сором'язливість, ригідність, низький самоконтроль поведінки.

Основним змістом самоосвіти є поповнення та вдосконалення наявних у майбутнього спеціаліста знань та умінь з основ спілкування, теорії мотивації, теорії особистості, а також вимог до професійної діяльності перекладача.

Важливою умовою розвитку процесу самовдосконалення є розуміння того, що це глибоко інтимний, особистісний процес, який не терпить шаблонних рішень, стереотипів, жорстких рамок та директивних вказівок з боку викладача. Дотримання цієї умови та різноманітність видів діяльності, у яких беруть участь майбутні перекладачі, створюють умови для появи зони невизначеності, яка є необхідною для формування індивідуального стилю.

Важливою умовою розвитку процесів самовдосконалення особистості є також розуміння того, що у будь-якій діяльності можна виділити дві сторони: адаптивну і творчу. Адаптивна

включає ознайомлення з уже наявним у даній сфері досвідом та його асимілювання, а творча полягає у намаганні вийти за рамки стереотипних дій і способів, знайти власні шляхи вдосконалення діяльності. Саме творча сторона є визначальною у процесі самовдосконалення.

Структурно процес самовдосконалення, спрямованого на формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутнього перекладача, складається із чотирьох основних логічно пов'язаних етапів:

1. Самопізнання та усвідомлення необхідності формування індивідуального стилю професійного спілкування.

2. Планування та розробка програми формування індивідуального стилю професійного спілкування.

3. Безпосередня практична діяльність, спрямована на виконання поставлених завдань.

4. Самоконтроль та самокорекція цієї діяльності.

Велика, копітка та нескінченна робота майбутнього спеціаліста із самовдосконалення розпочинається з самопізнання. Це процес визначення здібностей і можливостей, рівня розвитку потрібних якостей особистості. Саме на цьому етапі майбутній спеціаліст повинен усвідомити протиріччя, яке виникло між наявними у нього знаннями, уміннями та якостями особистості і вимогами до професійного спілкування перекладача.

Психологічно правильно організоване самопізнання повинно здійснюватися у такому порядку:

1. Пізнання вимог до професійного спілкування перекладача та загальне усвідомлення себе в системі цих вимог.

2. Самовивчення наявного рівня знань та умінь у галузі професійного спілкування, а також якостей власної особистості.

3. Самооцінка, яка є результатом порівняння наявних знань, умінь та якостей особистості з вимогами, що висуваються [2, 236].

Найбільш вирішальним моментом у процесі самопізнання є формування адекватної самооцінки, яка сприяє підвищенню ефективності подальших етапів роботи. Оскільки основою самопізнання та самооцінки є один із аспектів соціальної перцепції, а саме – сприйняття себе, яке включає такі основні напрямки, як сприйняття себе через співвіднесеність з іншими, сприйняття себе через сприйняття себе іншими, сприйняття себе через результати власної діяльності та сприйняття себе через спостереження власних внутрішніх станів, то робота також повинна проводитись у чотирьох напрямках:

1. Я → Інші
2. Інші → Я
3. Я → Діяльність
4. Я → Я

Це означає, що для формування адекватної самооцінки студент повинний мати можливість:

1. Порівняти себе з іншими студентами групи.
2. Одержаніти оцінку інших студентів та викладача.
3. Самостійно оцінити результати своєї діяльності.
4. Відслідковувати почуття, які з'являються в результаті діяльності.

Наступним етапом роботи, спрямованої на формування індивідуального стилю професійного спілкування, є планування та розробка програми самовдосконалення. Він включає визначення мети та основних завдань самовдосконалення, розробку програми особистісного розвитку, визначення організуючих основ своєї діяльності (правил поведінки, форм, засобів, прийомів та методів роботи на собою). Планування самовдосконалення – справа глибоко індивідуальна, яка не терпить директивних вказівок з боку викладача і вимагає високого ступеня самостійності та відповідальності від студента.

Провідним моментом на етапі планування є постановка мети. Аналіз праць, присвячених цьому питанню, дозволяє визначити загальні вимоги до постановки мети, а саме:

1. Щоб поставити перед собою мету, потрібно мати відповідний мотив [4]. Проте слід пам'ятати, що суб'єктивні переживання, бажання не є мотивами тому, що самі собою вони не

здатні породжувати цілеспрямовану діяльність, тому головною психологічною проблемою є розуміння того, в чому полягає предмет певного бажання [5, 196].

2. Мета повинна ставитись свідомо, а не під тиском інших людей чи обставин [6; 7].

3. Мета повинна бути викладена письмово [8].

4. Потрібно вказувати кінцевий термін реалізації мети [8].

5. Мета повинна бути складною, проте досяжною. Психологічні дослідження свідчать, що постановка складних завдань веде до покращання результатів праці [9]. Проте слід пам'ятати, що згідно з теорією очікувань це відбувається лише за умови, що людина вірить у досяжність мети [10].

6. Загальна мета повинна бути диференційованою. Виділення ряду проміжних цілей має суттєве мотиваційне значення, оскільки досягнення чергової проміжної мети суттєво посилює мотивацію діяльності [5].

7. Результат повинен піддаватися спостереженню та вимірюванню. Якщо людина ставить перед собою певну мету, то вона повинна мати змогу регулярно спостерігати за своїм прогресом [11].

Після завершення підготовчої роботи на двох перших етапах процесу самовдосконалення майбутній перекладач може приступати до систематичної та цілеспрямованої діяльності з удосконалення якостей власної особистості, наявних знань та умінь з метою формування індивідуального стилю професійного спілкування. Основною метою викладача на даному етапі є керівництво, яке повинно зародити у студента основи саморегуляції та самокерівництва. Найчастіше практична діяльність із виконання намічених планів викликає найбільш труднощі у майбутніх спеціалістів. Тому викладач повинен створити усі потрібні для усунення цих труднощів умови.

Однією з таких умов є різноманітність видів діяльності, до якої залучаються майбутні перекладачі. О.Бодальов зазначає: “особистість проявляється і формується в діяльності, тому необхідно, щоб різноманіття стосунків було пов’язаним з багатством видів діяльності, до участі у яких спонукається особистість” [12, 23]. А оскільки діяльність, що розглядається як рушійна сила онтогенезу, організована у генетично послідовних типах дій, так званих провідних типах діяльності, то у навчально-виховному процесі, спрямованому на формування індивідуального стилю професійного спілкування, потрібно використовувати усі ці типи діяльності, а саме: діяльність міжособистісних контактів, предметно-маніпулятивну діяльність, ігрову, навчальну, соціально-комунікативну, професійно-навчальну та активно-пізнавальну діяльність.

Іншою умовою є використання підкріплення. Згідно з теорією підкріплення, основою для якої стала мотиваційна теорія Б.Скіннера [13], поведінкою людини можна керувати, використовуючи винагороду, оскільки поведінка формується з урахуванням досвіду її позитивних та негативних наслідків.

Оскільки в результаті аналізу цієї теорії нами було виявлено, що позитивне підкріплення є найкращим фактором підвищення продуктивності діяльності, періодичне підкріплення є більш реальним в умовах навчально-виховного процесу, ніж постійне, а також, що фіксований пропорційний графік, тобто надання винагороди після виконання робочої норми та змінний пропорційний графік, що передбачає надання винагороди за відмінну працю, є найкращими мотиваторами, то саме ці типи підкріплення ми і пропонуємо використовувати у роботі викладача.

Однак, якщо врахувати, що мова все ж таки йде про процес самовдосконалення, то найбільш важливим типом підкріплення, на нашу думку, є самопідкріплення. “Перехід від зовнішнього підкріплення до самопідкріплення є ознакою розвитку особистості. Те, що людина набуває здатності керувати своїми потребами і мотивами, свідчить про достатній рівень зрілості особистості” [4, 100]. Основою перевагою самопідкріплення є те, що людина сама визначає, у якій формі та з якою інтенсивністю застосовувати підкріплення. Самопідкріплення може бути як реальним (успіх у діяльності, купівля бажаних речей, самопохвала, самопідбадьорювання), так і уявним (уявлення ситуацій успішного виконання діяльності). Для успішного самопідкріплення людина повинна відповісти на такі запитання:

1. Яка саме поведінка повинна підкріплюватися?

2. За яких умов повинна проявлятися бажана поведінка?

3. Що саме повинно виступати в ролі позитивного підкріплення?

Бажаним наслідком підкріплення чи самопідкріплення є перехід до природного підкріплення, яке полягає в тому, що після скасування зовнішнього підкріплення поведінкові реакції не згасають, а підтримуються природними формами підкріплення – позитивним результатом, задоволенням від процесу діяльності, спілкуванням.

Завершальним етапом у процесі самовдосконалення, спрямованого на формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутнього перекладача, є самоконтроль та самокорекція своєї діяльності. Суть такої діяльності полягає у тому, що студент постійно контролює роботу над собою, своєчасно помічає досягнення та недоліки чи відхилення та усуває їх. Краще, якщо майбутній спеціаліст веде щоденник або відмічає досягнення чи недоліки у спеціальній програмі чи плані. Успіхи, яких студент досягає у процесі виконання програми чи плану, також мають велику мотивуючу силу.

Підсумовуючи сказане вище можна зробити певні **висновки**. Виховання індивідуального стилю професійного спілкування відбувається за наявності у майбутнього спеціаліста творчого підходу до професійного спілкування, активних позитивних мотивів професійного спілкування, зони невизначеності у діяльності та високого рівня здібностей до професійного спілкування. Цієї мети можна досягнути шляхом виховного експерименту, спрямованого на самовдосконалення майбутнього перекладача. Творчий підхід у процесі самовдосконалення виявляється у тому, що як у самовихованні, так і в самоосвіті, метою яких є формування індивідуального стилю професійного спілкування, майбутній спеціаліст не використовує готові, шаблонні рішення, а свідомо, спираючись на результати самопізнання, творить власний стиль, виходячи із своїх індивідуальних з урахуванням вищезазначених особливостей за рахунок позитивного підкріплення та самопідкріплення, які пізніше переходят у режим природного підкріплення. Зона невизначеності у діяльності створюється завдяки індивідуальному характеру процесу самовдосконалення, а також багатству видів діяльності, до яких залучається майбутній спеціаліст. Високий рівень здібностей досягається шляхом виховання потрібних якостей та підвищення рівня знань та умінь з професійного спілкування, а також умілою організацією процесу самоконтролю та самокорекції.

Подальші наукові пошуки, присвячені цій проблемі, полягають у тому, щоб з урахуванням вищезазначених особливостей, визначити та розробити доцільні методи, форми та засоби формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мерлин В.С. Очерт интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
2. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – 320 с.
3. Adair John. Understanding Motivation. – Microsoft ® Encarta ® Reference Library, 2003. – C.1993-2002.
4. Заник С. С. Психология мотивации. – К.: Эльга-Н, Ника-Центр, 2001. – 352 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975 – 304 с.
6. Erez, Zarley and Hulin The Impact of Participation on Goal Acceptance and Performance / Academy of Management Review. – 1985. – March. – P.51-56.
7. Erica Gordon Sorahan Healthy Companies / Training and development. – 1994. – March. – P.9-10.
8. Lussier Robert N. Human Relations in Organizations: a Skill-building Approach. – 3-rd ed. – Boston: McGraw-Hill, Inc., 1996. – 560 p.
9. Re-Engineering's Buzz May Fuzz Results: High Goals and Focus Work Best / The Wall Street Journal. – 1994 . – June 30 – P. A1.
10. Vroom V. Work and Motivation. – N. Y.: John Wiley & Sons, 1964. – 312 p.
11. Christina Shalley and Greg Oldham Effects of Goal Difficulty and Expected External Evaluation of Intrinsic Motivation / Academy of Management Journal. – 1985. – September. – P.628.
12. Бодалев А.А. Психология о личности. – М., 1988. – 188 с.
13. Skinner B. F. Beyond Freedom and Dignity. – N.Y.: Alfred A. Knopf, 1971. – 572 p.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В 70-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Проблема вивчення іноземних мов залишається однією з найбільш актуальних у педагогічній науці і практиці. Головною передумовою на шляху до її розв'язання є професійна підготовка педагогічних кадрів, тобто підготовка вчителів іноземної мови. Okремі аспекти цієї проблеми вивчали І.Курляк, Б.Ступарик, В.Кравець, М.Грищенко, М.Дем'яненко, С.Флякс та ін.

Особливої уваги у підготовці педагогічних кадрів заслуговує досвід минулих років. *Нашою метою* є аналіз головних напрямів формування спеціаліста іноземної мови у 70-х роках ХХ ст.

Найважливіше місце в підготовці висококваліфікованого фахівця мало займати удосконалення методів виховання і навчання. Зокрема, від вищої школи радянське суспільство вимагало:

- виховати людину творчої думки;
- прищепити їй смак до сміливого наукового пошуку;
- сформувати ще на студентській лаві якості дослідника і новатора.

На початку 70-х років було проведено ряд важливих заходів, що дали змогу “активніше вивчати особливості навчально-виховного процесу, виробляти науково обґрунтовані рекомендації щодо його удосконалення з урахуванням сучасних вимог” [8, 72].

В умовах значного на той час розширення міжнародних зв'язків країни важливого значення набуло вивчення іноземних мов. Відповідно до постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про покращення якості підготовки спеціалістів”, у якій йшлося про поліпшення вивчення іноземних мов, цьому питанню у ВНЗ України відводилася особлива увага [11, 455].

Якісний склад кадрів викладачів іноземних мов вищої школи значно поліпшився, а також зросла їх кількість. У той час лише у вищих навчальних закладах МВССО УРСР викладачів іноземних мов стало на 10% більше, а кількість тих, які мали наукові ступені і звання, зросла на 40%.

Таблиця 1.

*Динаміка чисельності учителів старших класів з вищою освітою
(в % до загальної кількості; на початку навчального року) [9, 329]*

Спеціальність	Навчальні роки	
	1970/71	1975/76
Російська мова і література:		
в школах з навчанням російською мовою	73,7	83,9
в школах з навчанням неросійською мовою	68,2	76,3
Рідна мова (крім російської) і література	74,5	81,7
Історія	86,7	86,6
Фізика	82,1	89,9
Математика	69,7	81,3
Хімія	86,6	92,0
Географія	77,1	83,9
Біологія	71,4	82,0
Іноземна мова	79,4	88,3

Дані таблиці підтверджують висновок про стійку тенденцію зростання частки учителів з вищою освітою в загальному складі педагогічних кадрів. Слід зазначити, що за кількістю педагогів з вищою освітою учителі іноземної мови займали третє місце.

Разом з тим зросли потреби міжнародного спілкування. Враховуючи це, Київський університет вперше розпочав підготовку перекладачів високої кваліфікації з німецької, англійської, французької та іспанської мов. В галузі іноземної філології велика увага

зосереджувалася також на науково-методичній роботі. Зокрема, з друку вийшов ряд монографій, а в багатьох ВНЗ видавалися збірники наукових праць з іноземної філології.

В організації та проведенні навчального процесу з іноземних мов були помітні значні досягнення. Треба відзначити, насамперед, широке застосування технічних засобів навчання. Для посилення інтенсивності навчання та для покращання умов самостійної роботи студентів було обладнано звукотехнічні лабораторії та кабінети іноземних мов. Використовувалися також і навчальні фільми та діафільми.

В окремих містах по телебаченню систематично проводилися передачі лекцій з іноземних мов. У більшості центрів вищої освіти республіки організовували методичні об'єднання викладачів іноземних мов. На зборах таких об'єднань викладачі обговорювали актуальні питання методики, обмінювалися досвідом, отримували поради і консультації. Не обміниали увагою і нові підручники та посібники, а також виступали з науковими доповідями. Okрім того, було створено багато методичних розробок, лабораторних робіт для використання на заняттях.

Поліпшення умов вивчення іноземних мов позитивно вплинуло на загальний рівень підготовки висококваліфікованих спеціалістів у ВНЗ України. Відповідно до нових вимог дещо покращилася підготовка вчителів іноземних мов для середньої школи. Проте ця підготовка залишалася найменш професійно спрямованою.

На думку С.Флякса, професійно-педагогічну спрямованість слід розглядати як систему, яка включає певний комплекс органічно пов'язаних між собою ланок:

- організацію і зміст педагогічного процесу незалежно від предмета викладання;
- ґрунтовне теоретичне і практичне вивчення психолого-педагогічних дисциплін і особливо фахових методик (у нашому випадку вивчення методики німецької мови);
- виконання практичних вправ, пов'язаних із навчанням учнів у середніх школах;
- проведення спеціальних практикумів та семінарів;
- педагогічну практику;
- постійний зв'язок із середніми школами та позашкільними закладами;
- організацію виховної роботи в студентському колективі;
- створення відповідного педагогічного середовища в самому інституті [12, 63].

Майбутній вчитель повинен глибоко і всебічно знати іноземну мову, яку викладатиме в школі. Проте він був зобов'язаний засвоїти її не лише як систему наукових знань, але і як засіб виховного впливу на учнів. Саме тому дуже важливою вважалася практична діяльність студента, оскільки з нею був пов'язаний процес перетворення педагогічних знань на педагогічні переконання. Отже, умови для практичної діяльності мали бути створені уже у ВНЗ. А в самій діяльності мали застосовуватися набуті фахові знання і випробовуватися на стійкість педагогічні переконання. Тобто студент упродовж усього часу перебування в інституті повинен був мати систематичний зв'язок з колективом учнів. Адже, як вказував М.Прокоф'єв, тільки тоді, коли студент (з другого семестру) почне знайомитися з учителями й учнями, виконувати в школі різні доручення, він буде нагромаджувати відповідний досвід, необхідний для майбутньої самостійної праці [9, 338].

Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови включала багато компонентів, до яких належать:

- навчальний матеріал для викладання іноземної мови, в якому використані найбільш вживані на конкретний момент форми;
- знання про цей навчальний матеріал, а також вміння і навики його практичного використання за формою і змістом на тому рівні, який гарантує ефективне вирішення навчально-виховних завдань у процесі викладання іноземних мов у школі;
- всі види і форми навчальної і тренувальної діяльності щодо засвоєння іноземної мови не лише як засобу комунікації, але і як інструмента майбутньої професійної діяльності [12, 67].

Отже, специфіка підготовки майбутнього вчителя іноземної мови полягала в тому, що її здійсненню, поряд із дисциплінами педагогічного циклу, більшою мірою служили практичні заняття з мови. На таких заняттях відбувалося професійно орієнтоване засвоєння лексико-граматичних знань, умінь і навичок та професійно кероване оволодіння окремими видами

мовленнєвої діяльності. Подібні заняття сприяли формуванню специфічних комунікативних умінь, які забезпечують мовленнєвий взаємозв'язок майбутніх учителів з учнями.

Слід відзначити, що на професійну підготовку вчителя не могло не вплинути те, що у 70-х роках дисципліни лінгвістичного і психолого-педагогічного циклу вирішували це завдання ізольовано. Саме тому було зроблено спроби дещо змінити в самій підготовці.

Одним із можливих шляхів удосконалення професійної підготовки вважалася інтеграція процесів оволодіння лінгвістичними і методичними аспектами професійної діяльності майбутніми учителями іноземних мов. Але у зв'язку із відсутністю науково обумовлених даних про показники сформованості професійних умінь на різних етапах навчання цілісна концепція професійно спрямованого навчання як єдина система теоретико-практичних положень так і не була сформована [7, 71].

У процесі своєї професійної діяльності вчитель іноземної мови повинен був дотримуватися спеціальних вимог, таких як: реалізація розвиваючого навчання, інтенсифікація та домінуючі види роботи з опанування мовлення на всіх етапах та окремих ланках навчання.

Важливим елементом підготовки спеціаліста з іноземної мови було вміння провести урок на належному професійному та методичному рівні. Динамічність, виховна і мовна спрямованість – ось риси, притаманні урокові 70-х років. Крім цього, для його підготовки та успішного проведення учитель іноземної мови повинен був дещо переосмислити, усунути певні традиційні хиби, які робили урок нудним і нецікавим, а в результаті знижували в учнів інтерес до навчання. Для ефективності та високої результативності уроку потрібна була творча праця вчителя, що стала складовою його професійної підготовки.

Творча праця вчителя іноземної мови повинна була базуватися на таких основних засадах:

- вивчення передового досвіду викладання і досягнень радянської науки, перш за все методики викладання, педагогіки і психології;
- врахування конкретних умов навчання;
- інтенсифікація навчальної праці;
- раціональні серії вправ, що забезпечують формування відповідних навичок і умінь, які “вводять” учнів у практику іншомовного спілкування, саме тому слід надавати перевагу комунікативним вправам;
- систематичне використання технічних засобів та елементів програмованого навчання;
- внесення необхідних коректив до підручника, який дещо відстає від розвитку методичної науки, оскільки створюється авторами кілька років;
- підбір текстів, присвячених актуальним подіям у житті суспільства, які мають велике пізнавальне і виховне значення [4, 11].

Таким чином, головні напрями праці педагогів свідчать, що підготовка учителів іноземної мови і творчий пошук – поняття нерозривно пов’язані. А основним у підготовці педагогічних кадрів з іноземної мови мало стати те, що іноземна мова – це засіб спілкування, опанувати який можна лише з допомогою комунікативних вправ як одного з основних компонентів іншомовної діяльності.

Проте можливості вдосконалення комунікативного методу використовувалися дуже неефективно. Спостерігалася тенденція до підміни справді комунікативного підходу, який активізував би зацікавленість школярів у навчальному спілкуванні на уроці, видимістю мовної діяльності. Така псевдокомунікативність не була підкріплена створенням потрібних для цього умов – зацікавленості учнів, іхньої готовності і бажання брати участь у спільному виконанні навчальних завдань та у розв’язанні певних проблемних ситуацій.

Особливу увагу в досліджуваний період викликала педагогічна спадщина Адольфа Дістервега про підготовку вчителя. Згідно з його теорією, характерною особливістю підготовки вчителя є моральна відповідальність педагогічного закладу за свого випускника не лише в період навчання, але й упродовж усієї його педагогічної діяльності [2, 143]. У 70-ті роки проводилися конференції та місячні курси з метою заохочення учителів до поглиблення знань та для розвитку їх педагогічної майстерності.

Отже, проблема професійної підготовки учителів німецької мови у досліджуваний період мала свої переваги і недоліки.

Позитивним був той факт, що постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про покращення якості підготовки спеціалістів” передбачала поліпшення вивчення іноземних мов. Відповідно до цього зросла кількість викладачів іноземної мови і покращився їх якісний склад. Важливо, що увагу звертали також на науково-методичну роботу, що дало помітні досягнення в організації та проведенні навчального процесу з іноземних мов. Не менш важомою була розробка теоретичної моделі професійно-педагогічної спрямованості підготовки педагогічних кадрів – вона сприяла збільшенню ваги практичних занять з мови, і в цьому полягала специфіка підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Щодо недоліків, то один з них вбачаємо в тому, що дисципліни лінгвістичного та психолого-педагогічного циклу ізольовано вирішували завдання професійної підготовки вчителів іноземної мови. Недостатня увага зверталася також на комунікативний метод, який в основному зводився до псевдокомунікативності. Хоча вже у 70-ті роки було визнано, що іноземна мова є засобом спілкування, опанування якого уможливлюють лише комунікативні вправи як один із основних компонентів іншомовної діяльності.

Вивчення досвіду 70 років ХХ ст. дозволить у сучасних умовах використати досягнення педагогічних науки і практики, а також не повторювати характерних помилок. На нашу думку, необхідні спеціальні монографічні дослідження щодо порівняльного аналізу професійної підготовки вчителів іноземної мови в Україні та за її межами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бас Г.Г. Важливий фактор підготовки вчителя // Радянська школа. 1975. – №7. – С.65-69.
2. Вища і середня педагогічна освіта: Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 3/ Під ред. Литвинова С.А. – К.: Радянська школа, 1969. – 162 с.
3. Грищенко М.М. Викладач педагогічного вузу. Яким він повинен бути? // Радянська школа. – 1971. – №6. – С.78-82.
4. Дем'яненко М.Я. Творчість учителя іноземної мови. – К.: Радянська школа, 1978. – 124 с.
5. Історія педагогіки / Під ред. Гриценка М.С. – К.: Вища школа, 1973. – 428 с.
6. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. Курс лекцій: Навчальний посібник: – Тернопіль, 1994. – 359 с.
7. Курило В.М. Психологопедагогічна підготовка майбутніх вчителів // Радянська школа. – 1979. – №1. – С.70-73.
8. Маланчук В.Ю., Попов В.М., Новомінський А.Н. Вища школа УРСР. Здобутки і перспективи. – К.: Вища школа, 1971. – 147 с.
9. Народное образование в СССР / Под ред. Прокофьева М.А. – М.: Педагогика, 1985. – 448 с.
10. Нетьосіна Н.К. та ін. Освітні та виховні завдання вчителя іноземної мови // Радянська школа. – 1972. – №7. – С.58-61.
11. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів про покращення якості підготовки спеціалістів від 22 серпня 1974 року / КПСС в резолюціях и рішеннях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М.: Изд. политической литературы, 1986. – Т.12. – С.455.
12. Флякс С.С. Професійно-педагогічна спрямованість у навчально-виховній роботі педагогічних інститутів // Вища і середня педагогічна освіта: Республіканський науково-методичний збірник. – К.: Вища школа, 1969. – С.62-68.

Наталя МУРАНОВА

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ДОПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЛІЦЕЇСТІВ

Сучасний етап реформування освіти зумовлений багатьма об'єктивними чинниками. Насамперед, докорінною зміною соціуму, умовами глобалізації, потребою входження України в прогресивну світову спільноту з її розвиненими суспільними інституціями, особливостями і способом спілкування, властивими демократичним державам, де громадянська активність особистості є невід'ємним атрибутом її поведінки.

Успіх кожного в такому суспільстві залежить від високого рівня кваліфікації, загальної культури, етики поведінки, толерантності, здатності до нестандартних рішень, турботи про виробничий та суспільний імідж, цілеспрямованості у виборі мети та її досягненні, від

постійного вдосконалення майстерності, оволодіння прогресивними технологіями, від регулярних пошуків інваріантних форм та способів організації роботи, орієнтування в сучасних наукових відкриттях, від уміння застосовувати їх результати і досягнення у власній професійній діяльності.

Крім професійних навичок, сучасне суспільство вимагає підвищення загальнокультурного рівняожної особистості, зокрема орієнтації у просторі вітчизняної культури, елементарних знань у галузі культури народів світу. Загалом вектори докорінних змін в організації освітніх процесів у нашій державі, як і в усьому світі, полягають, серед іншого, і в переведенні навчання з дискурсу "людина освіти" в дискурс "людина культури".

Поняття культури передбачає в цьому випадку широкий спектр означень. Серед них культура праці, професійна культура, духовна культура особистості посідають чільне місце, вимагають особливої уваги. Осягнення цієї мети бачиться неможливим без заполучення до навчального процесу кожного учня як рівноправного суб'єкта, без забезпечення його інтересу до знань, цілеспрямованої роботи з метою досягнення якнайкращих результатів, усвідомлення потреби постійної праці над собою.

Така робота – це програма на тривалу перспективу, на перспективу постійного безперервного навчання, самовдосконалення, розвитку всіх тих ознак, якими повинен бути наділений сучасний член світової спільноти. Не випадково питання розвитку особистості, підвищення її ролі в навчальному процесі, проблеми організації безперервної освіти, вдосконалення її змісту і технологій стоять у центрі суспільної уваги всіх розвинених країн світу.

За таких умов зростає потреба суттєвих якісних змін у сучасних освітніх процесах. Ці питання перебувають у полі зору держави, уряду, вчених, викладачів, учителів, освітніх працівників. Особливі вимоги стоять перед навчальними закладами нового типу, що повинні не тільки здійснити якісну підготовку своїх випускників до навчання у вищих навчальних закладах, але й дати їм усесторонній розвиток, виробити навички постійної самостійної праці над собою, сформувати для цього чітку психологічну установку.

Суспільство перестала задовольняти концепція з формулою "освіта на все життя". Економічний, суспільний, технологічний розвиток України визначили пріоритетність формули "освіта через все життя", що означає не тільки неперервність освіти, її динамізм, варіативність, але, насамперед, посилення ролі і значення особистості в розвитку суспільства.

Наукове обґрунтування концепції "освіта через все життя" розроблено в працях провідних учених-педагогів В.Андрющенка, І.Зязюна, В.Кременя, Е.Лузік, Н.Нічкало та інших [1, 2, 3, 4]. Встановлено і визначено найбільш основні і загальні чинники, які сприяють зміні освітньої традиційної парадигми, складають основу принципово нових, суб'єкт-об'єктних стосунків між учителем та учнем.

Психологічні основи концепції окреслені працями І.Бех, О.Пехота, В.Рибалко, О.Савченко, Л.Виготського, І.Якіманської та ін. [4, 6, 7, 8]. Згідно з їх визначеннями розробка особистісного підходу є особливо складною теоретичною і практичною проблемою, оскільки особистість є суб'єктом перетворення світу й одночасно найскладнішим психологічним утворенням у світі. Так, І.Якіманська [6] виділяє три моделі особистісно орієнтованої педагогіки, які, на нашу думку, відповідають сучасним освітнім вимогам: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.

Аналіз праць відомих учених показує, що їх науковий потенціал ще мало впроваджується в допрофесійній підготовці майбутніх абітурієнтів через відсутність технологій, у фундамент яких вони були б покладені. *Мета статті:* висвітлити технології навчання і виховання ліцеїстів на основі особистісного підходу.

Парадигма наративно-імперативна, в континуумі якої тривалий час здійснювалося навчання, виконувала більше змістово-значеневу функцію, ніж розвиваючу. Сьогодні вчені пропонують нову освітню парадигму, гуманістичну за суттю і змістом, яка ґрунтуються на принциповій зміні методологічних основ, застосуванні вітчизняних та зарубіжних інноваційних підходів і технологій, на науковій розробці психолого-педагогічних ідей і принципів особистісно орієнтованого розвиваючого навчання.

Така парадигма, збагачена ідеєю безперервності навчання, лягла в основу проекту організації навчального процесу, розробленого вченими Національного авіаційного університету і впровадженого та здійснюваного педагогами Авіакосмічного ліцею під керівництвом автора статті.

Для досягнення більшого ефекту в освітній діяльності педагогічний колектив Авіакосмічного ліцею розпочав у 2002 році роботу над впровадженням інноваційного проекту “Наступність допрофесійної підготовки старшокласників у системі “Авіакосмічний ліцей – Національний авіаційний університет”. Центральним у цьому проекті є забезпечення допрофесійної підготовки ліцеїстів в умовах неперервної освіти на основі особистісних підходів до кожного з учнів ліцею.

Науково-педагогічні передумови для впровадження проекту особистісно зорієнтованого формування всесторонньо розвиненого, професійно підготовленого потенційного студента НАУ склали вище названі педагогічні та психологічні теорії. Організацію навчально-виховного процесу на базовій (шкільний компонент) основі та під час здобування ліцеїстами спеціальних знань здійснює педагогічний колектив Авіакосмічного ліцею спільно з професорсько-викладацьким складом Національного авіаційного університету.

Ними спеціально розроблена система навчальних та виховних заходів, впровадження якої передбачає індивідуальну роботу з формування внутрішньої мотивації на професійне самовизначення, інтересу до творчої, інтелектуальної діяльності. В розробці такої системи, як зазначалося вище, враховано: новітні наукові дослідження відомих педагогів і психологів з питань активізації життедіяльності особистості та особистісно зорієнтованого навчання, досвід учителів-практиків, власну розробку автора технологій навчання і виховання.

Розглянемо деякі теоретичні положення особистісно орієнтованого підходу, які отримали певне визнання в педагогічній науці і послугували основою для розробки та реалізації індивідуального особистісного підходу в процесі допрофесійної підготовки учнів Авіакосмічного ліцею та створення інноваційного проекту організації навчання і виховання з метою ефективного становлення особистості в парадигмі развиваючого, особистісно орієнтованого навчання.

Нинішня соціально-педагогічна офіційна типова модель розглядає навчання і виховання за встановленими програмами, ґрунтуючись на втручанні у розвиток особистості ззовні за стандартами, з використанням імеративних технологій управління, виховання і корекції особистості, без урахування суб'єктивного досвіду учня, його здібностей і можливостей. Такий підхід, на наш погляд, належно не сприяє розвиткові індивідуальних здібностей та можливостей особистості в період її навчання.

Предметно-дидактична інноваційна модель відповідає вищому рівню особистісно орієнтованої педагогіки, оскільки саме на цьому рівні відбувається предметна диференціація знань за рівнем складності. Однак при застосуванні виключно цієї моделі не враховуються: індивідуальний темп розвитку учнів, особливості їх сприймання, характер і зміст духовної сфери, рівень мисленнєвих операцій, сформованість світогляду. Таку модель можна застосовувати у спецкурсах, на факультатах, при поглибленню вивчення.

Психологічна модель, яка лягла в основу інноваційного проекту, включаючи шість основних компонентів [6], допомагає визначити головні завдання особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу для середньої освіти, дозволяє розробити стратегію особистісного різностороннього розвитку учнів [3]. Вона має за мету:

- розвинуті індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини;
- максимально виявити, використати, “окультурити” (суб’єктивний) досвід учня, ініціювати і стимулювати його в усій роботі;
- допомогти особистості самовизначитися, самореалізуватись, а не підкорятися апріорно формальному імперативу стандартних якостей;
- сформувати в особистості культуру життедіяльності, яка дозволяє продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати поведінку лінії життя на самовдосконалення і перманентний розвиток;
- забезпечити формування культури життедіяльності особистості – вищої мети особистісно орієнтованих систем і технологій.

Ці загальні положення дають точне та об'ємне уявлення про особистісно орієнтований підхід, допомагають у визначенні змістової та процесуальної сторін навчання і виховання, спрямованих на розвиток особистості. Саме вони найбільшою мірою використані в розробці проекту, здійснюваного в системі навчання учнів Авіакосмічного ліцею.

Автори проекту в процесі його реалізації виходять із того, що впровадження технологій особистісного підходу як проблема набуває особливої актуальності для тих інноваційних закладів середньої освіти, де здійснюється допрофесійна підготовка, насамперед ліцеїв. Пояснюється це декількома факторами. По-перше, в ліцеях, гімназіях навчаються обдаровані діти, які вимагають індивідуального підходу. По-друге, за визначенням психологів (Е.Гінзберга, Д.Супер, К.Чарнецькі), саме в підлітковому та ранньому юнацькому віці (від 11 до 17 років) закладаються основи для професійного самовизначення.

Враховуючи психологію раннього юнацького віку на основі розробленого психологами структурування цього періоду за характерними для нього особистісними ознаками, зазначаємо, що в підлітків як основна психологічна ознака активізується цікавість до навколошнього світу, інтерес до професій, виразніше проявляються здібності, активно формуються ціннісні орієнтації, з'являється професійна зацікавленість і захоплення щодо своєї майбутньої спеціальності, прагнення її глибшого пізнання, формування ідеалів.

Д.Супер [5] визначає п'ять структурних стадій професійного розвитку особистості, причому стадію зацікавленості він відносить до віку 11-12 років, практичних навичок – від 13 до 14, підбору різних професій – від 15 до 17 років. К.Чарнецькі [5] підлітковий вік (11-15 років) відносить до періоду професійної орієнтації учнів, вважаючи, що саме в цей час прискорено розвиваються такі риси особистості як:

На основі цих класифікацій розроблено психологічну модель особистості, зорієнтованої на самоосвіту і самовдосконалення. Її структура передбачає: здібність і талант у певних професійних напрямах; мотиви і здатність до здійснення вибору професійної галузі і закладу навчання професійної освіти.

Вік від 16 до 25 років, на думку К.Чарнецькі, пов'язаний з періодом навчання професії. Його можна схарактеризувати такими етапами: навчально-професійне пристосування (адаптація), навчально-професійна ідентифікація (вибір професії) та навчально-професійна стабілізація.

Таким чином, доходимо висновку, що період від 13 до 16 років, саме час навчання в Авіакосмічному ліцеї, є найбільш сприятливим для формування професійного інтересу, мотивів вибору професії, визначення можливостей отримання власної особистісної здатності, розвитку здібностей, навчальної та професійної адаптації, самоідентифікації. Організована за проектом та реалізована допрофесійна підготовка на основі особистісно орієнтованого підходу з урахуванням вікових та специфічних для кожного учня особливостей, інтересу до професійного самовизначення, активізує, наповнюючи принципово новим значенням період навчальної і професійної адаптації, дозволяє розкрити і розвинути особисті здібності учнів, сформувати пізнавальні інтереси та визначити мотиви професійної діяльності.

У педагогіці і психології допрофесійної освіти (В.Бакатанова, В.Доротюк В.Рибалко) активізувалися дослідження, в яких розглядається особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників в сув'язі та взаємозалежності з психолого-педагогічними умовами професійного відбору, діагностикою індивідуальних відмінностей учнів при комплектуванні профільних класів.

У розробці власного проекту, як найбільш актуальні, ми виділили і застосовуємо окремі аспекти психологічних досліджень, педагогіки життєдіяльності, особистісних аспектів профільного навчання старшокласників, здійснених психологом В.Рибалко [4].

Вчений доводить, що особистісний підхід у навчально-виховному процесі можливо здійснити за умови визначення основних психологічних ознак-компонентів особистості і побудови на цій основі її структурної моделі. В.Рибалко вважає, зокрема, що “особистість – це суб’єкт свідомої продуктивної діяльності та суспільної поведінки, індивід із соціально зумовленою та індивідуально своєрідною системою психічних властивостей, що формується і виявляється у діяльності, спілкуванні та опосередковує, регулює взаємодію людини з навколошнім світом” [4].

Таке визначення обумовило три виміри психологічної структури особистості: соціально-психологічно-індивідуальний, діяльнісний та віковий [4, 13]. Їх покладено в основу розробленої для ліцеїстів професограми, яка дозволяє класифікувати психологічні властивості, спеціальні здібності, що охоплюють певну групу професій, побудувати структурну модель навчання особистості певного профілю (гуманітарного, природничо-наукового). На основі таких класифікацій і підходів, з урахуванням технічної спрямованості профілю навчання в ліцеї, для реалізації навчально-виховного інноваційного проекту побудовано приблизну загальну структурну модель учня Авиакосмічного ліцею. Визначено і покладено в основу таких три компоненти:

- вікові та специфічні психологічні особливості розвитку пізнавальних здібностей особистості;
- соціальні потреби і духовні та культурні цінності суспільства;
- індивідуальні здібності до технічних професій, які необхідні для реалізації особистісно орієнтованого підходу в інноваційних технологіях допрофесійної підготовки старшокласників.

До моделі випускника ліцею нами включено ті параметри-характеристики особистості, які зумовлені загальною освітньою метою, завданнями діяльності Авиакосмічного ліцею, напрямками допрофесійної підготовки учнів ліцею. Компоненти моделі випускника передбачають такі риси і якості особистості:

- фізичне, моральне, психічне здоров'я;
- духовну розвиненість, загальнокультурну освіченість;
- готовність до життя і діяльності в континуумі світової спільноти (сформованість поняття “громадянин світу”, наявність навичок політичної і правової культури, обізнаність із культурою народів світу, розвиненість почуття гуманізму, патріотизму, толерантності);
- володіння достатнім рівнем знань, умінь, навичок за державними нормативами і стандартами загальної середньої освіти;
- професійну компетентність на рівні допрофесійної підготовки;
- когнітивну зрілість (належна розвиненість рівня пізнавальних можливостей, психологічна готовність до здійснення процесів і операцій, пов'язаних із самостійним осiąгненням знань, умінь і навичок, самостійність у здійсненні мислительних операцій);
- сформований індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності;
- здатність до наукової, технічної, естетичної творчості;
- потребу в саморозвитку;
- організаторські та лідерські якості, комунікативність, наявність власного оригінального іміджу.

Для ефективного формування визначених параметрів-характеристик створено належні психологічно-педагогічні передумови. Головною з них став вибір широкої і ґрунтовної інноваційної парадигми, яка, образно кажучи, “задає тон” для всієї освітньої діяльності в ліцеї – від управління до позаурочної, позашкільної роботи. Проект передбачає власний інваріант гуманістичної парадигми. В її основі – “суб’єкт-суб’єктні стосунки між учнями, вчителями та викладачами НАУ”. Це забезпечує можливості реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу та сприяє особистісному розвитку кожного ліцеїста.

Необхідною умовою реалізації особистісно орієнтованого підходу передбачено розробку і впровадження широкого спеціального спектра інноваційних технологій допрофесійної підготовки, що враховують вікові та індивідуальні психологічні особливості кожного учня на всьому перебігу пізнавального процесу, формування в ліцеїстів індивідуального стилю розумової діяльності, пізнавальних мотивів, професійного самовизначення, розуміння особливостей сприймання та запам'ятовування нової інформації. Враховано і впроваджується в навчальну практику ліцею досліджене і доведене психологами (В.Аверін, Ж.Данарова, А.Деркач, І.Зимняя, С.Розум) твердження про те, що особистість розвивається впродовж усього життя. Тому обрана при розробці і впровадженні проекту стратегія допрофесійної підготовки має в своїй основі акценти, спрямовані, насамперед, на формування особистості, здатної до

саморозвитку, професійного самовизначення. В їх дискурсі учні ліцею набувають професійних компетенцій.

У розробці технологій формування індивідуального стилю розумової діяльності для реалізації проекту використано також праці дослідників Є.Клімова, Н.Коган. Вчені, зокрема, вважають, що розумова діяльність є стійкою сукупністю індивідуальних варіацій у способах сприймання, запам'ятовування, мислення, за якими стоять різні шляхи набуття, накопичення, освоєння, переробки, творчого використання інформації. Стиль мислення старшокласників, таким чином, значною мірою визначається типом нервової діяльності. Старшокласники з інертною нервовою системою, наприклад, в умовах перевантаження навчальними завданнями засвоюють знання слабше, ніж ті, які володіють рухливим типом нервової системи.

Навчальна і пізнавальна діяльність старшокласників визначається мотивами, спрямованими у майбутнє, усвідомленням своєї життєвої перспективи і професійних намірів. Відбір прийомів та конструювання змісту навчання, розробка і впровадження інноваційних педагогічних технологій у допрофесійній підготовці ліцеїстів передбачає розвиток пізнавальних мотивів, їх поєднання з мотивами професійної орієнтації.

Перед відбором і застосуванням особистісно орієнтованих технологій допрофесійної підготовки ліцеїстів проводиться діагностування учнів. Його завдання – вивчити характер розумової діяльності, встановити тип нервової системи, спрямувати, визначити і врахувати мотивацію навчальної діяльності, окреслити ступінь професійного самовизначення. Від нього залежатиме кількість понять, які будуть розглядатися на заняттях, темп навчання тощо. Врахування сукупності результатів діагностики дозволить індивідуалізувати допрофесійну підготовку ліцеїстів, побудувати стратегію її реалізації.

У розробці навчальних технологій передбачено, що навчання і виховання, як відомо, не може бути вторинним, іти за розвитком дитини. Воно не тільки повинне його попереджувати, але й (за Л.Виготським) [7] саме воно покликане формувати і спрямовувати розвиток особистості при допомозі активних методів і технологій навчання. Одна з ефективних форм роботи, передбачених проектом, є запушення ліцеїстів до наукової роботи, вироблення в них дослідницько-пошукових навичок та аналітичного способу мислення. Розроблена і реалізується програма підготовки до наукової роботи. Виконання курсових робіт, індивідуальних наукових проектів є в цій програмі ефективним стимулом для професійного самовизначення, розвитку індивідуального стилю інтелектуальної діяльності.

Важливою особливістю організації навчання і виховання з метою розвитку та професійної орієнтації особистості також є те, що проектом у цьому процесі передбачене забезпечення гнучкості та варіативності технологій допрофесійної підготовки старшокласників з метою максимальної активізації потенційних якостей і можливостей кожної особистості. Насамперед, це здійснюється завдяки впровадженню спецкурсів. Їх, згідно з проектом, діє понад 20. Ліцеїсти обирають їх за власним бажанням і порадами вчителів, викладачів. Залучено до індивідуального консультування також психологів, які для цього проводять діагностування. Результати діагностики – професіографії – творять основу індивідуальних порад і пропозицій ліцеїстам.

Серед спецкурсів є “Основи економіки та менеджменту”, “Основи екології”, “Основи обчислювальної техніки та інформатики”, “Основи радіотехніки та телебачення”, “Основи авіації та космонавтики”, “Основи психології”, “Основи правознавства”, “Основи підприємництва”, “Основи будівництва”, “Основи програмування”, “Основи інженерної та комп’ютерної графіки”, “Українське ділове мовлення”, “Мистецтво та основи дизайну”, “Основи соціології”.

Спецкурси узгоджені з предметами обов’язкової і варіативної частини навчального плану, їх освоєння здійснюється на основі принципів інтеграції і синергетики. Це дозволяє ліцеїстам розширити діапазон вибору майбутньої професії, поглибити інтерес до неї і прагнення активізувати її освоєння.

Початкові дослідження переростають в наукову роботу. Вона є обов’язковим компонентом навчально-виховного процесу. Найбільш активними і результативними технологіями є “метод проекту”, ТВРЗ, ділові та рольові ігри, створення проблемних ситуацій. Вони активно впроваджуються в навчально-виховний процес. Участь у МАН, олімпіадах,

конкурсах, відвідування спецкурсів дозволяє ліцеїстам поглибити знання, отримати належні навички наукової роботи, утвердитися у виборі професії, поглибити інтерес до неї, збуджувати прагнення найповніше її освоїти.

Висновки. Освітня парадигма сучасності вимагає переведення навчання і виховання типового дискурсу “освіта” в дискурс “Освіта через усе життя”, вимагає особливих технологій навчання в середніх закладах нового типу, зокрема профільних. Постала також проблема впровадження таких технологій, які забезпечили б цей перехід, розроблених з урахуванням психології певного віку. Важливою складовою при цьому виступає новий тип стосунків учителя й учнів на основі толерантності, взаємної співпраці, максималізації розвитку їх особистісних індивідуальних особливостей, прагнень до освоєння професії. Така програма розроблена і впроваджена в Авіакосмічному ліцеї Національного авіаційного інституту. Її реалізація вплинула на поглиблення знань учнів, формування в них інтересу до професії.

Перспективи дослідження окреслені дальшим розвитком проекту, вдосконаленням технологій індивідуальної роботи з учнями, зокрема з розвитку їх ініціативи і самостійності, формування стійкого інтересу до професії, бажання вдосконалення професійних навичок. Проект має гнучку структуру, розкриває можливість інваріантів, може бути екстрапольований у ширший простір закладів нового типу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу// Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. науков. праць /За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – Ч.I. – К., 2001. – С.15-23.
2. Кремінь В.Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. науков. праць /За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – Ч.I. – К., 2001. – С.5-14.
3. Пехота О.М. Особистісно орієнтовані технології в підготовці вчителя // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. науков. праць /За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – Ч.I. – К., 2001. – С.78-81.
4. Рибалко В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Автореф. ... докт. психол. наук. – К., 1998. – 48 с.
5. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості. Автореф, докт. психол. наук. – К., 1999. – 48 с.
6. Якіманська І.С. Особистісно орієнтоване навчання в сучасній школі// Директор школи. Випуск 2. – М., 1999. – С.12-16.
7. Виготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологи/ Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
8. Психология человека от рождения до смерти. – СПб: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Володимир КРАВЕЦЬ

ПІДГОТОВКА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВИКОНАННЯ БАТЬКІВСЬКИХ РОЛЕЙ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Актуальність теми дослідження зумовлена наявною невідповідністю між реальним та необхідним рівнем батьківської культури молоді, відсутністю психологічної та практичної підготовки до догляду і виховання дітей з урахуванням статової належності майбутніх батьків. Необхідність подібного дослідження пов'язана і з тим, що, не зважаючи на певну інтенсифікацію вивчення проблеми материнства (Г.Філіпова, Р.Овчарова, Д.Вінницот, В.Брутман, Ф.Варга, В.Раміх, О.Захаров, А.Співаковська, В.Постовий та ін.) і частково батьківства (В.Бойко, В.Заслуженюк, В.Семіченко, Д.Луцік, М.Епштейн), у психолого-педагогічній науці недостатньо висвітлюється проблема гендеру в дошлюбній підготовці взагалі, формуванні майбутнього батька чи майбутньої матері зокрема.

Мета статті полягає в аналізі гендерних особливостей підготовки молоді до виконання материнських і батьківських функцій та виробленні рекомендацій з їх урахування у виховній роботі школи і сім'ї.

Провівши опитування серед старшокласників тернопільських шкіл (охоплено 899 осіб – 398 юнаків і 492 дівчини), ми отримали такі результати (табл. 1):

Таблиця 1

Репродуктивні орієнтації старшокласників загальноосвітніх навік Тернопільщини

Скільки хочуть мати дітей	Юнаки		Дівчата		Разом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Жодної	12	3	10	2	22	2,5
1 дитину	197	49,5	142	28,9	339	38,1
2 дітей	129	32,5	233	47,4	362	40,7
3 дітей	30	7,5	46	9,3	76	8,5
Більше 3-х	4	1	24	4,9	28	3,1
Не дали відповіді	26	6,5	37	7,5	63	7,1

Як видно з результатів опитування, більшість молодих людей до шлюбу орієнтована на дводітну сім'ю. Аналізуючи відповіді школярів, ми звернули увагу на таке явище, яке в психологічній літературі називають “усвідомленою малодітністю”. Тут необхідно враховувати і той факт, що старшокласники ще не мають сформованого уявлення про те, що таке труднощі сімейного життя, що доведеться відмовитись від розваг, відпочинку, поїздок, турпоходів тощо в ім'я дітей. У повсякденному житті часто не реалізується навіть ця установка на дводітну сім'ю. Якщо прагнення мати дитину запрограмовано, мабуть, в людині природою, то прагнення мати дітей – явище, швидше за все, соціальне. Дитину хочуть мати практично всі, дітей – далеко не всі. Ось чому необхідно виробляти в молоді установку на середньодітність та багатодітність.

Гендерними особливостями характеризуються аргументи подружніх партнерів щодо небажання мати дітей. У жінок – це: страх втратити струнку фігуру; побоювання, що не вдасться сумістити материнство і кар'єру, небажання перетворюватись на домогосподарку, а в чоловіків – побоювання, що дружина втратить привабливість; упевненість, що після

народження дитини згасатимуть пристрасні стосунки; страх, що з появою дитини він виявиться для дружини на другому плані.

Відрізняються і мотиви народження дитини. Дослідники вказують на такі жіночі мотиви: прагнення досягти бажаного соціального й вікового статусу; задоволення моделі повноцінного життя; компенсація своїх життєвих проблем; любов до дітей. Щодо мотивації батьківства у чоловіка, то дослідники доводять, що, в першу чергу, дитина – його продовження, його друге “Я”. До цього додаються й мотиви компенсації та реалізації себе як батька.

Молодь, котра готується до шлюбу, повинна знати, насамперед, роль дітей у подружньому житті, про те, що діти позитивно впливають на сім'ю, на родинне життя: урізноманітнюють і збагачують міжособистісні зв'язки в сім'ї; розширяють сферу її інтересів і потреб; дають батькам емоційне вдовolenня уже фактам своєї появи на світ, а ще більше – своїми успіхами, неповторною діяльністю; дають можливість батькам ніби повернутися до своїх дитячих років, переживати знову пройдені етапи життя; задовольняють почуття материнства і батьківства, дають можливість жінкам і чоловікам відчувати насолоду від переживання цих високих почуттів; цементують єдність поколінь, підносять престиж сім'ї як мікроосередку суспільства. Як би не кохало подружжа, воно не може бути щасливим, якщо у нього немає дітей. Вагітність і пологи потрібні жіночому організму. Відомо, що після пологів жінка ніби розkvітає, починає жити повноцінним життям. У цей період жінка сама собою символізує прекрасне. Це краса мадонни – всесвітньої святині. Її м'яке, тихе, спокійне світло мимоволі запалює у чоловіка, батька якийсь новий вогонь у душі, бажання захистити, обігріти її разом з дитиною.

Демографічне виховання повинно передбачати формування правильного ставлення до материнства і батьківства. Материнство поглибує моральні почуття, посилює почуття до чоловіка-батька. Жінка-матір більше усвідомлює і переживає свою гідність. Факт материнства взагалі дуже корисно впливає на ступінь дозрілості жінки. Ті жінки, які з тих чи інших причин не могли стати матерями, мають схильність до концентрування уваги на функціонуванні власного тіла з відчуттям його неповноцінності. Окрім цього, у них настає послаблення енергії і погіршення настрою, ім характерний стан неспокою, лякливою, непевності, приглушенні чуттєвості.

У зв'язку з вищесказаним важливого значення у виховній роботі набуває формування культу Матері. Любов до матері і повага до жінки мають один корінь. У школі проводять вечори матерів, збори: “Наші мами”, шкільні свята “Прославмо жінку-матір!”, “Я люблю тебе, мамо!” тощо. В молодших класах розучують вірші про маму, проводять бесіди “Наші мами – геройні” тощо. В школі доцільно обладнати стенди, присвячені матері: “Бережіть ваших матерів”, “Без матері немає ні поета, ні героя”. В ряді шкіл проводять шкільні свята Матері з підведенням підсумків того, що учні створили своєю працею для матері.

Загальна картина сімейного виховання і всього життя у сім'ї багато в чому визначається тим, як люди уявляють собі батьківство ще до того, як вони реально стали батьками. Батьківство є базовим життєвим призначенням, важливим станом і значною соціально-психологічною функцієюожної людини. В розвинутій формі батьківство включає: ціннісні орієнтації шлюбних партнерів; батьківські установки й очікування; батьківське ставлення; батьківські почуття; батьківські позиції; батьківську відповідальність; стиль сімейного виховання. При цьому варто зазначити, що всі ці компоненти мають три складові – когнітивну, емоційну й поведінкову.

Материнство як індивідуальний феномен вивчене в літературі детальніше, ніж батьківство. Передовсім досліджувалось материнство як забезпечення умов для розвитку дитини (З.Фрейд, К.Хорні, Е.Еріксон та ін.). Інший аспект материнства, а саме материнсько-дитяча взаємодія, вивчається в дитячій психології (О.Смирнова, В.Перегуда, Л.Баз, Г.Скобло та ін.). В сучасній психології значне місце відводиться вивченю задоволеності жінки своєю материнською роллю як стадії особистісної і статевої ідентифікації (К.Вітакер, Ф.Хорварт, В.Міллер й ін.).

Вивчаючи уявлення учнівської молоді про материнство як про комплексний феномен, ми використали відому методику “Незавершене речення”. Було встановлено, що старшокласники, які брали участь у дослідженні, погано диференціюють

увалення про материнство й батьківство взагалі та уявлення про своє майбутнє батьківство зокрема. Порівняння уявлень про уявне та реальне материнство й батьківство дає можливість виділити два узагальнені типи уявлень школярів:

1. Уялення про батьківство як про процес складний, що вимагає затрат сил, енергії, часу й фінансів.

2. Уялення про батьківство як про процес, що приносить радість, щастя, задоволення і викликає інтерес.

Уялення про батьківство й материнство юнаків відрізняються від уявлень дівчат, у котрих на перших позиціях фігурують любов (64 %), відповідальність (71,5 %), увага (51 %) і труднощі у вихованні дітей (82 %). Вони говорять також про більшу альтруїстичність батьків у порівнянні з тими, хто не є батьком чи матір'ю. В уяленнях юнаків на перших місцях знаходяться проблеми забезпечення майбутнього дитини (53 %), затрат часу на виховання (47 %) і батьківського авторитету (73 %) тощо.

У другій половині ХХ ст. почалась дискусія навколо проблеми материнського й батьківського інстинкту. У зв'язку з цим цікавим є висловлювання К.Леонгарда: “Інстинкт, насправді характерного лише для матері, зазвичай, немає навіть у тварин, позаяк самці часто беруть участь у догляді за потомством. Правильно лише те, що цей інстинкт властивий матері більшою мірою, якщо вона правильно проявляє турботу про дітей. Це і є інстинкт догляду...” [3]. Як турботу про нашадків трактує батьківський інстинкт і К.Судаков (1967).

Праці М.Мід (1988) показали, що соціальні установки можуть придушити материнську турботу і прив'язаність, не зважаючи на те, що вони глибоко закладені в біологічних умовах зачаття і виношування дитини. Батьківський інстинкт, на думку Р.Овчарової (2003), менш стійкий, сексуально детермінований і орієнтований, головним чином, на захист матері і нашадків.

Біологічні основи батьківського почуття значно слабші від материнського, в ньому немає такої вродженості, і тому виникають спочатку не біологічні, а психологічні потяги – допитливість, інтерес, здивування. Біологічні ноти вступають у батьківське почуття пізніше, коли турботи про малюка породжують у батькові почуття спорідненості.

В.Раміх виділяє два різновиди материнства: інстинктивне та усвідомлене. *Усвідомлене* – коли материнство є для жінки обдуманим вчинком, свідомим актом вибору життєвих пріоритетів. *Інстинктивне* – коли поява дитини – значною мірою результат несподіваний і є швидше прикrim, ніж бажаним варіантом розвитку подій для самої жінки [7].

В останні десятиліття не відхишають дискусії навколо проблеми “материнського інстинкту”. Одні вчені дотримуються думки, що в основі материнства лежать вроджені механізми, які споріднюють людський вид з тваринами (Р.Геллес, Д.Боулбі), інші ж (Е.Бадінтер) заявляють, що “материнський інстинкт” – міф. На її думку, материнська любов – це поняття, яке не просто еволюціонізує, а наповнюється у різні періоди історії різним змістом. Аналіз історичних фактів дає підтвердження думці Е.Бадінтер:

- відсутність індивідуального батьківства у первісних суспільствах;
- наявність інфантциду (вбивство дітей) у багатьох архаїчних суспільствах;
- принесення дітей у жертву богам;
- наявність інституту “виховництва” (годувальниці, кормильця);
- наявний нині материнський терор щодо дітей;
- відмова від новонародженої дитини; практика абортів тощо.

Проведене дослідження мотивації вагітності і пологів встановило хибність прийнятої офіційною мораллю думки про священний обов’язок материнства. Моніторинг стосувався великої групи вагітних жінок різних соціальних груп (див. результати дослідження у табл. 2).

Результати моніторингу мотивації вагітності і пологів

№ п/п	Мотив вагітності і пологів	К-сть респондентів, які дотримуються мотиву (%)
1.	Заради дитини	6
2.	Заради коханого	3
3.	Заради відповідності соціальним очікуванням	24
4.	Заради протесту, на зло батькам і дорослім	12
5.	Заради збереження відносин, коли дитина стає останнім доказом для партнера, який хоче залишити жінку	16
6.	Заради можливості почати життя “по-новому” (мотив, характерний, зазвичай, для жінок з “цікавим” минулім, які таким чином хочуть очиститися від гріхів)	8
7.	Заради збереження власного здоров’я (побоювання аборту)	26
8.	Заради втечі від самотності	5

Усе це дійсно дає підстави припустити, що материнство не є повністю забезпечене вродженими механізмами.

Сьогодні часто мова йде про так званий *чоловічий супровід вагітності*. У зв’язку з цим чоловікові – майбутньому батькові необхідно багато чого знати і в своїй поведінці дотримуватись окремих правил, що існували у древніх культурах, справедливість яких сьогодні підтверджена науковими дослідженнями:

1. Не можна відмовляти вагітній у її проханнях, якими б вони не були. Варто задовольняти всі її бажання і забаганки в іжі, підгодовувати її кращими продуктами, а також потурати її фантазіям і забаганкам. Таким чином, створюються оптимальні умови для розвитку майбутньої дитини.

2. Не можна ображати і сварити вагітну, влаштовувати в її присутності сварки. Лише атмосфера доброзичливості і чуйності сприяє розвиткові позитивних рис характеру і міцного здоров’я.

3. Необхідно оберігати вагітну від усього, що могло б її налякати і неприємно вразити. Навколо неї необхідно створити затишну обстановку – важливу умову народження здорового і красивого малюка.

4. Необхідно оберігати вагітну від важкої роботи, пов’язаної з підніманням вантажів, роботою за комп’ютером, на хімічному виробництві тощо; уникати ситуацій, де є ризик падіння, травм тощо.

5. Необхідно охороняти дружину від інфекцій і можливих хвороб, оскільки це не проходить безслідно для дитини.

6. Забороняти, якщо в цьому є потреба, палити вагітній дружині, вживати алкоголь.

Важливе значення для створення комфорtnого психологічного клімату навколо вагітної має те, як молодий чоловік сприйме саме повідомлення про наступну сімейну подію: зрадіє чи ні, стане враховувати її, складаючи плани на майбутнє (відпустка, дозвілля), чи буде робити вигляд, що нічого й не сталося. Хорошому настрою майбутньої матері багато в чому сприяє саме усвідомлення того, що не лише в її житті відбулись дуже серйозні зміни, але і в житті чоловіка, іх сім’ї загалом, що майбутнє народження дитини не роз’єднує, а, навпаки, ще тісніше зміцнює їх союз. Юні чоловіки погано уявляють собі, що жінки переносять вагітність по-різному, окремі – з серйозними хворобливими відчуттями, а втомлюваність, нудота, підвищена нервозність, образливість, слізози через дрібниці, дратівливість – таке трапляється часто. Багатьох чоловіків пригнічує і виводить із себе постійна зміна настроїв вагітної. Плаксивість, невдоволення, меланхолія, безпідставна дратівливість – усе це важко переживається. Але тут важливо проявити терпеливість і доброзичливість, варто “підставити своє плече”, даючи виплакатися, заспокоїти, переконати в тому, що все буде добре і для тривоги немає причин.

Відповідальні завдання чоловіка – прагнути створити в домі радісний настрій. Посмішка, тиха музика вечорами, готовність розсіяти поганий настрій вагітної дружини – це просто

необхідно в період вагітності. У цей час чоловік повинен максимально підтримувати свою дружину: частіше робити їй компліменти, демонструвати ніжність, вгадувати її бажання, давати їй час для відпочинку, брати на себе основні турботи з прибирання житла і приготування їжі тощо. Треба бути поруч, брати участь у житті сім'ї. В жодному випадку не можна жартувати на тему її ваги. Позитивні емоції, нові враження – корисні речі для майбутньої матері. Від галасливого товариства, де душно, людно, суетно, бажано все ж відмовитися. Жінка значно легше переносить особливості свого стану, якщо чоловік уважний і ласкавий, якщо він зберігає почуття гумору і не дає “розкиснути”.

Почуття відповідальності стосовно майбутньої чи вже народженої дитини в обох шлюбних партнерів далеко не завжди синхронне. Можна констатувати, що чоловіки і жінки в поняття відповідальності вкладають різний зміст. Для чоловіка відповідальність за дитину, сім'ю – це, передовсім, матеріальне забезпечення, тобто створення матеріальних благ, фізичного комфорту сім'ї. Для жінки відповідальність полягає в створенні сприятливої атмосфери в домі, душевного комфорту. Зазвичай, почуття відповідальності раніше з'являється в жінки, позаяк вона значно більше часу проводить з дитиною, ніж чоловік.

Внутрішній дискомфорт чоловіки часто відчувають не через вагітність своєї дружини, а через ті можливі зміни, які чекають сім'ю з появою дитини, особливо зміни в зручному, звичному, розміреному ритмі життя, а також зміни кола спілкування. Безсумнівно, що зміни настануть, а час стане строго регламентованим. Зміняться інтереси, тематика розмов. Доведеться багато планувати. У думках більшості чоловіків домінують неспокій, переляк і невпевненість у власних силах. Як свідчить наше дослідження, найчастіше це такі думки і питання:

1. А чи справді це моя дитина?
2. Чи знаю я, як діяти у випадку початку перейм?
3. Чи зможу я допомогти, коли почнуться пологи і, якщо пологи будуть спільними, чи зможу я її підтримати?
4. Чи не доведеться мені самому приймати пологи?
5. А раптом щось трапиться з дружиною, дитиною?
6. Чи знаю я, як підготувати квартиру для зустрічі матері і дитини?
7. Тепер дружина належить не лише мені.
8. А чи справлюсь я з функціями батька?
9. Чи зможу я забезпечити свою сім'ю?

Підготовка до материнства і батьківства передбачає озброєння молоді культурою тілесного спілкування. Тактильний аналізатор починає функціонувати у дитини раніше від інших (до кінця другого місяця вагітності). У підготовці вагітних часто використовують *метод гантономії*, який полягає в поєданні дотиків до живота матері і голосових впливів. За його допомогою дитина отримує інформацію про батьків, про те, що вона бажана і люба, про те, що з її тілом усе гаразд, про те, що батьки готові захищати її і задовольняти її потреби. 90 % усіх рецепторів, а також біологічно активні точки розташовані у шкірі. Стимулюючи шкіру, матір сприяє розвиткові мозку дитини, покращанню роботи її внутрішніх органів.

Володіння прийомами тілесної терапії допомагає як розслабити і заспокоїти дитину, так і зняти напруження у сімейних стосунках. Однак у нашій культурі не прийнято вдосконаловати навички тілесного спілкування. Нинішніх бабусь вчили не брати своїх дітей на руки без особливої потреби, не пестити поцілунками. Сьогодні відомо, що батьківська ласка необхідна дитині для її нормальногорозвитку. Однак дослідники доводять, що дітям, які не мали емоційного контакту з батьками, дуже важко налагодити контакт зі своїми дітьми. Тому в майбутніх батьків необхідно виробляти навички надання тілесної підтримки.

Останнім часом популярними в Україні стають “спільні” пологи. Справді, якомога ранній контакт батька з дитиною – запорука нормальних іх стосунків, успішного виховного впливу. Причому вирішальними можуть бути перші ж два-три дні (чи навіть перші години) після народження, коли в мозку новонародженого відбиваються перші сліди зовнішніх подій, звуків, людських облич. Саме через це виникла думка про доцільність участі чоловіка в пологах.

У процесі пологів чоловік може допомагати породілі таким чином:

- нагадувати про методику релаксації;
- протирати їй обличчя, тримати за руку;

- відвергати увагу дружини, розповідати про все, що бачить;
- натягнути їй теплі шкарпетки, якщо почнеться охолодження;
- у разі ускладнення, негайно покликати акушера;
- подавати їй воду чи інші напої;
- підтримувати дух дружини, забезпечити їй максимальний психологічний комфорт; слова “Кохаю тебе” можуть бути важливішими для породіллі, ніж все інше;
- допомагати їй відпочити і розслабитися між переймами; це можна зробити приємними словами, прикладивши холодний рушник до чола, шиї, плечей;
- під час потугів підpirати їй спину (якщо це необхідно);
- побільше говорити з породіллею (якщо вона від цього не втомлюється), аби вона була впевнена, що він переживає ці пологи разом з нею; треба хвалити її зусилля, а не критикувати, нагадувати, що кожна перейма наближає її до завершення пологів;
- продовжувати улюблені розваги (голосно читати), якщо це не драгує жінку;
- підтримувати контакт між породіллею і медичним персоналом;
- зберігати почуття гумору і допомагати зберегти його своїй дружині; можна сказати, що фізична частина роботи під час пологів лягає на майбутню матір, а психологічна – на батька;
- нагадувати породіллі про ритмічне дихання, дихати разом з нею, якщо їй це допомагає.

Перебуваючи під час пологів, чоловік повинен підтримати дружину душою і тілом, а не просто бути глядачем. Дуже важливим при цьому є бажання (готовність) самого батька. Не можна примусити його бути учасником пологів під тиском.

Дошлюбна підготовка – це і готовність до засвоєння екзистенціальних ролей – ролі Матері і ролі Батька. Найнеобхідніша риса, якою повинні бути наділені батьки, – морально-психологічна готовність і знання того, що їх чекає під час виконання батьківських функцій. Процес виховання стане значно складнішим, якщо людина морально не дозріла для цього. На щастя, зміни можливі на будь-якому етапі життя, якщо тільки людина дійсно хоче цих змін. У людей, котрі стали батьками, з'являється багато обов'язків; їм доводиться відмовитись від попередніх радошів і безтурботного існування.

До найбільших труднощів післяполового періоду ми віднесли: безпорадність у догляді за дитиною; напруження, що виникає через недосипання, втому та інші клопоти; специфічна реакція чоловіка-батька, який відчуває себе відкинутим, забутим, у нього навіть з'являються ревнощі; сексуальні проблеми; надмірна інтервенція родичів. За наявними даними, в період від початку вагітності і до річного віку дитини у чоловіків збільшується частота простудних та алергійних захворювань, спостерігається загострення хронічного гастриту, виразкової хвороби і радікуліту. В цей період чоловіки чинять більше правопорушень, більше подружніх зрад, на цей переломний момент нерідко припадає початок алкогольних “захоплень”. Таким чином, зміни, що відбуваються в настроях, характері та особистості чоловіка у зв'язку з народженням дитини, значно більші, ніж подібні зміни у молодої матері.

Молодь (не тільки дівчата) повинна отримати елементарну практичну підготовку до догляду за дитиною. Вміннями одягнути, перепеленати, викупати, покласти спати, заколисати повинні оволодіти і хлопці, і дівчата. На жаль, на це звертають недостатню увагу в школі і в сім'ї. А звідси й справедливість думок: перша дитина – остання лялька для молодої мами. Наше опитування 890 школярів засвідчило, що абсолютна більшість старшокласників не підготовлена до догляду за новонародженою дитиною. На питання анкети “Чи вмієте Ви правильно поводитися з немовлям?” ми отримали такі відповіді (табл. 3).

Таблиця 3.

Розподіл відповідей на питання “Чи вмієте Ви правильно поводитися з немовлям?” (%)

Варіанти відповідей	Юнаки	Дівчата
Так	7,1	13,2
Ні	70,4	54,3
Важко сказати	18,7	30,4
Немає відповіді	3,8	2,1

Зацікавила школярів і дала підтвердження вищесказаному робота над питальником "Навички догляду за немовлям", яка поєднувалась з практичними заняттями з оволодіння навичками пеленання, купання малюка (з використанням ляльок). Результати опитування засвідчили, що у старшокласників побутують хибні думки про догляд за немовлям. На більшість питань їх відповіді були неправильними. Навіть студенти старших курсів педуніверситету, які на час опитування були одружені і мали дітей, демонстрували безпорадність, відповідаючи на ці ж питання. Вони не навчені елементарних навичок догляду за новонародженим, не знають, як має розвиватися і поводитися малюк у різні періоди свого життя. Все в малій дитині викликає тривогу і неспокій молодих батьків. Лише кожна третя з опитаних 89 студенток – молодих мам може правильно тлумачити звукові сигнали своєї дитини, тобто знає її мову і може адекватно реагувати на її потреби; кожна четверта зоріентована на грудне вигодовування дитини.

Молодій матері дуже потрібна емоційна підтримка з боку чоловіка. Після народження дитини їй недостатньо, щоб він любив у ній тільки жінку, їй необхідно, щоб чоловік любив у ній і матір своєї дитини. А це проявляється, перш за все, в тому, як батько ставиться до дитини: чи любується нею, чи грається з нею. Однак те, як швидко молодий чоловік відчує себе справжнім батьком, значною мірою залежить від самої дружини. Якщо з самого початку чоловікові буде відведена роль безініціативного виконавця наказів ("Дай, принеси, вилий, збігай!..."), якщо вдома будуть твердити, що йому нічого не можна доручити, бо він нічого не вміє, молодий батько так нічого і не навчиться і ним буде лише за паспортом. Важливо частіше радитися з чоловіком, приймати спільно всі рішення: як годувати, як одягати, як загартовувати дитину.

М.Лем (1979), спостерігаючи за тим, як граються і контактиують батьки з 7-13-місячними малюками, виявив, що матір більше пестить дитину, грає у звичні для неї ігри, розважає іграшками. Батько частіше запукає її до силових ігор, а також до незвичних й спонтанних. Розрізняються й мотиви, за якими батьки беруть дитину на руки. Матір частіше робить це, доглядаючи за нею, намагаючись заспокоїти, обмежити активність, тоді як батько бере малюка для гри або тому, що дитина сама просить взяти її на руки.

Зазвичай, маленьку дитину молодий батько відчуває дуже рідко. Він знає, що у нього є немовля, він любить його, але любить якось абстрактно. Але він і гадки не має, як можна проявити себе відносно до дитини. Якщо в своїй сім'ї чоловік не отримав належної підготовки до догляду за дитиною, то молода дружина може компенсувати цей брак виховання. Вона має допомогти чоловікові стати батьком. А для цього слід частіше залишати дитину з батьком, давати її йому на руки – тілесний контакт дуже важливий для емоційного зближення батька й дитини, доручати йому якомога більше справ по догляду за дитиною, заливати до купання і годування тощо.

Для встановлення тіснішого контакту з дитиною молодому батькові доцільно: частіше брати малюка на руки; годувати дитину; давати дитині палець; розмовляти з малюком; класти дитину на себе, щоб відчувати тепло батьківського тіла; міняти пелюшки; купати дитину; частіше брати її на прогулянки; тримати під контролем своєї емоції; стежити за своїм голосом; в жодному випадку не вдаватись до фізичних (хай найпростіших) покарань.

Чимало дослідників феномена батьківства пишуть про відмінності материнської й батьківської любові. Материнська любов – безумовна, глобальна й постійна. Безумовна, бо мати любить свою дитину незважаючи ні на що, любить вже тому, що це її дитина. Глобальна, бо вона виявляється в кожній ситуації, незалежно від обставин. Постійна, бо триває впродовж усього життя. Батько ж любить дитину більш відсторонено. Він любить її тоді, коли, на його думку, її є за що любити, коли вона спроваджує його сподівання й уявлення.

Батько сильніше любить ту дитину, яка найбільше на нього схожа, нагадує його звичками чи задатками, поведінкою, способом життя, манерами і навіть одягом. Для жінок значення материнства у три рази вище, ніж значення батьківства серед чоловіків – до такого висновку прийшла у своїх дослідженнях Марія Травінська.

Чоловікам важче даетися любити дитину "просто так", тільки за те, що це їхня дитина. Материнська любов безкорисливіша, але її суб'єктивніша. Найчастіше саме батько здатен більш-менш об'єктивно оцінити характер, здібності дитини. Мати в таких оцінках об'єктивною

буває рідко. Дитина має щось зробити, аби заслужити любов батька, тобто може керувати його любов'ю. У разі невиконання певних умов любов батька можна легко втратити.

I.Кон (1981) відзначає, що спостереження за поведінкою батьків відносно новонародженої дитини свідчать, що психофізіологічні реакції чоловіка і жінки на малюків подібні, а реакції поведінки різні: жінка прагне приголубити дитину, тягнеться до неї, чоловік часто відчуває емоційний дискомфорт у тісному контакті з дитиною. Подібні відмінності спостерігаються навіть у тих сім'ях, де батько повністю поділяє з матір'ю всі турботи по догляду за дитиною. Матері, заспокоюючи малюка, використовують невербальний канал спілкування (тактильна взаємодія: беруть на руки, гладять, цілють тощо). Батьки ж використовують вербальний канал (заспокоюють словами).

Оскільки батьківство й материнство кореняться в репродуктивній біології, оскільки специфіка материнського й батьківського стилю відносин пов'язана з такими передбачуваними вродженими рисами, як підвищена емоційна чутливість, схильність швидше реагувати на звуки й обличчя в жінок; краще просторове сприйняття, хороший рухливий контроль, гострота зору і строгіший розподіл емоційної й когнітивної реактивності в чоловіків. З погляду Т.Шведчикової (2003), громадська думка по-різному ставиться до проявів емоцій чоловіка-батька й жінки-матері. Вважається, що чоловікові незручно впадати в істерику через дитячий плач чи переляк, тоді як для жінки подібні переживання є ознакою хорошого розвитку природних материнських почуттів.

Часто в літературі батькові відводиться другорядна роль. Зокрема, А.Співаковська (2000) говорить про те, що формування виховної позиції батька дещо відстає від материнської, позаяк найбільшу прив'язаність до дитини батьки починають відчувати, коли діти вже підрости. К.Вітакер (1998) відводить батькові роль стороннього спостерігача під час вагітності дружини і догляду за малюком. Ця "невключенність", на його думку, провокує відчуття самотності в чоловіка. К.Флейк-Хобсон (1992) вважає, що участь чоловіка в процесах народження і виховання дитини чинить суттєвий вплив і на подружжя, і на малюка.

Для виховання дитини необхідна наявність дорослих обох статей. Адже таким чином дитина отримує навички статеворолевої поведінки. На жаль, наше виховання має перекос у "жіночу" сторону. Тобто дівчатка не знають, як спілкуватися з хлопчиками, а хлопчики виростають жіночними і важко адаптується в середовищі однолітків. Це є результатом не лише зростання розлучень, але й впливу застарілих традицій щодо розподілу сімейних обов'язків: чоловік матеріально забезпечує сім'ю, жінка забезпечує побут і виховує дітей. Серед чоловіків популярним є придуманий ними ж міф – чоловікам непристойно поратися з дітьми, не чоловіча це справа. На жаль, багато хто переконаний, що основне призначення чоловіка – забезпечити матеріальне благополуччя сім'ї.

Роль батька в житті і розвитку дитини не менш виняткова й унікальна, ніж роль матері, хоча й на свій лад. Правда, матір входить першою в почуття й свідомість дитини, а батько – дещо пізніше, але він також покликаний здійснити чудо: разом з матір'ю створити особистість. У батькові дитина відчуває потребу. Справжній батько вкрай потрібний як хлопчикам, так і дівчаткам.

У суспільстві давно побутує думка, що дитина не може рости без матері. До безбатьченківщини звикли, хоч це явище, як і раніше, не схвалюється психологами і педагогами. Проте роль батька у вихованні дітей неабияка. При цьому стать дитини не є визначальною, бо дехто з педагогів надає значення чоловічому впливу лише при формуванні сина, ігноруючи чи недооцінюючи його у вихованні доньки. Для дівчини батько – перший чоловік у житті, який її любить просто за факт існування. Він стає ідеалом чоловіка, якого дівчина буде шукати в майбутньому, людини, яка для неї тривалий час уособлює чоловіків як вид. Доньку легко любити, вона не вимагає нічого, окрім любові і невеликої уваги і турботи. Дівчатам часто не потрібна строгість, вони не сприймають батька як приклад для наслідування. Його увага їм потрібна радше для самоствердження й усвідомлення своєї цінності в очах чоловічої половини населення. Стосунки батька й дочки є практично ідеальною моделлю взаємин чоловіка і жінки.

Соціальна роль батька важка тим, що, на перший погляд, видається очевидною. Саме ця очевидність створює чимало психологічних пасток під час їх засвоєння. Ось деякі з них:

- 1) "пастка простої мети" – відмова від наявності екзистенціальної мети в ролі батька ("Годую, одягаю, що ще потрібно?");
- 2) "пастка нормальності", або "все, як у людей" – потенційна відмова від розуміння і прийняття унікальності свого життя і життя членів своєї сім'ї;
- 3) "пастка правоти сили" – відмова від усіх можливих способів вирішення конфліктів, крім силових чи пов'язаних з демонстрацією сили;
- 4) "пастка віку" ("Я ще молодий", "Вона ще нічого не розуміє, хай матір з нею вовтузиться"), орієнтація на вік як критерій розвинутості людини;
- 5) "пастка подарунка" ("Я йому все купую, що захоче...") – підміна екзистенціальності в стосунках речами, ігнорування цінності людського спілкування;
- 6) "пастка споживацтва", або "в сім'ї можна розслабитися"; почуття інших членів сім'ї не враховуються;
- 7) "пастка переваги статі" – відмова від вирішення життєвих завдань невідомим чином (жіночим);
- 8) "пастка соціальної цінності статі" ("Хлопчик собі завжди дорогу проб'є", "Чоловіка скрізь на роботу візьмуть"); відмова від екзистенціальних переживань як непотрібних;
- 9) "пастка ревнощів до дітей", необхідність рахуватися з тим, що увага дружини належить маленьким дітям;
- 10) "пастка очікуваної обов'язкової любові", наприклад, "Я тобі батько, тому ти повинен мене любити і поважати".

Якщо для жінки материнство – це швидше біологічне, ніж соціальне начало, то для чоловіка батьківство – в основному соціального походження. Традиційно батьківство не передбачало щоденного догляду за дитиною. Сьогодні, у зв'язку зі зміною становища жінки в суспільстві, намітився поворот до "нового батьківства", усвідомлення чоловіками відповідальності за сім'ю і дітей. Американський соціолог Дж.Левін писав, що у новому понятті батьківства поступово зникає лінія, яка відділяє сферу материнства від сфери батьківства, та демаркаційна лінія, яку провело суспільство і глибоко засвоїли індивіди. При новому батьківстві чоловіки почали усвідомлювати, що означає бути батьком, і робити для своїх дітей те, що завжди робили жінки.

Проте "стати батьком" і "бути батьком" не одне і те ж, позаяк перехід до активної виховної діяльності у чоловіків не пов'язаний автоматично з народженням дитини, тим більше, що вони не знаходять моделей своєї поведінки в тому середовищі, в якому виросли. Якщо традиційна роль батька була пов'язана з інститутом успадкування, то "нові батьки" усвідомили свою відповідальність за емоційний стан своїх дітей, усвідомили, що батьківська поведінка відбувається на поведінці дітей, на їх особистільному розвитку. Батьки все частіше беруть на себе відповідальність за виховання дітей. Проблема підвищення авторитету батька у суспільстві пов'язана з тим, що в сучасній сім'ї втратив значення авторитет, заснований на справі власності, а моральний авторитет, заснований на емоційному, духовному ґрунті, ще не став надбанням чоловіків. Проте авторитет батька має стати тим стрижнем, на якому формується сімейна злагода.

Сьогодні з'явилось покоління, яке не знало батьківського виховання, не має взірця для наслідування. Тому часто батьки "відкуплюються" подарунками чи грошовими ін'екціями. Щоб без проблем включитися в процес виховання, чоловікам варто пам'ятати тільки одне: виховання дітей – це не тільки забезпечення їм іжі, сну і сухих штанців. Це ще й створення нової особистості, і наука спілкування, і відповіді на численні запитання. Неправильно діють ті жінки, які допускають чоловіка до дитини лише тоді, коли він має виступити в ролі караючої десниці. Не можна зводити роль батька в сім'ї до ролі страховища, міліціонера тощо. Батько є першим зовнішнім об'єктом для дитини і відіграє роль моделі при ранній ідентифікації. Батько стимулює процес віддалення дитини від матері, прискорюючи тим самим процес соціалізації.

I.Кон звертає увагу на відмінності в батьківському та материнському впливі на формування особистості дитини. Батько сприймається і насправді буває жорсткішим й авторитарнішим, ніж мати, особливо щодо хлопчиків і юнаків. Психологічна близькість із батьком спостерігається рідше, ніж з матір'ю. Вплив батька на виховання дітей у більшості сімей нижчий, ніж вплив матері. Але є й інша думка: роль батька, хоч не така виразна й

постійна в житті дитини, як роль матері, все ж важливіша для формування соціально значущих якостей, зокрема статеворолевих. Батько впливає, наприклад, на схильність синів до виконання тих чи інших видів діяльності, на формування почуття відповідальності та чоловічої гідності, на моральні якості тощо. Для дочки ж батько виступає як перший у її житті взірець чоловіка, стосовно якого формуються базові установки статеворолевої поведінки. Цікаво, що дівчатка, в яких яскраво виражені риси жіночності, не обов'язково мають саме таку матір, проте в їхнього батька яскраво виражені чоловічі якості. Тобто в цьому випадку розвиток йде не стільки за прямим наслідуванням, скільки за пристосуванням до особи протилежної статі. Одночасно батько виконує ще одну важливу функцію: допомагає особистісному становленню дитини, її відокремленню від матері, визнаючи самостійність як матері, так і дитини. Батько є “третію силою”, яка допомагає дитині побудувати свій світ, окрім якого від матері.

Дехто вважає, що батько строгіший й вимогливіший до дітей, ніж матір. Насправді ж це залежить від статі дитини. Чоловікам легше вдається досягти дисципліни у хлопчиків, жінкам – у дівчаток, тоді як емоційну підтримку сини, навпаки, частіше знаходять у матері, а дочки – у батька. Батько не просто символ, абстрактне втілення чоловічого начала. Його особисті якості, стиль його життя також сильно впливають на дітей. Психологічні дослідження свідчать, що сини емоційно “холодних” батьків частіше бувають соромливими, тривожними, їхня поведінка антисоціальніша. Навпаки, емоційна близькість з батьком позитивно позначається на хлопцях.

Батьки відрізняються від матерів значно більшою гендерною вибірковістю. В них образи синів і дочок достовірно відрізняються одне від одного, в той час як у матерів таких відмінностей немає. Передовсім це стосується тілесно-фізичних характеристик, яких в образах дочок у батьків істотно більше, ніж в образах синів. За даними зарубіжних авторів, батьки, на відміну від матерів, майже не взаємодіють ні з синами, ні з дочками протягом першого року їх життя. Взагалі прояв ніжності, ласки, турботи про дитину багатьом батькам дается важко в силу гендерного стереотипу, що обмежує їх експресивність.

Для батька характерна недооцінка здібностей своєї дитини. Він більшу увагу звертає на її соціальні досягнення. У матерів стабільно, від віку до віку, зростає позитивність сприйняття своїх дітей, у батьків же виявляється протилежна тенденція. Матері, на відміну від батьків, дуже непокоються про апетит дитини, в них яскраво виражене домінантне прагнення нагодувати її. Поганий апетит дитини є джерелом численних прикростей матері.

Сучасна психофізіологія переконливо довела: батьківські почуття відрізняються великою пластичністю. Вони значно сильніше залежать саме від виховання, ніж від істинної схильності. Наприклад, сила емоційної прив'язаності матері до дитини залежить і від того, чи була дитина бажаною чи ні, наскільки тісним і тривалим є її контакт з новонародженим; чим раніший і триваліший цей контакт, тим сильніше і материнське почуття, коли інстинкт підкріплюється досвідом і звичкою. Все це співвідбувається і щодо батьків. На основі досліджень зарубіжні вчені зробили висновки:

- батьки, зазвичай, чудово розуміють “мову” новонароджених, самі вміють розмовляти з ними;
- батьки вміють прекрасно доглядати за дитиною: змінювати пелюшки, користуватися присипкою, давати пляшечку з дитячою сумішшю. Експерименти показали: малюки, що залишились вдома з батьком, випивали молока зовсім не менше, ніж у тих випадках, коли пляшечку давала матір;
- між малюком і його батьком дуже швидко виникає контакт. Новонароджений рано починає відрізняти батька від інших чоловіків. Коли батько виходить з кімнати, сто п'ятдесяти обстежених малюків плакали так само гірко, як при зникненні матері;
- батько здатний прекрасно розрізняти відтінки плачу малюка, здогадуючись, на що він жаліється, чого хоче.

Щоб у людині формувалась батьківська сфера (материнське чи батьківське почуття), у своєму розвитку майбутні матір і батько повинні пройти певні стадії. Тільки в цьому випадку в них, як майбутніх батьків, з'являється бажання мати дитину й формується здатність належним чином турбуватися про неї й виховувати її. При цьому характер формування основних компонентів батьківства на кожному з етапів має гендерний відтінок. Якщо на початковому (до 3-х років) етапі формування материнської чи батьківської сфери особливу значущість для дітей

обох статей має тактильний контакт з матір'ю, то вже на наступному етапі (3-10 рр.) у них домінують різні потреби в іграх, у т. ч. у сюжетно-ролевих, на них впливають різні визначальні агенти соціалізації, формуються різні соціально значущі взірці поведінки. Тим більше відрізняється процес формування установки на материнство-батьківство в період статевого дозрівання, особливо з огляду на асиметрію темпів дозрівання юнаків і дівчат.

Риси ідеального батька (чи для початку окремі якості) може мати практично кожний чоловік. Для цього, як стверджує дитячий психолог Лотар Маркус, треба завжди пам'ятати:

1. Я любитиму свою дитину через те, що вона моя.
2. Я ніколи не повинен забувати, що для моєї дитини я – взірець.
3. Я буду поважати думку дитини і не критикуватиму її за помилки.
4. Я завжди знайду час, щоб поговорити з дитиною, погратись з нею.
5. Я буду цікавитись проблемами своєї дитини, намагатимусь розвивати її вміння й таланти.
6. Я не чинитиму тиску на дитину, я сприятиму їй бути самостійною.

Ці постулати дають змогу чоловікам відповідальніше налаштовуватись на майбутнє батьківство.

Щоб мати достатній рівень педагогічної готовності, майбутнім батькам і матерям необхідні знання про основні закономірності розвитку і виховання дітей, про роль у цьому сім'ї, батьків, тобто фізіологічні і психолого-педагогічні знання. Вони повинні бути готовими до розв'язання різноманітних педагогічних завдань, як стратегічних, так і тактичних, оперативних. На рівень педагогічної підготовленості певний вплив чинить самоосвіта батьків, потреба в розумній книзі, читання педагогічної літератури, прагнення розширити свій педагогічний кругозір.

Майбутні батьки повинні бути психологічно готовими до того, що виховання дитини – праця нелегка, праця без вихідних, що вимагає постійного напруження розуму, почуттів, готовності приймати негайні рішення, брати на себе повну відповідальність. Можна виділити п'ять умов успіху в здісненні батьківського і материнського обов'язку: 1) бути високо вимогливим до самого себе, постійно займатись самовихованням, володіти волею, витримкою; 2) знати інтереси своїх дітей, вникати в усе, що їх хвилює, турбує, гнітить чи радує; 3) пам'ятати свої дитинство та юність, співлежувати з дитиною все, що з нею відбувається; 4) брати обов'язкову участь в усіх домашніх, господарсько- побутових справах, заполучати до них, по можливості, й дітей; 5) завжди бути прикладом для своїх дітей.

В експериментальній роботі з формування усвідомленого батьківства-материнства ми практикували:

- 1) використання змісту предметів шкільного навчання, передовсім з української та зарубіжної літератури, історії, біології, права, музики, трудового навчання тощо;
- 2) запровадження факультативу в старших класах загальноосвітніх шкіл, присвяченого проблемам материнства й батьківства (“Азбука батьківства”);
- 3) ознайомлення школярів з батьківськими листами відомих людей (наприклад “Листи до сина” і “Листи до дочки” В.Сухомлинського);
- 4) використання у виховних тематичних заходах художніх репродукцій, фотографій і діапозитивів (“Жінка-матір”, “Хрещення” тощо);
- 5) виконання школярами різноманітних самостійних завдань: зібрати прислів'я, приказки, уривки з віршів про щасливе материнство й батьківство; написати сценарій урочистого запису дитини в органах РАГСу тощо;
- 6) проведення в позаурочний час заходів, орієнтованих на підготовку майбутніх батьків – лекцій, етичних бесід, диспутів, лекторій, читацьких конференцій, вечорів запитань і відповідей, турнірів знавців сім'ї тощо;
- 7) організацію різновікових загонів, шефства старших школярів над молодшими або й над дошкільниками;
- 8) проведення різноманітних тренінгів;
- 9) використання виховних можливостей сім'ї, потенціалу батька і матері у формуванні правильного ставлення до майбутнього батьківства.

Таким чином, підготовка школярів різної статі до виконання материнських і батьківських функцій має носити комплексний характер, який передбачає теоретичну розробку проблеми материнства-батьківства, вивчення психологічних особливостей статей, інтенсифікацію порівняльно-педагогічного аналізу зарубіжного й вітчизняного досвіду формування усвідомленого батьківства із урахуванням гендерного фактора.

З метою перевірки результативності експериментальної роботи з підготовки школярів різної статі до виконання в майбутньому батьківських функцій ми перевірили ступінь задоволеності старшокласників своєю готовністю за формулою:

$$L_{\text{зад.}} = \frac{a \cdot (+2) + b \cdot (+1) + c \cdot (-1) + d \cdot (-2)}{N},$$

де: a , b , c і d – кількість школярів, які мають відповідний рівень задоволеності міжстатевим спілкуванням; N – загальна кількість респондентів.

Кількість школярів, охоплених опитуванням	Самооцінка готовності до батьківства									
	цілком задоволений		швидше задоволений		байдужий		швидне незадово- лений		зовсім не- задоволений	
	ю	д	ю	д	ю	д	ю	д	ю	д
Початок експерименту (I)	52	63	89	131	36	13	65	40	21	53
Кінець експерименту (II)	75	102	109	147	12	4	38	27	29	20

$$L_{\text{зад.(ю)}}^{\text{I}} = \frac{51 \cdot 2 + 89 \cdot 1 - 65 - 42}{263} = 0,33; L_{\text{зад.(ю)}}^{\text{II}} = \frac{75 \cdot 2 + 109 - 38 - 58}{263} = 0,62;$$

$$L_{\text{зад.(д)}}^{\text{I}} = \frac{63 \cdot 2 + 131 - 40 - 106}{300} = 0,37; L_{\text{зад.(д)}}^{\text{II}} = \frac{102 \cdot 2 + 147 - 27 - 40}{300} = 0,95.$$

Як видно з результатів, коефіцієнт задоволеності школярів своєю підготовкою до виконання материнських і батьківських функцій у результаті проведеної роботи зрос як у юнаків, так і дівчат, але у дівчат динаміка зростання суттєвіша, що свідчить про їх більшу відповідальність за своє майбутнє і благополуччя майбутніх дітей.

Проведене дослідження дає підстави для таких **висновків**:

1. Усвідомлене батьківство – це готовність до певного результату репродуктивної поведінки, прийнятність для особистості народження тієї чи іншої кількості дітей, в тому числі синів і дочок, це повне взяття на себе відповідальності за процес зачаття й народження здорових дітей.

Батьківство – складний феномен, що ґрунтуються на фізіологічних механізмах, еволюційній історії, культурних та індивідуальних особливостях.

2. Важливим завданням виховної роботи є ознайомлення школярів із феноменом материнства і батьківства, формування відповідного ставлення до майбутніх батьківських функцій, допомога у переростанні вроджених інстинктів і набутих знань у материнській батьківські почуття.

3. Усі компоненти розвинутого батьківства (установки й очікування, почуття, відповідальність, стиль виховання, батьківська любов) формуються успішніше, якщо у виховній роботі враховується гендерний аспект.

4. Підготовка школярів різної статі до виконання материнських і батьківських функцій має носити комплексний характер, який передбачає теоретичну розробку проблеми материнства-батьківства, вивчення психологічних особливостей статей, інтенсифікацію порівняльно-педагогічного аналізу зарубіжного й вітчизняного досвіду формування усвідомленого батьківства із урахуванням гендерного фактора.

Ця стаття не претендує на вичерпний аналіз проблем підготовки учнівської молоді до виконання материнських і батьківських обов'язків із урахуванням статової належності. Її складність, багатогранність і надзвичайна актуальність вимагають теоретичного й практичного вирішення таких її аспектів: вплив кожного з подружжя на формування в своїх дітях правильного ставлення до материнства й батьківства, гендерних проблем репродуктивної поведінки, обґрунтування змісту, форм і методів гендерного виховання тощо. З вивченням цих проблем ми пов'язуємо подальше вдосконалення підготовки школярів до виконання материнських і батьківських обов'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кон И. С. Ребенок и общество. – М., 1988.
2. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. – М., 2000.
3. Леонгард К. Биологическая психология. – Лейпциг, 1966.
4. Овчарова Р. Психологическое сопровождение родительства. – М., 2003.
5. Фромм Э. Искусство любви. – Минск, 1990.
6. Кравець В. Психологічні та психологічно-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства. – К., 2001.
7. Раміх В. Материнство как социокультурный феномен. – Ростов-на-Дону, 1997.

Ольга БЕЗПАЛЬКО

ПОНЯТТЯ “СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ” У ТЕЗАУРУСІ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Останнє десятиріччя ХХ та початок ХХІ століття може увійти в історію педагогічної думки як період становлення і розвитку соціальної педагогіки, реалізації основних положень цієї науки у практичній роботі фахівців соціальної сфери.

Поняття “соціально-педагогічна діяльність” є одним з базових у тезаурусі соціальної педагогіки та широковживаним як у теорії, так і в практичній роботі спеціалістів. Водночас сьогодні спостерігається досить довільне, а часом і суперечливе трактування цього терміна в працях різних науковців, що призводить до термінологічної невизначеності у теорії самої соціальної педагогіки. З огляду на це постає актуальне питання про теоретичну уніфікацію терміна “соціально-педагогічна діяльність” і визначення індикаторів змістового наповнення цієї діяльності у соціально-педагогічній практиці.

Мета статті – проаналізувати різні підходи до визначення сутності та змісту поняття “соціально-педагогічна діяльність” та виокремити серед них найбільш значущі спільні характеристики цієї базової дефініції соціальної педагогіки.

Питанням змісту та характеристиці соціально-педагогічної діяльності в останні роки присвячено багато праць вітчизняних та зарубіжних учених. Зокрема, історичні аспекти становлення та розвитку соціально-педагогічної практики розглядаються в роботах А.Малько, Л.Мішик, Л.Штефан. Обґрунтуванню змісту та напрямів соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями дітей та молоді присвячені наукові розвідки І.Іванової, І.Зверової, А.Капської, Г.Лактіонової та ін. Питання технологій соціально-педагогічної діяльності розглядається у працях Р.Вайноли, Н.Заверико, В.Сидорова, С.Харченко та інших. У дисертаціях О.Гурої, О.Вакуленко, Ю.Мацкевич, О.Межирицького проаналізовано особливості підготовки фахівців до здійснення різних напрямів соціально-педагогічної діяльності.

Досить грунтовно питання змісту соціально-педагогічної діяльності розглядаються у працях російських учених В.Бочарової, М.Галагузової, Л.Мардахаєва, В.Нікітіна, М.Шакурова та ін.

Дефініція “соціально-педагогічна діяльність”, є перш за все, різновидом категорії “діяльність”, яка широко тлумачиться у філософії, соціології, психології. Поняття діяльності розглядається в цих науках як праця, поведінка, активність, робота. “Діяльність – специфічно людська форма активного ставлення до навколошнього світу, зміст якої складає його доцільна зміна та перетворення. Діяльність охоплює матеріальні та інтелектуальні операції; зовнішні та внутрішні процеси, діяльністю є робота думки та робота руки, процес пізнання і людська

поведінка” – таку філософську інтерпретацію діяльності дає М.Каган. Він також вказує на основну характеристику діяльності – її перетворюючий характер, і зазначає, що “перетворення людини можливе в її фізичному та духовному бутті” [8].

Базуючись на методологічних засадах теорії діяльності М.Кагана, український філософ О.Скляров розглядає соціально-педагогічну діяльність як “одну з різноманітних системних форм людської активності, в процесі якої відбувається зміна та перетворення людини та людських мас у напрямку до олюднення, окультурення та соціалізації, наближення до певної конкретно-історичної соціальної моделі. Соціально-педагогічна діяльність як створення соціального індивіда з індивіда біологічного має своїм суб’єктом та об’єктом як суспільство, так і соціальні групи та окремих індивідів, протікає в умовах конкретного історичного, соціального та культурного середовища в людиноформуючих процесах, розгортається як в локальному часі життя кожного окремого покоління, так і загальноісторичному часі існування людства” [9, 155]. Запропоноване О.Скляровим соціально-філософське визначення доцільно, на нашу думку, розглядати як своєрідну методологічну основу досліджуваного нами поняття, оскільки основний акцент у цьому визначенні робиться на характеристиці соціально-педагогічної діяльності як окремого різновиду діяльності у загальносоціальному вимірі. Проте у цьому визначенні чітко не виокремлені її характеристики як діяльності педагогічної, яка відбувається в соціумі та обумовлена його особливостями.

У психології в основу трактування діяльності покладено особливості мотиваційно-потребової сфери особистості. Тому діяльність в цій людинознавчій науці визначається як активна взаємодія суб’єкта з оточуючою дійсністю, під час якої він цілеспрямовано впливає на об’єкт з метою задоволення певних потреб. За твердженням С.Рубінштейна, “людська діяльність може бути охарактеризована як єдність тих цілей, на які вона спрямована, та мотивів, з яких вона виходить”.

Соціально-педагогічна діяльність є одним з численних різновидів професійної діяльності – спеціально організованої та регламентованої діяльності спеціаліста, яка спрямована на досягнення суспільно важливого результату. Тому її зміст і структура, з одного боку, обумовлені філософським та психологічним трактуванням діяльності, а з другого – визначаються соціальним замовленням, соціальними проблемами, соціокультурними особливостями середовища, що знаходить своє часткове відображення у соціальній політиці держави.

Саме на цьому наголошує А.Капська, яка зазначає, що “соціально-педагогічна діяльність полягає у наданні допомоги людині, сім’ї, групі осіб, котрі попадають у складну ситуацію, шляхом матеріально-фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки. Вона є засобом реалізації соціальної політики” [13, 15]. Виходячи з цього визначення, А.Капська визначає мету соціально-педагогічної діяльності як сприяння людям успішно вирішувати їхні проблеми. Засоби досягнення цієї цілі – вивільнення і розвиток ресурсів людини, її соціального оточення, здійснення необхідних соціальних змін [13, 18].

На нерозривний зв’язок соціально-педагогічної діяльності та соціальної політики вказує А.Вишняков. Він аргументує це тим, що у “фокусі їх уваги та турботи один і той же суб’єкт – жива, мисляча людина, яка живе в певному соціальному середовищі. Людина з багатьма постійними чи тимчасовими, глибокими чи поверховими соціальними зв’язками, інтересами прагненнями” [5, 10]. Нам відається, що таке трактування соціально-педагогічної діяльності може бути застосоване і до інших видів педагогічної діяльності, наприклад, виховної чи освітньої, оскільки вони також орієнтовані на втілення в життя окремих напрямків соціальної політики в освіті чи формуванні особистості.

Як професійну допомогу у вирішенні особистих проблем людини трактують соціально-педагогічну діяльність інші вчені. Коли застосовують поняття “соціально-педагогічна діяльність”, то мають на увазі педагогічну діяльність за умови дефіцитів, які відбуваються на способі життя дитини, дорослого, іхній поведінці. В узагальненому вигляді соціальні дефіцити можна поділити на дві групи: дефіцити умов життя (відсутність сім’ї, батьків, які з різних причин не можуть виконувати свої функції) і дефіцити взаємодії дитини, особистості і суспільства (групи, соціальні інституції), – вважає І.Зверєва [7, 77].

Відомий російський учений М.Галагузова також наголошує, що основною відмінністю соціально-педагогічної діяльності є те, що потреба в ній з'являється тоді, коли в індивіда, особистості, групи виникає проблемна ситуація. Якщо педагогічна діяльність має нормативно-програмний характер, то соціально-педагогічна завжди є “адресною”, спрямованою на конкретну дитину і вирішення її індивідуальних проблем шляхом вивчення особистості дитини і навколоїшнього середовища, пошук засобів, які допоможуть дитині вирішити її проблему. Якщо педагогічна діяльність має неперервний характер, то соціально-педагогічна скоріше локальна, обмежена тим часовим проміжком, у період якого вирішується проблема [6, 183]. Базуючись на тому, що діяльність перш за все має процесуальний характер, вважаємо доцільним розглядати допомогу особистості у складній життєвій ситуації як один з різновидів соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється у формі соціального обслуговування, тобто соціальної допомоги чи соціальних послуг.

Л.Беляєва та М.Беляєва, виокремлюючи ті ж основні відмінності соціально-педагогічної діяльності, що і М.Галагузова, розглядають її як засіб гармонізації стосунків людини, групи та середовища на основі задоволення потреби в соціокультурній адаптації і самореалізації, що здійснюється на основі розвитку особистості, з одного боку, та педагогічного середовища – з іншого. Ключовим в цьому визначенні є поняття адаптації, оскільки, як справедливо зазначають дослідники, “в сучасних умовах людина протягом життя стикається із змінами соціального середовища. Це веде до того, що минулий досвід суб’єкта є недостатнім чи непридатним для життя в нових умовах і людина опиняється в ситуації, коли необхідно змінювати себе, або середовище, або те чи інше разом” [3, 194]. Нам імпонує цей концептуальний підхід авторів, який базується на загальних засадах теорії соціальної адаптації, яка розуміється як процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об’єктами, інтеграція особистості у соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища. Важливим компонентом соціальної адаптації є узгодженість оцінок, особистих можливостей і домагань індивіда з цілями, цінностями соціального середовища. При цьому значну роль у процесі соціальної адаптації відіграє адаптаційний потенціал людини як ступінь можливостей особистості включитися в нові умови соціального середовища, а також в умови, що перебувають в постійних змінах. Адаптаційний потенціал пов’язаний з адаптивною підготовкою особистості, тобто тими уміннями та навичками пристосування, яких індивід набуває в процесі життєдіяльності.

Оскільки процес соціальної адаптації є безперервним, то соціально-педагогічну діяльність (в межах запропонованого Беляєвими підходу) можна трактувати як спрямовану на формування соціальної компетентності особистості.

На нашу думку, заслуговує особливої уваги підхід учених, які вважають, що соціально-педагогічна діяльність полягає у вирішенні завдань соціального виховання. Так, В.Сластьонін підкреслює, що “призначення соціально-педагогічної діяльності полягає у підвищенні ефективності процесу соціалізації, виховання, розвитку дітей, підлітків, молоді” [10, 265]. Нам відається, що це досить нечітке визначення, яке не деталізує змісту соціально-педагогічної діяльності, а скоріше окреслює певні завдання, які можуть бути притаманні і педагогічній діяльності.

В.Шакурова також вважає, що “соціально-педагогічна діяльність спрямована на вирішення завдань соціального виховання (турбота суспільства про молодше покоління; умови, які створюються суспільством, державними і приватними структурами для фізичного, психічного, соціального розвитку людини) та соціально-педагогічного захисту” [14, 5].

Спробу дати визначення соціально-педагогічної діяльності робить Л.Мардахаєв у “Словнику з соціальної педагогіки”. Він характеризує її як “діяльність, що здійснюється людиною, та має соціально-педагогічну мету, педагогічні засоби, процес діяльності та відповідний результат” [11, 77]. Ми розуміємо, що таке лаконічне визначення обумовлено специфікою джерела, в якому воно міститься. Але для користувача словника все ж таки залишається незрозумілим, у чому полягають мета, процес та результат саме соціально-педагогічної діяльності, тому ці компоненти запропонованого Л.Мардахаєвим визначення потребують більш чіткої деталізації.

На безпосередній зв'язок соціально-педагогічної діяльності з процесом соціалізації особистості вказує В.Нікітін. На його думку, “соціально-педагогічна діяльність полягає в забезпеченні освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості, в передачі індивіду (та освоєні ним) соціального досвіду людства, набутті чи відновленні соціальної орієнтації соціального функціонування” [12, 35].

Характеризуючи соціально-педагогічну діяльність, В.Бочарова детально розглядає зміст окремих складових цієї дефініції. Вона вважає, що педагогічна складова забезпечує педагогічну місію в системі соціальних стосунків – від міжособистісних до загальнонаціональних, місію впливу на педагогічно доцільний розвиток ціннісних стосунків, розглядаючи особистість в конкретному соціумі, суспільстві. Педагогічна складова забезпечує компетентну підтримку у вирішенні різних життєвих ситуацій, які виникають у процесі дорослішання людини, розширюючи сферу її соціальних стосунків, своєчасно вправляючи різні відхилення в розвитку, поведінці індивіда, забезпечуючи безпеку особистості [4, 14]. Соціально-педагогічна діяльність, таким чином, є соціальною за сутністю і педагогічною за технологічним, методичним забезпеченням. На основі цього висновку В.Бочарова стверджує, що ця діяльність є інтегративним, державно-суспільним механізмом впливу соціальної педагогіки на практику соціальної діяльності і соціальних стосунків шляхом наповнення її змістом, що відповідає як потребам, інтересам конкретного індивіда, групи, так і соціальному замовленню та забезпеченням адекватними (інтегративними, а не односторонніми – з позиції лише певного відомства чи інституту) такому завданню педагогічними технологіями.

Соціально-педагогічна діяльність, згідно з цим трактуванням, – явище унікальне за своєю природою: її базову основу складають загальнолюдські і в той же час соціальні цінності (бо саме в зближенні особистісної та соціальної значущості цих цінностей полягає сутність стратегії економічної та соціальної політики).

Особистісно орієнтований підхід у виокремленні цих ціннісних орієнтацій розглядається як основа для соціально-педагогічної практики. Якщо в ціннісних орієнтаціях “вихолощується” з цієї діяльності її педагогічне (орієнтоване на людину) ядро, то вона перестає бути соціально-педагогічною, а стає соціально-технократичною, оскільки моральні, виховні орієнтації в такій діяльності відсувуються на периферію чи зовсім ігноруються. При ігноруванні соціальної складової у визначенні набору цих цінностей створюються умови для споживацького ставлення до життя, пасивного споглядання індивідом соціальної практики [4, 15].

Проведене дослідження понятійного масиву категорії “соціально-педагогічна діяльність” дало нам можливість запропонувати власні підходи до визначення цього поняття. Базуючись на теоретичних підходах Л.Беляєв і М.Беляєв, В.Нікітіна та В.Бочарової, ми вважаємо, що соціально-педагогічна діяльність – це діяльність, спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життедіяльності людини. Тому мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні оптимальних умов соціалізації особистості і конкретизується у низці завдань.

Серед пріоритетних завдань соціально-педагогічної діяльності можна виокремити:

- збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров’я особистості;
- активізацію адаптаційного потенціалу особистості;
- створення сприятливих умов в мікросяціумі для розвитку здібностей та реалізації особистості;
- надання комплексної соціально-психологічно-педагогічної допомоги та підтримки особистості;
- попередження та локалізацію негативних впливів соціального середовища на особистість.

Зміст соціально-педагогічної діяльності розкривається у процесі соціальної профілактики, реабілітації, ресоціалізації та соціально-культурної анімації в певних вікових та соціальних групах. У контексті нашої проблеми вважаємо за доцільне коротко охарактеризувати ці змістові компоненти соціально-педагогічної діяльності.

Соціальна профілактика як різновид соціально-педагогічної діяльності становить собою зусилля, спрямовані на превенцію соціальних проблем чи життєвих криз клієнтів, окремих груп

або попередження ускладнень вже наявних проблем і складається з комплексу економічних, політичних, правових, медичних, психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, обмеження та локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі. Соціальна профілактика ґрунтуються на своєчасному виявленні та виправленні негативних інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних чинників, що зумовлюють відхилення в психологічному та соціальному розвитку дітей та молоді, в їхній поведінці, стані здоров'я, а також в організації життєдіяльності та дозвілля [1]. В сучасній практиці розрізняють первинну, вторинну та третинну профілактику. Первинна переважно має інформаційний характер і спрямована на формування в особистості неприйняття певних стандартів поведінки та негативних звичок та категоричної відмови від них. Її змістом є: надання підліткам та молоді інформації про наслідки асоціальних дій, вживання різних видів алко-, нарко- токсичних речовин; роз'яснення правових норм стосовно різних аспектів асоціальної поведінки; популяризація переваг здорового способу життя; формування у підлітків та молоді навичок культурного проведення дозвілля; створення умов для самореалізації особистості в різних видах творчої, інтелектуальної та громадської діяльності.

Вторинна профілактика має на меті обмежити поширення окремих негативних явищ, що мають місце в суспільстві чи соціальній групі. Третинна профілактика – комплекс соціальних, освітніх та медико-психологічних заходів, спрямованих на відновлення особистісного та соціального статусу людини, повернення її в сім'ю, освітній заклад, трудовий колектив, до суспільно-корисної діяльності. Тому соціально-педагогічна діяльність у межах третинної профілактики зосереджується в різноманітних осередках допомоги особистості: реабілітаційних центрах, дружніх клініках для молоді, анонімних кабінетах, громадських приймальнях.

Соціальна реабілітація в практиці соціально-педагогічної роботи – комплекс заходів, спрямованих на відновлення порушених чи втрачених індивідом суспільних зв'язків та відносин внаслідок стану здоров'я зі стійкими розладами функцій організму (інвалідність); зміни соціального статусу (люди похилого віку, безробітні, біженці). Метою соціальної реабілітації є повернення особистості до суспільно-корисної діяльності, формування позитивного ставлення до життя, праці, навчання [2].

Найбільш розповсюдженими видами соціальної реабілітації в соціально-педагогічній діяльності є психологічна, педагогічна і професійна. Психологічна – спрямована на подолання в свідомості людини уявлення про безвихід її становища, відновлення захисних сил організму, формування впевненості та мотивації у подоланні кризової ситуації. Професійна реабілітація розглядається як система заходів, спрямованих на відновлення людиною втрачених професійно важливих якостей, необхідних для повернення до трудової діяльності в тій сфері, яка найбільш придатна для людини відповідно до її індивідуальних можливостей. У процесі професійної реабілітації, як правило, відбувається розвиток професійно важливих якостей та умінь для дещо іншої сфери діяльності, відмінної від тієї, в якій раніше працювала людина.

Педагогічний аспект соціальної реабілітації має на меті освіту, виховання та всебічний розвиток, в першу чергу, дітей з фізичними та розумовими обмеженнями, створення умов для розвитку їх потенційних можливостей. Він також містить різні форми підготовки особистості до життя в суспільстві та сім'ї, окрім напрями її професійної орієнтації та навчання певних видів трудової діяльності.

Ресоціалізацію в соціально-педагогічній практиці більшість учених визначає як комплекс заходів стосовно осіб девіантної поведінки, спрямований на відновлення їх соціального статусу, втрачених чи несформованих соціальних навичок, переорієнтацію соціальних та референтних уподобань людей за рахунок включення їх у нові позитивно орієнтовані відносини та види діяльності [1, 14].

Соціально-культурна анімація перш за все орієнтована на вирішення питань дозвілля різних груп населення та створення умов для самореалізації особистості в різних сферах творчої діяльності. Вона сприяє культурному розвитку особистості шляхом організації такої практичної діяльності, яка відповідає інтересам та нахилам особистості. Реалізація напряму соціально-культурної анімації в соціально-педагогічній діяльності створює можливості для

організації взаємодії таких соціальних інститутів, як сім'я, школа, позанавчальні заклади, неформальні організації тощо.

Подальше вивчення і глибоке змістове наповнення напрямків соціально-педагогічної діяльності сприятиме забезпеченням соціалізації особистості освітньо-виховними засобами, передачі індивіду соціального досвіду, набуттю чи відновленню ним соціальної орієнтації та соціального функціонування.

Висновки:

1. В сучасній науковій літературі спостерігається неоднозначне трактування терміна “соціально-педагогічна діяльність”. З позиції раціонального змістового наповнення соціально-педагогічну діяльність доцільно визначати як діяльність, спрямовану на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб, а в окремих випадках – як відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини.

2. Мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні оптимальних умов соціалізації особистості і реалізується шляхом виконання низки завдань, пріоритетними серед яких є: збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; активізація її адаптаційного потенціалу; створення сприятливих умов в мікросясіумі для розвитку здібностей та реалізації особистості; надання комплексної соціально-психологопедагогічної допомоги та підтримки особистості; попередження та локалізація негативних впливів соціального середовища на особистість.

3. Зміст соціально-педагогічної діяльності розкривається у процесі соціальної профілактики, реабілітації, ресоціалізації та соціально-культурної анімації в певних вікових та соціальних групах.

4. Подальше вивчення і науково обґрунтоване змістове наповнення існуючих напрямків соціально-педагогічної діяльності сприятиме поліпшенню процесу соціалізації особистості освітньо-виховними засобами, передачі індивіду соціального досвіду, набуттю (відновленню) ним соціальної орієнтації та соціального функціонування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола. – К.: ДЦСМ, 2002. – 164 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник – К.: Логос, 2003. – 134 с.
3. Беляева Л.А., Беляева М.А. Категории “социальная работа” и “социально-педагогическая деятельность” в их взаимосвязи // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. Ред. М.А.Галагузова. – Вып.3. – Екатеринбург,1998. – 240 с.
4. Бочарова В.Г. Социально-педагогическая деятельность как научная категория. Научный доклад. – М., 2002. – 31 с.
5. Вишняков А.С. Диалектическая взаимосвязь социальной педагогики и социальной политики как предмет научного исследования. – М.: Издательство АСОПиРРФ, 2000. – 28 с.
6. Галагузова М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М.А.Галагузова. – Вып.3. – Екатеринбург, 1998. – 240 с.
7. Зверєва І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: Монографія . – К.: Правда Ярославич, 1998. – 333 с.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1987. – 325 с.
9. Скляров О.П. Поняття “соціально-педагогічне” в категоріальному апараті соціального пізнання/ Дис...канд. філос. наук: 09.00.03. – Суми, 2000. – 173 с.
10. Сластенин В.А. Социальный педагог и социальный работник: Личность и профессия // Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт. – М.: Тула, 1993. – Т.2. – С.265.
11. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
12. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Под ред. В.А.Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
13. Соціальна педагогіка: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
14. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: “Академія”, 2002. – 272 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Юрій ЩЕРБЯК

ПРАКТИКА РЕЛІГІЙНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ГАЛИЧАН У ЦЕРКОВНИХ БРАТСТВАХ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У сучасних умовах розбудови незалежної держави актуальною є проблема відродження національної системи освіти як передумови виховання нового покоління українців. Це сприяє активізації творчого пошуку ефективних форм і методів організації навчального процесу, переосмислення мети і змісту виховання. В останні роки стала помітною тенденція до більш активного зацікавлення життям релігії, що зумовило збільшення кількості храмових споруд, відродження чернечих спільнот та ін. Звернення до релігії як скарбниці духовної культури людства й оберегу національної самобутності українського народу є закономірним явищем. Ці фактори і задекларована у Конституції України стаття про свободу совісті є характерними ознаками процесу формування в суспільстві цивілізованого ставлення до релігії. Демократичні перетворення і зміни, що відбулися останніми роками у нашему суспільстві, обумовили появу наукових досліджень, пов'язаних з проблемою оцінки ролі та внеску греко-католицької Церкви в процес національно-культурного відродження. *Метою статті* є висвітлення практики релігійно-морального виховання галичан у церковних братствах у першій половині ХХ століття.

Важливо використати надбання галицької суспільності першої половини ХХ ст., оскільки саме в цей період вдалося закласти теоретичні підвалини національної системи освіти та реалізувати основні наукові положення в практичній діяльності, пов'язані з вихованням української молоді. Аналізу даної проблеми присвячено чимало наукових праць (монографій, статей, брошур тощо). Історико-педагогічні аспекти діяльності греко-католицької Церкви висвітлювались в працях І.Андрухіва, О.Вишневського, І.Мишишин, Б.Трофим'яка. Зasadничі ідеї християнства в контексті кризи сучасної педагогічної науки були розглянуті А.Вихрущем. Проблеми морально-релігійного виховання особистості на засадах православ'я розглядались у дослідженнях Т.Ільїної, О.Каневської, Т.Тхоржевської, В.Карагодіна. Незважаючи на наявність досить широкого спектру різносторонніх наукових праць, присвячених предмету вивчення, науковий аналіз практики релігійно-морального виховання галичан у церковних братствах недостатній, що і зумовило актуальність нашого дослідження. На нашу думку, подальшого вивчення потребують такі перспективні питання: розкрити основні положення теорії морально-релігійного виховання, розробленої представниками греко-католицької Церкви; узагальнити практичний внесок представників греко-католицької Церкви; проаналізувати форми, методи та засоби морально-релігійного виховання, що використовувались у практиці церковних братств.

Дослідження церкви як виховної інституції галицького краю в першій половині ХХ ст. дає підставу стверджувати, що значний внесок у розкриття питання, пов'язаного з релігійно-моральним вихованням галичан, зробили церковні братства, організовані майже у кожній парафії краю. Українське духовенство, добре усвідомлюючи потребу організації братств на території воєводств для позитивного вирішення виховних проблем країн, докладало максимум зусиль, щоб церковні об'єднання стали справжньою опорою християнського життя і були дієвим чинником у душпастирській діяльності священиків. З цього приводу на особливу увагу заслуговує стаття отця А.Глодзінського “Організація церковних братств”, надрукована в релігійному часописі “Нива” за 1910 рік. Підсумовуючи теоретичний й практичний досвід греко-католицьких священиків у вивчені питань, пов'язаних із діяльністю церковних братств, автор статті окреслював мету, завдання, спосіб життя, обов'язки, права братчиків, а також подавав організаційні та методичні вказівки найбільш свідомим та побожним громадянам

галицьких сіл. Аналіз статті дозволяє зробити висновок, згідно якого головна мета церковних братств полягала в тому, щоб братчики: "... старалися о як найліпше сповнення Божих заповідей і щоби спільними силами виконувати добре діла любові ближнього для добра громади" [1, 445]. Як свідчать статутні документи церковних об'єднань громадян, до братств приймали лише тих осіб, яким на день вступу виповнилось 24 роки. Окрім цього, вони повинні були відзначатися зразковою християнською поведінкою, бути практикуючими католиками, переконаними у правдах віри і догматах Церкви, бути готовими до активної культурно-громадської діяльності. Слід відзначити, що без відома чоловіка жінок до братств не приймали, як і не могла належати до членів товариства особа, що була притягнута до кримінальної відповідальності за важкий злочин. За словами очевидців тих подій, для нових членів братств встановлювався випробувальний однорічний термін. Протягом цього часу братчики повинні були слідкувати за поведінкою "новоприйнятих" членів, по можливості пізнавати їхні особистісні якості характеру, вміння та здібності. Також обов'язковою умовою цього терміну було те, щоб нові члени добре засвоїли знання катехизму та були обізнані з правилами церковних товариств. У разі невиконання поставлених вимог рада товариства могла продовжити випробувальний термін ще на півроку, після чого відкритим голосуванням вирішувала подальшу долю бажаючого стати братчиком. Якщо результат голосування був позитивним, тоді "новоприйнятий" складав у церкві присягу такого змісту: "В присутності Господа Бога в Тройці Святій Єдиній обіцюю моїм братям і сестрам заховувати закон Божий і церковні заповіди. Обіцюю заховувати правила братства, а за кожну провину приняти через братство наложену покуту" [1, 446]. Огляд статей релігійного змісту, предметом зацікавлення яких була діяльність церковних братств, дозволив усистематизувати певні виховні правила, яких повинні були дотримуватись члени товариства. Так, наприклад, кожний із братів та сестер зобов'язувався:

- сумлінно виконувати Божі заповіді;
- скромно та охайно вдягатися, остерігатися надмірного вживання іжі та напоїв;
- не заходити до корчми, не брати участі у галасливих танцях та сумнівних забавах;
- бодай 1 раз на тиждень спільно молитися у родинах;
- молитися до і після приймання іжі;
- суворо дотримуватися церковних постів;
- самому не читати аморальних книжок та часописів і не дозволяти їх читати у своїй присутності;
- сповідатися і причащатися щонайменше 4 рази у рік;
- завчасно скласти заповіт, щоб уникнути між членами родини непорозумінь при розподілі матеріальних благ;
- старатися про взаємну любов і згоду між близкими;
- ніколи нікого не обмовляти і не говорити злого;
- не присягатися і не божитися, хіба що у справах дуже важливих;
- остерігатися некультурних розмов, непристойних жартів;
- у разі недуги відвідати хворого брата, а у випадку важкої хвороби нагадати йому про прийняття святих Тайн;
- бути присутнім на похоронах членів братства, спільно молитися за упокій їхньої душі.

Без сумніву, дотримання вищеперерахованих етичних норм поведінки дозволяло отцям-парохам сподіватися на покращення міжособистісних стосунків серед односельчан, пропагувати між ними здоровий спосіб життя, а також сприяти процесові релігійно-морального виховання краян. Як свідчить аналіз історико-мемуарної літератури досліджуваного періоду, організування церковних братств сприяло успіху українських греко-католицьких священиків у їхній душпастирській праці, спрямованій на формування у парафіян християнських правд віри, прищеплення їм любові до свого обряду, народних традицій, рідної мови. Підтвердженням цього факту служить інформація Митрополичого Ординаріату про те, що з приходом у 1909 році у село Сіромаші священика В. Венгриновича релігійно-моральна атмосфера села значно покращилася. Цьому процесу сприяло заснування молодим парохом двох братств: Братства Тверезості, яке нараховувало біля 300 осіб і Братства Найсвятіших Тайн у складі понад 100

осіб. Крім цього, о. Венгринович згуртував молодь села в церковному хорі і в аматорському гуртку, заснував церковну крамницю. Зі слів самого пароха, подібні культурно-освітні заходи дали вагомі результати: “Дві корчми стоять пусткою, в метриках майже не найдеш випадків незаконних дітей, молодіж замість поганих забав, гуртується в читальні на церковні або народні співи, весь народ слухняний, охотно рве ся до всього доброго діла” [2, 86]. На основі аналізу періодичної преси досліджуваного періоду вдалось з’ясувати, що найпершим обов’язком кожного церковного братства було опікуватися церквою, дбати про порядок і чистоту церковного інвентаря, при потребі купувати все необхідне для проведення церковних свят, Богослужінь. Так, наприклад, церковне братство Бучача було поділене на відділи: старші, молодші, сестрицтво і дівоча дружина. Кожний із братчиків та сестер зобов’язувався щомісяця платити невеликий грошовий внесок. Своєрідний грошовий фонд був спрямований на благородні цілі – на допомогу малозабезпеченим товаришам, хворим, а у випадку їхньої смерті – для влаштування гідного похорону. Варто зазначити, що керівництво товариства спонукало членів братства до виконання взятих на себе обов’язків, докладало максимум зусиль, щоб братчики жили між собою у мирі, взаємоповазі та взаєморозумінні. Навіть у випадку суперечок братчикам не дозволяли подавати справи до суду, а примушували вирішувати питання між собою – у колі релігійного товариства. Як згадує один із активних членів братства Бучача, кожного року під час святкування головного празника церкви, після урочистої Служби Божої члени товариства справляли великий “братьський пир”, перед яким відбувався вибір братської старшини [3, 467].

Під час дослідження питань, пов’язаних із діяльністю церковних братств на території краю, було встановлено, що для забезпечення організаційної роботи товариства з-поміж братчиків вибирали керівництво у складі 5-х осіб. Головний орган братства називався радою. Членом ради міг бути обраний тільки дійсний член товариства, який відзначався правдивою побожністю, моральними якостями характеру, мав організаторські здібності, користувався повагою у своїх товаришів. Більшістю голосів рада обирала наставника, заступника, скарбника, писаря і учителя. Один раз на місяць члени ради збиралися для обговорення актуальних питань релігійного товариства: прийняття нових членів, розподіл обов’язків, винесення доган або покут тим, які провинилися, та інше. Обов’язком наставника було добре організовувати роботу товариства, підтримувати тісний зв’язок із місцевим отцем-душпастирем. Однак застерігалося, що наставник не мав права вирішити важливих питань без погодження з членами ради. Його заступник повинен був допомагати створити між членами братства сприятливу атмосферу довір’я та любові, яка б гарантувала позитивне вирішення поставлених завдань. До обов’язків учителя входила, насамперед, навчально-освітня діяльність, а зокрема навчання катехизму найперше тих членів, які перебували у випробувальному терміні. Як свідчать статутні документи братств, учитель одночасно виконував роль наставника тієї сільської молоді, що у майбутньому виявляла бажання стати членами товариства. До молодіжної секції приймали хлопців та дівчат віком від 14 до 24 років. Разом із учителем вони могли брати активну участь у діяльності братства. Так, наприклад, під час Різдвяних свят члени старшого і молодшого відділів могли спільно організувати святковий вертеп, збираючи кошти на потреби своєї церкви. Однак, як стверджують архівні матеріали, місцева влада в окремих випадках, могла й не дозволити церковним братствам брати участь у народних традиціях, пов’язаних із відзначенням Різдва Христового. З цього приводу Єпископський Ординаріат повідомляв коменданта поліції Тернополя, що: “25 січня 1930 року о. М. Ганкевич – греко-католицький парох в Звінячі, повіт Чортків, спрямував запущене тут донесене про те, що комендант місцевої державної поліції заборонив церковному братству в Звінячі колядувати на річ церкви і відібрав заколядовані в кількох хатах гроши (7 золотих і 30 грошей), як о сім свідчить запущений” [4, 2].

Із спогадів В.Папіжа – автора статті “Молодь Старого Міста”, яка була надрукована в історико-мемуарному збірнику “Підгаєцька земля” (Нью-Йорк-Лондон-Сідней-Торонто, 1972) – можна було дізнатись, що молодь їхньої місцевості була добре організована в церковному братстві. На переконання участника тих подій, братство відігравало найвагомішу роль у заполученні молодого покоління галичан до культурно-просвітньої діяльності, до формування у юніх галичан релігійно-національного світогляду. Один раз у рік, а саме 25 грудня, братство

проводило так звану “сесію”, яка мала характер установчих зборів громадських організацій. На “сесії” обговорювалися найважливіші справи, пов’язані з роботою братства, із життям учнівської та студентської молоді. Як приклад конкретних справ може послужити рішення “сесії” про те, що кожний із членів молодіжного братства повинен був зробити воскові свічки (довжина 1 м 40 см, ширина 3 см) для церковних потреб: Служби Божої, святкової відправи, похоронів та ін. Особливо важливою для розгляду даного аспекту проблеми (ролі церковних братств у морально-релігійному вихованні галичан) є інформація В.Папіжа про те, що при братстві існувала так звана “парубоцька рада”, яка займалася молодіжними справами [5, 672].

Як стверджують історичні наукові розвідки греко-католицьких священиків, не менш важливою справою було питання, пов’язане із залученням до активної діяльності церковного товариства дівчат із різними фізичними вадами, психологічними комплексами, або тих жінок, які в силу різних обставин не могли влаштовувати своє особисте життя. Так, о. С.Кульчицький пропонував отцям-душпастирям щиро опікуватися “слабовитими дівчатами”, допомогти їм окреслити життєві орієнтири, вселити в них упевненість, що вони “не гірші за других”. Для практичної реалізації цих задумів отці-душпастири, найперше, повинні були навчити дівчат грамотно писати та читати, щоб тим самим піднести рівень освіченості та особистої культури, а також, по можливості, зараховувати дівчат на освітянські курси сільських господарінь, де б вони могли навчитись смачно готовувати, добре вишивати, знати, як доглядати хворого, як правильно вести домашнє господарство [6, 240].

Повертаючись до аналізу статутних документів церковних братств на території галицького краю в першій половині ХХ ст., можна стверджувати, що один раз у місяць рада церковного братства проводила загальні збори. Зазвичай, збори починалися молитвою, після якої провідник-священик або наставник звертався до членів з промовою, в якій оголошував мету та завдання зібрання. Обов’язковим елементом промови було читання уривків зі Святого Письма або католицької літератури. Збори протоколював писар братства, він записував у відповідну книгу прізвища присутніх, виступаючих, занотовував ухвалені рішення та прийняті пропозиції членів братства. Після цього скарбник звітував про фінансове становище релігійного товариства, гроші якого, як правило, були поділені на три головні частини: на убогих та хворих членів громади; на потреби церкви; на забезпечення життєдіяльності самого братства.

Про те, що священики Української Греко-Католицької Церкви були не лише високоосвіченими душпастирями, але й вихователями своїх парафіян, пробуджували в них високу духовність і національну свідомість, свідчить той факт, з яким ентузіазмом вони організовували церковні братства, що об’єднували в духовне ціле побожних громадян галицьких сіл. Так, зокрема, священик М.Кордуба, очоливши парафію у селі Грабовець Микулинецького деканату, організував при місцевій церкві Братство Найсвятіших Тайн у складі 150 парафіян; натомість отець Й.Яремович за невеликий проміжок душпастирської праці у селі Настасів Тернопільського повіту зумів згуртувати 302 особи навколо братства, яке на початку 1936 року було одним з найбільших за своєю чисельністю як в деканаті, так і в епархії [7, 122; 189].

Під час дослідження питання про вплив братств на процес релігійно-морального виховання галичан варто підкреслити, що, окрім формування католицького світогляду, прищеплення національної свідомості, вироблення моральних рис характеру, котрі спонукали членів братств до самоосвіти та самовдосконалення, духовенство краю особливо увагу звертало на залучення братчиків до суспільно-корисної, харитативної діяльності, яка, в першу чергу, пропагувала культ праці. Безперечно, працьовитість була характерною ознакою українських галичан, що підтверджують слова інженера З.Яворського: “Працьовитість мешканців Несторівця чи не найкраще виявлялась в тому, що багато їх виходило до Прус або за океан і подороблювалися майна. Село “тряслося” над важко запрацьованим грошем, тому не було в нім п’яниць, ледарів і волоцюгів. На закон населення відзначилося високою мораллю, чеснотою та родинною повагою, а крім того пошаною до священика та його родини” [11, 477].

Варто зазначити, що в колах як духовної, так і світської інтелігенції краю початку ХХ ст. на Західноукраїнських землях було багато прихильників так званої ідеї “органічної праці”. На думку представників “нової генерації” В.Навроцького (1847-1882 рр.), В.Нагірного (1847-

1921 рр.) – засновника “Народної Торгівлі”, д-ра Є.Олесницького (1860-1917 рр.) – організатора товариства “Сільський Господар”, К.Паньківського (1855-1915 рр.) – організатора кредитової кооперації у Галичині та інших, ідея “органічної праці” повинна була поєднати культурно-освітню діяльність з розвитком економічних інституцій, торгівельних відносин, що прискорило б процес національного відродження українського народу [12, 844].

Все вищесказане дозволяє стверджувати, що нові тенденції розвитку суспільно-економічних відносин у Галичині початку ХХ ст. знайшли належну оцінку зі сторони українського духовенства краю, яке спрямовувало діяльність парафіян на розвиток національної кооперації, заохочувало вірних спільними зусиллями організовувати громадські каси, шпихлірі, крамниці, кооперативи та інше. Добре розуміючи позитивну роль кооперативного руху в піднесенні матеріального і духовного розвитку краю, греко-католицькі священики у своїх проповідях, бесідах, настановах пропагували серед парафіян ідею “органічної праці”. Особливо це стосувалось братчиків, членів товариств релігійного спрямування, які повинні були займати активну громадську позицію, бути прикладом для інших, тим більше, якщо до цього їх зобов’язували як особистісні мотиви, так і статутні обов’язки. Результати дослідження переконують, що в галицьких родинах особливою повагою користувалася людина праці, ті господарі, які цінували свою та чужу власність, уміли опаджували важкозароблене, навчали своїх дітей любити рідну землю. Підтвердженням даної характеристики галичан служать спогади Івана Пасічника з села Заруддя, що на Зборівщині, який з цього приводу писав: “Незавидна доля була й багатших селян, бо й вони за тяжкою працею кожного дня світу божого не бачили. Їхні мозольні долоні були тверді як підошви. Надзвичайно працьовиті і глибоко релігійні, вони нікому в житті кривди не робили, ані ніколи не визискували” [15, 417]. Варто зазначити, що пропагуванням культу праці серед галичан активно займались національно-релігійні видання краю, а зокрема найпопулярніший серед них – часопис “Місіонар”. В одному з номерів за 1908 рік була надрукована стаття “Золоті зерна науки для батьків”, в якій пропонувались своєрідні заповіді, спрямовані на вироблення таких рис людської вдачі, як працьовитість, ощадність, чесність, гостинність:

“1. Шануй ім’я, яке носиш, і уряд, який займаєш. Будь пильний, вірний та ретельний, а через се дійдеш до поваги в других.

2. Будь примірним паном дому. Маєш бути світилом для дітей і домашніх. “Який пан, такий храм. Який батько, такий син”.

3. З Богом зачинай, з Богом кінчи – то значить: молись рано перед працею і вечером по праці. Давай своїм добрий примір християнський. Все спочиває в Божім благословенню. Якщо поганином, то й домашні стануть такими.

4. З твоєю подругою обходись, як з самим собою, а з дітьми як з закладниками Божими, тобі повіреними. Гляди, щоб вони пильно молились, щоб не занедували християнських обов’язків, щоб учащали на Службу Божу, та щоб не сходилися зі злими товаришами.

5. Запрацьоване принеси до хати; ти є хлібодавець, а не розтратник, що окрадає жінку й діти та робить їх убогими. Значну частину зарібку нести до корчми, є злодійством зглядом до родини.

6. Працюй і щади з своєю подругою. Ссли будеш ощадний, такою буде й вона. Тяжко заробляєш гріш, але скоро тратиться. Призначаю своїх дітей до закопадливости і ощадності; нехай знають завчасу, як гірко справляти одіж та средства до життя.

7. Нехай не має місця в твоїм домі “шевський понеділок”, нехай не буде неділі гуляшої. Хто святкує неділю, у сего нема “шевського понеділку”. Де є написано, що в понеділок маєш йти до корчми? Зваж також, кілько такі неділі і понеділки коштують.

8. Не роби довгів – за нішо в світі! І то в нікого, передовсім у лихваря і жида. Довги скоро родяться – не скоро платяться.

9. Май на оці свої сини і доньки. Від тебе залежить, чи вони принесуть тобі честь – чи неславу. Тому гляди на стараннє виховання; Бог зажадає колись від тебе їх душі.

У кінці цих заповідей зазначалось запевнення, що: “Заховуючи отці вказівки, станець християнський батьку, поважним чоловіком, цінним господарем дому, ретельним горожанином – а на твоїм домі спічне благословення Боже, в яким всьо спочиває” [16, 174].

Безперечно, виконання вищезазначених вимог допомогло б українській громадськості краю реалізувати ідею “органічної праці” в умовах бездержавності народу та у складний міжвоєнний період, що характеризувався соціально-економічними катаклізмами, різноманітними проявами духовної кризи, складністю міжнаціональних відносин.

Таким чином, результати проведеного історико-педагогічного дослідження переконують, що церковні братства, об’єднуючи у своїх лавах найбільш релігійних, національно свідомих громадян галицьких сіл і містечок, відіграли суттєву роль у формуванні в галичана моральних якостей особистості, у виробленні католицького світогляду, опертого на християнських етичних цінностях, у залученні краян до процесу національно-культурного відродження Галичини. Аналіз статутних документів, огляд статей релігійного змісту, присвячених дослідженю діяльності церковних товариств, дають підставу стверджувати, що головним завданням релігійних об’єднань братчиків було пропагувати Христову віру серед галичан, заохочувати їх до побожності та світського апостолування, спонукати краян до процесу самовдосконалення і самоосвіти, виробляти у собі постійну потребу свідомого служіння Господу Богу і українському народу, що проявлялось, з однієї сторони, у суворому дотриманні релігійних практик (церковні пости, спільні молитви, часта сповідь), а з другої – у багатосторонній добroчинній діяльності (відвідування хворих, опіка над малозабезпечуваними, допомога сиротам, інвалідам, вдовам). Можна констатувати: при домінуючому значенні релігійно-морального виховання своїх членів, що передбачало вироблення у братчиків релігійного почуття, формування відповідних рис характеру (наприклад: смиреність, терпеливість, працьовитість, великудушність, ідейність), пріоритетною була праця над самим собою, над розкриттям у молодих членів товариства різноманітних здібностей та потенційних можливостей, які б вони з успіхом могли реалізувати у суспільно-громадському житті краю, при безпосередній, тісній співпраці з церковною інституцією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глодзінський А. Організація церковних братств // Нива – Львів, 1910. – Ч.15-16. – С.441-451.
2. Дороцкій М. Вплив братств на моральність парохіян в примірі // Нива – Львів, 1909. – Ч.2. – С.86.
3. Церковні братства // Бучач і Бучаччина (історико-мемуарний збірник) – Нью-Йорк-Лондон-Сідней-Торонто, 1972. – С.467-468.
4. ДАТО Фонд № 231. Оп № 1. Стр. 1385. арк 40.
5. Пагіж В. Молодь Старого Міста // Підгаєцька земля (історико-мемуарний збірник). – Нью-Йорк-Париж-Сідней-Торонто, 1980. – С.671-676.
6. Кульчицький С. Нове средство успішного душпастирювання // Нива – Львів, 1909. – Ч.7. – С.239-241.
7. Головин Б. Мученики та ісповідники української церкви XX століття. – Тернопіль: Просвіта, 2000. – 244 с.
8. Яворський З. Несторівці // Зборівщина (літературно-історико-мемуарний збірник). – Нью-Йорк-Париж-Сідней-Торонто, 1985. – С.471-483.
9. Витанович І. Від панщини до державної свідомості // Бучач і Бучаччина (історико-мемуарний збірник). – Нью-Йорк-Лондон-Париж-Сідней-Торонто, 1972. – С.829-847.
10. Пасічник І. Заруддя // Зборівщина (літературно-історичний-мемуарний збірник). – Нью-Йорк-Париж-Сідней-Торонто, 1985. – С.415-423.
11. Золоті зерна науки для батьків // Місіонер – Жовква, 1908. – №6. – С.174.

Любов ФУШТЕЙ

АНАЛІЗ ТРАДИЦІЙ СІМЕЙНОГО ОПІКУНСТВА В ГАЛИЧИНІ І В РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ ПРОТИГOM ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ 20-ГО СТОЛІТТЯ

В останні роки посилену увагу педагогічної громадськості не випадково привертають питання опіки дітей і молоді. Поява сімей з порушену структурою, явища безробіття, масові виїзди за кордон, поширення наркоманії і алкоголізму та інші негативні прояви, поширені в Україні, ведуть до дитячої бездоглядності, до знаходження значної кількості дітей в умовах, позбавлених батьківської опіки. З'явилися низка праці, присвячені опіці над дітьми в період

трансформації суспільного устрою в Україні (С.Бадора, Л.Волинець, Т.Завгородня, Н.Лисенко, Д.Мажец, Б.Ступарик, ін.).

Метою цієї статті є: обґрунтування переваг сімейного опікунства у здійсненні державної політики стосовно розв'язання проблем сімей з порушенням структурою, привернення уваги науковців до коректного використання термінів “опіка”, “опікунське виховання”; розкриття традицій опікунства в Галичині в Радянській Україні в період першої половини 20-го століття.

Всі дослідження, присвячені впливу суспільного та сімейного виховання на розвиток і поведінку дітей, підтверджують висновок про те, що умови, наближені до сімейних, мають незаперечну перевагу в соціалізації підростаючого покоління. Чеські психологи Й.Лангмейер і З.Матейчек на основі узагальнення результатів світової науки і практики, а також свого багаторічного досвіду вивчення психічного розвитку дітей, які виховувалися в дитячих будинках і школах-інтернатах, ввели поняття психічної депривації, психічного стану, що виникає в результаті таких життєвих ситуацій, в яких суб'єктах не має можливості для задоволення деяких головних життєвих психічних потреб достатньою мірою і протягом певного часу [1, 23]. Незважаючи на достатні харчування й догляд, у їхньому психічному, інтелектуальному та емоційному розвитку спостерігається значне відставання в розвитку, порівняно з ровесниками, які ростуть і виховуються під опікою сім'ї [2, 133].

За давньою українською традицією круглих сиріт намагалися у дитячі будинки не віддавати. Їх обов'язково прагнули влаштовувати в сім'ї, дібравши гідних опікунів, якими здебільшого ставали родичі чи своїки, бездітне подружжя або сім'я, що має дітей, оскільки, як говорилося, “де п'ятеро дітей росте, то й шосте прилаштується” [2, 131].

В умовах загострення кризи сімейних взаємин в Україні (нуклеаризації сімей, малодітності, розлучення, економічної кризи тощо) проблеми виховання дітей у сім'ях із порушенням структурою значно актуалізуються. Сутність опікунської сім'ї як одного з типів сімей з порушенням структурою полягає в батьківській опіці, як домінантній складовій основи сімейної структури.

Термін “опікунська сім'я” вперше трапляється в дисертаційному дослідженні В.Костіва (1997). Виходячи з детального аналізу відносин у сім'ї, він подає класифікацію нуклеарних сімей, де окремим типом виділяється опікунська сім'я. Згідно з його підходами, опікунською сім'єю можна вважати динамічну малу соціальну групу людей, яка спільно проживає і об'єднана родинними відносинами опіки, спільністю формування й задоволення соціально-економічних і біологічних потреб, взаємною моральною відповідальністю. Від інших типів сімей опікунська сім'я відрізняється родинними відносинами опіки [3, 56].

У цьому зв'язку ми розрізняємо як типи опікунства, наближеного до сімейних умов (власне опікунська сім'я, дитячі будинки сімейного типу), так і різні форми суспільної опіки, наближеної до суспільних державних чи недержавних закладів (ясла для суспільних сиріт, будинки дитини соціального характеру, спеціальні заклади для дітей з особливими потребами тощо). Ще іншим напрямком є різні форми суспільної чи сімейної опіки (державні, недержавні, громадські чи сімейні заклади – притулки для неповнолітніх, заступницька сім'я, заклади материнської опіки тощо), що здійснюється за наявності батьків, які не можуть чи не хочуть через різні причини виконувати свої виховні функції.

Вважаємо аксіомою: якщо дитина залишилася без батьківської опіки, потрібно, щоб вона виховувалася не в дитячому будинку, а в опікунській сім'ї чи в умовах, наблизених до сімейних.

Отже, необхідно розрізняти своєрідність відносин у сім'ях цих типів і вивчати їх суттєві характеристики, властиві саме цьому типу сім'ї, а не іншому. Діти, прийняті в нову сім'ю, за умовами усиновлення отримують не тільки батьків, які прирівнюються в особистих і майнових правах та обов'язках до кровних родичів, але й батьківську опіку. Ця батьківська турбота хоча і є звичайною, прирівняною до повної сім'ї, проте водночас і специфічною, зі своїми особливими проблемами, властивими саме цьому типу сім'ї (збереженням таємниці усиновлення, можливістю альтернативного вибору спілкування з рідними батьками, своєрідністю у виборі виховних засобів впливу тощо).

Згідно з нормативними документами окремих країн і світового співтовариства під опікою розуміється система відповідних заходів, що стосується в основному дітей, які втратили батьків або знаходяться в ситуації відсутності такої опіки у власній родині, тобто в умовах бездоглядності чи безпритульності. Таким же чином опіка трактується і стосовно старших членів родини, позбавлених турботи й допомоги з боку власних дітей.

Це зауваження наводиться не випадково, оскільки в сучасній літературі, спеціально присвяченій проблемі опіки над дітьми в добу трансформації суспільного устрою, система опікунського виховання стала трактуватися дуже широко, аж до заміни шкільно-громадсько-сімейного виховання словами “опіка”, “опікунська турбота”, “опікунське виховання” [4, 43-150]. Внаслідок цього не розглядаються специфічні особливості й можливості опіки в різnobічному формуванні особистості, а перекладаються проблеми опікунства на широкий спектр сімейного, шкільного і позашкільного виховання. Крім того, значна увага авторами таких підходів приділяється загальній опіці – так званим “різним формам допомоги і надання підтримки дисфункційним сім'ям”, “явищу суспільного сирітства, коли простежується опікунсько-виховна слабкість і нездатність, властива багатьом сім'ям” [4, 16]. У цих випадках застосовується такий захід, як поміщення дитини в заступницьку сім'ю або в опікунсько-виховні заклади (притулок для неповнолітніх, ясла для суспільних сиріт, будинки дитини соціального характеру, заклади материнської опіки над вагітними жінками чи молодими матерями, патронуючу сім'ю тощо) [4, 21-22, 24].

На нашу думку, опікунське виховання має вживатися саме в його автентичному сенсі, тобто на ґрунті того, чому цей термін появився. І вживатися стосовно дітей чи дорослих, позбавлених батьківської чи родинної (синівської тощо) турботи, а не власне всіх дітей, які, звичайно, певною мірою всі потребують “опіки” у найрізноманітніших спектрах суспільного життя.

Згідно з юридичними нормами, опіка над дітьми – це правові форми захисту особистості і майнових прав дітей, які залишилися без батьківської опіки, внаслідок смерті батьків, іх хвороби чи позбавлення батьківських прав. Опіка в Україні встановлюється над підлітками, що не мають 15 років, піклування – від 15 до 18 років. Опікун діє від імені і в інтересах дитини, захищаючи її права і обов'язки.

Аналізуючи причини виникнення проблем опікунства у 20-30-х роках ХХ ст., необхідно зазначити, що найвагомішою з них була перша світова війна, яка привела до великої кількості жертв, економічних негараздів у суспільстві, жорстокої експлуатації робітників, появи й пошуку нових шляхів удосконалення стосунків тощо. Відлуння першої світової війни, що супроводжувалося величезними економічними і демографічними втратами, привело до збільшення диспропорції між чисельністю чоловіків й жінок у колишньому Союзі до 5 млн. чол. За підрахунками українського демографа А.Хоменка, число незареєстрованих шлюбів в Україні (за результатами перепису 1926 року) дорівнювало вже 400-500 тисячам [5, 21].

Складна політична ситуація на території Галичини після першої світової війни вимагала не тільки відновлення економіки, але й негайної розробки та реалізації соціальних програм допомоги дітям, які залишилися без батьківської опіки. Польський уряд не турбувався напевним чином про долю українських сиріт. Матеріальна допомога була мізерною: дітям доводилося чекати 10 місяців, щоб за державну допомогу купити півлітра молока [6].

Громадськість краю була змушенна звернути більшу увагу на виховання дітей та опіку над українськими сиротами. З цією метою в Галичині були створені чотири громадські товариства, статути яких передбачали допомогу й моральну підтримку знедоленим дітям. Саме цю місію взяли на себе Український єпархіальний комітет, утворений у січні 1916 р., Крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю, засноване в липні 1917 р., Український фонд військових вдов і сиріт, Український горожанський комітет (квітень, червень 1920 р.) [6].

Людські жертви, матеріальні збитки, нанесені першою світовою війною, зумовили потребу шукати шляхи покращання становища дітей-сиріт, калік та вдів і надати їм практичну допомогу. Для досягнення цієї мети в січні 1916 р. у Львові був організований “Український єпархіальний комітет опіки над військовими сиротами” (УЄСК), який первім серед усіх громадських товариств організацій, що формувалися на території Галичини в післявоєнний період, взяв на себе завдання порятунку військових сиріт усіх трьох галицьких єпархій. У Львівській єпархії діяло 18 захистів для 1000 сиріт, у Перемишлянській – 6 захистів для 300

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

сиріт, у Станіславській – 7 для 400 сиріт [6]. Головою комітету став митрополит А.Шептицький. На основі статуту товариства до захистів УЄК приймалися діти з убогих сімей, які постраждали внаслідок війни, та сиріт греко-католицького обряду (у віці від 2 до 14 років).

В Україні в 20-30-х роках ХХ ст. однозначно панувало положення, що сім'я як індивідуальна суспільна одиниця зі своїми багатьма проблемами (неграмотністю, низьким рівнем педагогічної культури батьків, індивідуалістичним “буржуазним” змістом виховання своїх дітей тощо) не може нічого доброго дати підростаючому поколінню у справі комуністичного, пролетарсько-класового виховання.

На практиці це здійснювалося різними шляхами, які однозначно виходили з кардинального напрямку українського керівництва освітою (Я.Ряпшо, Г.Гринько та ін.), яке проводило свою, відмінну від загальносоюзної, лінію на розширення мережі дитячих будинків, притулків тощо (див табл. 1). Розглянемо окремі аспекти цієї політики.

Таблиця 1

Число опікунських справ у радянській Україні станом на 1.10.1928 р.

[Ф. 348. – Оп. 1. – Спр. 1989. – Л. 1-175]

Територія	Кількість діючих справ з опіки та піклування			У тому числі														
				опіка над неповнолітніми			над психічно хворими та марнотратцями			над особами			над майном			усиновлення		
	місто	село	разом	місто	село	разом	місто	село	разом	місто	село	разом	місто	село	разом	місто	село	разом
Артемівський округ (Арк. 1)	298	130	428	113	99	212	16	1	17	5	–	5	2	4	6	162	26	188
Вінницький округ (3.04.29) (Арк. 5.)	207	255	462	64	180	244	44	23	63	13	8	21	33	16	49	57	28	85
Вінницька опікрада (Арк. 11)	200	460	660	126	379	545	14	19	33	4	7	11	10	23	39	46	26	72
Уманський округ (1927/28) – (Арк. 12)	112	1772	1884	72	1589	1661	11	24	35	2	35	37	6	4	10	21	120	141
Глухівський округ (1927/28) – (Арк. 13)	58	128	186	41	111	152	2	8	10	–	2	2	–	–	–	15	7	22
Зінов'євський округ (1928) – (Арк. 14)	315	1315	1630	273	995	1268	3	22	25	1	109	110	10	125	135	28	64	92
Запорізький округ (1.10.28) – (Арк. 15)	139	723	1001	65	723	788	4	17	21	5	9	14	6	3	9	59	110	169
Ізюмський округ	23	221	244	6	101	107	2	12	14	–	23	23	–	55	55	15	30	45
Кременчуцький ОСЗ (Арк. 17)	216	1188	1404	126	627	753	17	132	149	21	99	120	12	269	281	40	61	101
Київський округ (4.10.28) (Арк. 18)	1412	224	1636	454	179	633	135	12	147	32	7	39	145	12	157	297	14	311
Коростенський округ (1.10.28) (Арк. 19)	76	69	145	24	41	65	1	1	2	24	8	32	16	11	27	11	8	19
Конотопський округ (1.10.28) (Арк. 21)	15	488	503	10	406	416	–	7	7	–	50	50	–	15	15	5	10	15
Кам'янець-	11	83	94	1	31	32	3	9	12	–	6	6	2	3	5	5	34	39

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Подільський округ (1.10.28) (Арк. 23)																			
Лубенський округ (1.10.28) (Арк. 26)	65	372	464	24	257	313	1	9	12	—	71	73	—	7	26	—	28	38	
Арк. 27	519	286	805	183	93	276	69	47	116	—	—	—	75	68	143	257	78	335	
Миколаївський округ (1.10.28) (Арк. 28)	367	531	898	224	344	568	17	12	29	8	66	74	15	62	77	103	47	150	
Мелітопольський округ (Арк. 29)	132	2978	3110	86	1530	1616	3	45	48	—	684	684	6	623	629	37	96	133	
Маріупольський округ (Арк. 30)	406	1013	1419	121	330	451	6	2	8	127	328	455	59	318	377	93	35	128	
Ніжинський округ (1.10.28) (Арк. 32)	14	102	116	11	97	108	—	1	1	1	2	3	—	1	1	2	1	3	
Ніжинський округ (Арк. 34)	68	272	340	54	232	286	5	6	11	1	9	10	2	19	21	3	6	9	
Одеський округ (1.10.28) (Арк. 36)	1031	705	1736	527	449	976	74	17	91	5	141	146	27	57	84	398	41	439	
Проскурівський округ (Арк. 37)	64	565	629	38	443	481	4	12	16	—	24	24	4	41	45	18	45	63	

Відповідаючи на питання представників Херсонської Опікради про необхідність призначення опікунів над неповнолітніми (коли приватні особи беруть їх із дитбудинків), Центральна Опікунська Рада (ЦОР, протокол 1/19 від 29.10.1927 р.) постановила: “1. Пояснити, що згідно з арт. 57 КЗ “Про опіку” опіка призначається над неповнолітніми, які не мають батьків. Тому, коли неповнолітні, яких взято на виховання від Дитбудинків, не мають батьків, над цими неповнолітніми слід призначити опіку” [7].

У цьому пункті нібіто не заперечується відіbrання дітей від дитячих будинків і встановлення над ними сімейної опіки. Але п. 2. перекреслює п. 1, оскільки ніякої допомоги від держави такі опікуни не можуть отримувати: “Вважати, що особи, які взяли на себе обов’язки виховання дітей, одержують платню за них на загальних підставах тільки від тих установ, звідкіля їх “беруть і не одержують ніяких додаткових доплат” [7]. Звичайно, що жоден дитбудинок, що сам ледве виживає, не буде платити ніяким приватним особам, які б благородні справи вони не чинили. Але нібіто спохватившись, чиновники від опіки дописують п. 3: “Разом з тим просити т. Ботвинникова піднести в Головсоцстрасі питання про одержання грошей на виховання дітей, що не перебувають у будинках Наркомосу” [7].

У багатьох справах працівники відповідних органів дуже легко позбавляли осіб батьківських прав і відправляли неповнолітніх дітей у дитячі будинки.

Про це засвідчувало саме керівництво ЦОР. На одному із засідань ЦОР (протокол № 15/33 від 12.01.1929 р.) один із керівників НКСЗ з опікунства – т. Жуков інформував присутніх про те, що деякі опікунські ради за перші прояви правопорушень із боку батьків або за окремі незначні випадки кепського поводження батьків із дітьми відразу ж використають своє право (за арт. 25 КЗ “Про родину”) порушувати проти таких батьків у Нарсуді справу про позбавлення їх батьківських прав. На його думку, ці опікунські Ради не зважають на те, що в окремих випадках можливі запобіжні заходи, можливості вплинути на батьків і припинити правопорушення, яке не набуло ще особливо злочинного характеру [7].

Таке відкрите зізнання всупереч визначені стратегічної лінії – краще суспільне виховання, ніж сімейне – можливо було викликане тим, як зазначав сам т. Жуков, що в разі позбавлення батьківських прав (коли всіх дітей відбирається від батьків), немає зараз змоги помістити їх до дитячих будинків – державних чи громадських.

Тому часто траплялися необґрунтовані випадки позбавлення батьківських прав і призначення взамін опікунів чи усиновителів.

Згідно з офіційними документами і практикою реалізації опікунських відносин, спостерігалася велика різниця у ставленні до церкви та її представників (священнослужителів) у радянській Україні та в Галичині.

Проголосивши ще в зародку анафему церкві, Радянська влада вела нещадну боротьбу з релігійністю людей та впливом церкви на виховання підростаючого покоління. Не обминуло це питання й опікунських справ.

Так, протокол № 1/19 від 29.10.1927 р. засідання ЦОР засвідчує відмову про усновлення неповнолітньої Федорою А.Ф. священнослужителем Семеновим (Харківська Окрінспектура СЗ). У постанові з цього питання зазначається: “Маючи на увазі, що перебування неповнолітніх сиріт на вихованні у службовців Релігійного Культу є з політичного боку неприпустимим явищем, запропонувати всім Округовим Отікунчим Радам виявити таких неповнолітніх у службовців Релігійного Культу і, якщо такі випадки трапляються, вжити негайних заходів для переведення їх до дитячих установ” [7]. Документ фіксує негативне ставлення радянських чиновників до релігії та її представників: представники опіки позбавити дитину сімейних умов і помістити її в державний заклад, тільки щоб не було релігійного впливу на дитину: “Оскільки постійне перебування неповнолітньої Федорою в обстановці життя службовця Релігійного Культу негативно вплине на її вихованні, запропонувати Харківський Округовий Раді не пізніше, як за 2-а тижні, погодити з місцевим органом Наркомосвіти питання про поміщення Федорою в одну з дитячих установ” [7].

Слід відзначити, що зразкові охоронці комуністичного порядку на наступному засіданні (протокол 2/20 від 26.11.1927 р.) виносять на обговорення питання “Проект постанови ЦОР при НКСЗ УРСР “Про неприпустимість перебування неповнолітніх сиріт на вихованні у службовців релігійних культів” [7]. Правда, завдяки протесту члена Ради т.Берлін (представниці Наркомосу), яка до того ж опротестувала попередню постанову від 29.10.1927 р., питання з обговорення було знято. Його намагалися втілити в життя й на наступний місяць (протокол № 3/21 від 17.12.1927 р.), але його знову було знято за умови: “Секретаріату ЦОР при НКСЗ УСРР протягом місяця виявити наявність неповнолітніх сиріт, що перебувають на вихованні у службовців релігійних культів” [7].

У липні 1930 р. виходить Постанова ВУЦВК і РНК УСРР “Про доповнення арт. 74 Кодексу законів про родину, опіку, подружжя та акти громадянського стану”, який пропонується в такій редакції: “Крім осіб, перелічених вище в цьому артикулі, не можна настановлювати опікунами неповнолітніх також осіб, що ім заборонено назавжди або на певний час працювати в усіх радянських органах (вичищені за першою категорією); причому осіб, яким заборонено працювати відповідний час, не можна настановлювати опікунами протягом часу заборони ім праці”[8].

Доречно нагадати, що для цієї категорії осіб за загальносоюзними законами із 1.06.1929 р. (Збірник законів СРСР, 1929 р., ч. 35, арт. 313), а також законом УСРР із 26.06.1929 р. (Збірник законів УСРР, 1929 р., № 18, арт. 146) було заборонено працювати у всіх ланках радянського і кооперативного апарату, а також в громадянських організаціях.

Тому не дивно, що у проекті НКЮ УСРР, підписаному заступником НКЮ УСРР та Генпрокурором Республіки Приходьком і членом комісії НКЮ Приговим, вказується на необхідність встановити для таких осіб спеціальний режим, який позбавив би їх можливості обирати органи диктатури пролетаріату – Ради і кваліфікував би їх як групу осіб, що не можуть користуватися правами, які належать виключно трудящим [7].

Далі пропонується позбавити цих осіб виборчого права до рад, права на вихідну допомогу, права на пенсію через безробіття, пропонується виселити всі ці нетрудові елементи з житлової площа державного фонду до 1 жовтня 1929 р.; вони не можуть користуватися житлоплощою в будинках, що належать державі, незалежно від того, хто їх експлуатує (установи, підприємства та комунальні органи чи їх віддано в оренду житловій кооперації) – тому їх слід виселити із зазначених будинків; усіх таких осіб виключити з навчальних закладів, якщо вони їх відвідують; позбавити членства у всіх видах кооперації, а також права на постачання, що одержують члени цих кооперацій. Згідно з арт. 97 КК УСРР проект передбачав кримінальну відповідальність у випадку порушення цих норм.

Стосовно правового статусу дітей та інших членів родини осіб, вичищених за 1-ю категорією, НКЮ у цій справі зазначив, що: “діти і члени родини, які на момент чистки своїх батьків і годувальників користуються правами за минулим соціальним станом вичищених, не повинні нести тягар обмежень прав останніх, якщо вони не досягли 18 р. і не перебувають на утриманні вичищених.

На думку НКЮ, вік 18 років та майнову залежність необхідно покласти як ознаку соціального зв’язку дітей та інших членів родини з їх батьками та годувальниками, вичищеними за першою категорією.

У зв’язку з цим документом виникає запитання: “Як виконувати на місцях умову “якщо діти... не перебувають на утриманні вичищених”. Звичайно, такі діти поповнювали зразу ж таки категорію рабів, яким можна було працювати тільки на найважчих роботах (перелік таких зазначено у цьому документі [Арк. 10], тобто на лісоповалах тощо).

Таке детальне пояснення, яке начебто мало стосується опікунства дітей, наведено нами зовсім не випадково. Головним аргументом для працівників Наркому юстиції було те, що за змістом закону про опіку та піклування (Збірник законів УСРР 1926 р., № 67-69, арт. 440, п. 85), опікуни дбають не тільки про здоров’я підопічних, але й про їхнє виховання, яке відповідає вимогам держави, державним виховним завданням та підготовці дітей до корисної діяльності. А виконати це, втілити в житті “вичищені”, звичайно, не могли, оскільки їм не довіряла радянська влада.

За період з 1926 до 1930 р. було проведено місячник обстежень не тільки підопічних сиріт, а також і всіх усиновлених. Завдяки цьому місячнику в 1930 р. було 268 опікунських справ та 324 справи з усиновлення. Щодо заходів, що вживалися для покращення умов сиріт та напівсиріт, необхідно зазначити, що був налагоджений зв’язок з товариствами “Допомоги”, куди надсилалися підлітки на роботу в артілі. Крім цього, кабінетом соціально-педагогічної опіки було влаштовано в артілі декількох дівчат, які були влаштовані [7].

З інструкції секретаріату ВУЦВК і Наркомсоцзабезу УСРР (січень, 1930 р.) було видно, “як сільські, селищні міські ради та міські районні ради проводять роботу в галузі опіки, піклування та засиновлення”; що опікунські функції та проведення усиновлення покладено на сільські, селищні й міські ради та міські районні ради і виконуються у такий спосіб: а) через сільські ради, Комісії у справах культурно-освітніх й охорони материнства та дитинства при сільських радах; б) через селищні й міські ради та міські районні ради – культурно-соціальні секції цих рад або через їх секції Соціального забезпечення, якщо вони при цій Раді утворені [9].

В архівних матеріалах ми не знаходимо жодної справи про виховний бік опіки (тут розглядаються юридичні моменти, правомірність розподілу дітей тощо). А найбільше документів присвячено розгляду різних положень про опіку, усиновлення тощо. Частина справ повертається через відсутність відповідних документів, або логіки у призначенні опікунів (наприклад чому брата призначено опікуном, а не його жінку; недоцільність опіки для старечого віку – 68 р. тощо [10]).

Щодо сиріт, то дитяча соціальна інспекція (ДСІ) після первинного обліку складала списки сиріт, у яких немає опікуна або опікун погано виконував свої обов’язки. Ці списки передавалися до опікунської ради. Опікунська рада могла доручити дитячій соціальній інспекції перевіряти опікунів, а могла призначити і того ж дитячого соціального інспектора опікуном.

ДСІ брала також участь і в проведенні оздоровчої компанії, виявляючи тих дітей, які потребують оздоровчих заходів; проводила обстеження родини, патрона або наймача. Після первинного обстеження здійснювалося обстеження з певним цільовим завданням. Так, неповнолітніх, які перебували на трудовому вихованні, на патронуванні або в наймах, обстежували менше, аніж дітей, котрі проживали у рідній сім’ї та потребували допомоги.

Таким чином, наведений аналіз показує перевагу встановлення опікунства з боку родичів, близьких людей над утриманням дітей у суспільних закладах. Як стверджував академік М. Стельмахович, у благородних вчинках опікунів виявлялися як велич щедрої душі нашого народу у ставленні до знедолених дітей, так і геніальність, прозорливість українського родинознавства, за яким кожна дитина, у тому числі й сирота, повинна змалку обов’язково

виховуватися в сім'ї. Ця надзвичайно важлива настанова педагогічного генія народу знайшла своє повне підтвердження у психолого-педагогічній науці і виховній практиці [2, 38].

На основі проведеного аналізу стверджуємо, що саме в 20-30-ті роки ХХ ст. в радянській Україні з'явилася тенденція необґрутованого передавання дітей від батьків під опіку суспільних закладів, чого не спостерігалося у цей час в Галичині. Саме в Галичині опікунство стосувалось дійсно сиріт, позбавлених батьківської опіки. Тому безпідставним вважаємо поширення вживання термінів “опіка”, опікунське виховання” на сучасному етапі стосовно всіх дітей. Вони автентично повинні вживатися щодо опіки дітей-сиріт, навіть не до вихідців із неповних сімей, хоча останні певною мірою обділені батьківською увагою та піклуванням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лангмейер Й., Матейчек З. Психологическая депривация в детском возрасте. – Прага: Авиценум, 1984. – 334 с.
2. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка. – К.: ІСДО, 1996. – 286 с.
3. Костів В. Основи педагогічної класифікації нуклеарних сімей // Вісник Прикарпатського університету. Серія педагогічних наук. – 1999. – Вип. 2. – С. 52-59.
4. Завгородні Т., Лисенко Н., Мажець Д., Ступарик Б. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою /За заг. ред Б. Ступарика. – Івано-Франківськ-Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – 152 с.
5. Хоменко А. Семья и воспроизведение населения: Избранные произведения. – М.: Статистика, 1980. – 223 с.
6. Історична довідка про заснування та діяльність Українського Єпархіального Комітету опіки над військовими сиротами “Українського Краєвого Товариства” // ЦДА у Львові. – Ф. 572. – Оп. 1. – Спр. 1. – С. 1-5.
7. ЦДАВОВУУ. – Ф. 348. – Оп. 1. – Спр. 1912. – Арк. 40.
8. ЦДАВОВУУ. – Ф. 348. – Оп. 1. – Спр. 2272. – Арк. 8.
9. ЦДАВОВУУ. – Ф. 348. – Оп. 1. – Спр. 2300. – Арк. 10.
10. ЦДАВОВУУ. – Ф. 348. – Оп. 1. – Спр. 1912. – Арк. 78-79.

Роман ПЕТРИШИН

СПІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ШКОЛАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ 20-30 РР. ХХ СТОЛІТтя

У педагогічній спадщині міжвоєнної доби важливе місце займає функціонування мережі українських освітніх закладів в еміграції. Їх досвід є цінним джерелом, який можна використати для реформування освітньої системи в Україні. На особливу увагу заслуговує спільна діяльність студентів і викладачів з організації навчання у вищих школах української еміграції 1920-1939 рр. Адже в складних умовах еміграційного життя українцям вдалося створити на території європейських країн систему вищої освіти.

Задекларована проблема уже була об'єктом дослідження як в педагогічній, так і в історичній науці. Так, дослідники української педагогіки давали характеристику організації навчання у вищих школах української еміграції міжвоєнного періоду (О.Галай “Науково-педагогічна діяльність української еміграції у Чехословаччині у міжвоєнний період (1918-1939)”, В.Кемінь “Українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи 1918-1996”).

З кола історичних праць виділяються роботи О.Вагіної “Освітня діяльність української еміграції в країнах Європи (1918-1939)” та Т.Сидорчук “Наукова та культурно-освітня діяльність української еміграції в Австрії (1919-1925)”. У всіх вище зазначених дослідженнях автори тільки частково торкалися питання спільної діяльності студентів і викладачів з організації навчання у вищих школах української еміграції 1920-1939 рр.

Актуальність даної проблеми полягає у всеобщому та ґрунтовному вивченні тих напрацювань, які зробили українці на еміграційних теренах у галузі педагогічної діяльності.

Метою статті є розгляд одного із аспектів діяльності вищих шкіл у еміграції, а саме спільної діяльності викладачів і студентів з організації навчання та їх вкладу в розбудову українського високого шкільництва.

Виходячи з цього, ми поставили собі головним завданням вивчення досвіду роботи Вищих шкіл Австрії, Польщі, Німеччини і Чехословаччини.

Однією з передумов розгортання в еміграції спільної діяльності викладачів і студентів зі створенням вищих шкіл була неможливість такої діяльності на рідних землях. Адже в Наддніпрянській Україні встановилася більшовицька влада, яка і знищила систему українського вищого шкільництва, що зародилося в 1917-20 рр. (Київський, Кам'янець-Подільський університет). На території західноукраїнських земель польська окупаційна влада закрила українські кафедри у Львівському університеті. Те саме зробила і румунська влада в Буковині, закривши українські кафедри в Чернівецькому університеті. Таким чином можливість розвивати свою систему вищої школи на батьківщині українцями була втрачена.

Упродовж 1919-20 рр. до європейських країн інтенсивно прибуває українська студентська молодь, яка одразу записується на навчання до європейських університетів. Проте в цих закладах зовсім не викладалися предмети українознавчих дисциплін. Саме тому українське студентство відчувало нагальну потребу у створенні українських вищих шкіл у еміграції. У 20-х роках найбільше українського студентства було в Австрії, Німеччині, Чехословаччині, Польщі. В усіх цих країнах була також значна кількість українських науковців і педагогів.

На прикладі Чехословаччини можна навести статистику щодо кількості осіб студентського віку, зокрема ту, яку мав Український Громадський Комітет. За його повідомленням, на 1 липня 1924 року 82,6% емігрантів-українців в ЧСР входили до вікової групи 15-34 роки, тобто були студентського віку [4, 36].

Подібною була ситуація в Польщі, Австрії, Німеччині. У всіх цих країнах були табори інтернованих, що залишились від Першої світової війни, і нові, з'явлених після поразки національно-демократичної революції в Україні. Молодь того часу брала активну участь у подіях 1917-1920 рр. і записувалась до українських військових формувань. Після поразки значна їх кількість опинилася у таборах інтернованих і полонених.

В умовах еміграції важливо було знайти порозуміння між студентами і викладачами щодо створення різних за змістом і формою діяльності навчальних закладів. Першою країною, де скупчилася найбільша кількість українських студентів і викладачів, була Австрія. На 1919 рік у Відні зосереджується значна кількість науково-викладацьких кадрів. Сюди прибули М.Грушевський, В.Винниченко, В.Липинський, Д.Донцов, Д.Дністрянський, В.Кушнір, О.Олесь, О.Колесса та інші. Саме в іхньому середовищі і виникає думка про створення культурно-освітнього осередку українців. На одному із зібрань українські діячі підготували проект статуту Наукового товариства, а на іншому – створення Українського Культурного Інституту. Але обидва проекти не були реалізовані. Організація навчання у вищих школах Австрії відбувалася за активної участі різноманітних товариств. Зокрема, студентське товариство “Січ” підтримало ідею Спілки українських журналістів і письменників організувати академічні українознавчі виклади, які згодом переросли в систематичні курси. На основі вироблених програм постала думка організувати Український Вільний Університет, при активній співпраці між студентами і викладачами. На перших порах було створено два відділи – філософський та права і суспільних наук. Всього було 90 слухачів, з них 65 – на філософському і 25 – на відділенні права і суспільних наук. Серед навчальних дисциплін значилися курси: “Історія українського мистецтва”, “Історія української політичної думки”, “Географія України”, “Теорія українського права” та інші [5, 65-67]. Крім лекційних занять, студенти брали участь у роботі наукових семінарів, дискусіях, конференціях. Така тісна співпраця між викладачами і студентами давала хороші результати і спонукала молодь до пошукувально-дослідницької праці.

Організацією навчання у вищій школі Польщі займалися Український Центральний Комітет та Культурно-освітня управа Генерального штабу Української Армії. У таборах інтернованих української армії були значні науково-педагогічні сили Кам'янець-Подільського університету на чолі з їх ректором І.Огієнком. Саме з їх ініціативи у Тарнові та Ланцуті в 1921 році був заснований Український Народний Університет. Невелика відстань між таборами забезпечувала викладачам можливість проводити заняття в обох університетах однаково. Варто зауважити і те, що студентство, зі свого боку, підтримало ідею створення народних університетів. Це пояснюється тим, що одні хотіли продовжити навчання, інші – завершили і

отримати хоч якийсь диплом про вищу освіту. Як в Ланцуті, так і в Тарніві кількість студентів, які навчалися, нараховувала більше 500 осіб. Університет складався з економічного, історико-філологічного, математично-природничого факультетів та поодиноких курсів лекцій [2, 90-91].

Загальноукраїнського значення набув Український Науковий Інститут у Варшаві, організований силами української еміграції. 1930 року головою інституту було обрано О.Лотоцького, а секретарем – Р.Смаль-Стоцького. Інститут отримував субсидії від польського уряду на організацію наукової та навчальної роботи. Крім цього, тут діяли курси українознавства для студентів українців, які навчалися у Варшавському університеті.

У той час в Німеччині українська наукова еміграція згуртувалася навколо Українського Наукового Інституту, заснованого 1926 року з ініціативи гетьмана П.Скоропадського. Потреба в утворенні цього закладу була, адже з 1921 року до Німеччини стало прибувати на студії українське студентство, яке згодом утворило свої організації. Вони прагнули задоволити потребу в галузі українознавства серед українського студентства німецьких університетів. Okрім широкої науково-інформаційної діяльності, УНІ влаштовував лекції в галузі українознавства, наукові семінари, дискусії, вечори, які відвідувало українське студентство [1, 914].

Найбагатший досвід в організації навчання у вищій школі був нагромаджений українською еміграцією Чехословаччини. Причиною такого широкого розмаху педагогічної діяльності в ЧСР була, в першу чергу, сприятлива політика уряду країни. Завдяки президентові ЧСР, професору Т.Масарiku на початку 20-х років на урядовому рівні був розроблений план культурної розбудови еміграції з колишньої Російської імперії, який отримав назву “російської допоміжної акції”. Тут також треба враховувати той факт, що Т.Масарик був особисто знайомий з діячами українського руху 1917-20 рр. Ця акція, основним завданням якої було згуртування наукових і студентських кіл, привела до того, що в ЧСР було утворено чотири вищі науково-навчальні заклади. Це – перенесений з Відня до Праги Український Вільний Університет (УВУ), Українська Господарська Академія (УГА), Український Високий Педагогічний Інститут (УВПІ), Українська Студія Пластичного Мистецтва.

Беручи до уваги саме ці чотири вищі навчальні заклади, можна зауважити, що саме в них важливе значення в організації навчання займало питання діалогу, співпраці і взаємодії між викладачем і студентом. Це проявилось саме у стилі викладання, підході до проблеми навчання; викладачі утворили низку наукових товариств, які в обговоренні наукового, академічного життя української еміграції тісно співпрацювали з різноманітними студентськими організаціями.

Навчальні плани закладів української еміграції в ЧСР враховували специфіку емігрантського життя. Вони увібрали в себе кращі традиції західноєвропейських та російських університетів, а також напрацювання вищої школи України періоду 1917-20 рр.

Співпраця між викладачами і студентами проявилася у становленні УВУ в ЧСР. Зокрема, українська академічна молодь у листі від 11 лютого 1921 року просить Управу УВУ перенести цю інституцію до Праги, щоб “заспокоїти духовний голод викладів з обсягу своєї мови, літератури, історії та взагалі рідної культури, а також викладів в рідній мові з інших галузей людського знання...” [7]. Отже, саме прагнення українського студентства ЧСР було однією з причин перенесення УВУ з Відня до Праги. Внаслідок цього університет перетворився на провідний заклад вищої освіти у середовищі української еміграції. Взагалі поява всіх вищеназваних навчальних закладів була зумовлена потребою з боку українського студентства, яке на той час перебувало в еміграції.

Однією з форм спільнотої діяльності студентів і викладачів з організації навчання в Чехословаччині було створення різних видавничих товариств, які мали на меті забезпечити навчальний процес науково-педагогічною літературою і в першу чергу – україномовною. Така форма співпраці була характерною тільки для вищих шкіл української еміграції Чехословаччини. Так, спільними заходами студентів та професорів УВПІ було створено видавниче товариство “Сіяч”, яке видавало наукову літературу педагогічного змісту. Ці підручники використовувались студентами на практичних заняттях [6, 11]. В УГА студенти при допомозі професорів Академії заснували “Видавниче Товариство”. За короткий час Товариство видало чимало наукових праць природничо-математичного характеру, які забезпечували потреби навчального процесу [3, 102].

Таким чином, спільна видавнича діяльність студентів і викладачів давала можливість краще організувати навчання, забезпечивши його підручниками і посібниками.

Велике значення для організації навчання мали різноманітні наукові товариства. Ці товариства, як правило, засновували або очолювали відомі українські науковці, основою ж товариств були студенти. Звичайно, діяльність наукових товариств мала безпосередній вплив на організацію навчання у вищих школах української еміграції.

Отже, виходячи з описаного досвіду роботи вищих шкіл Австрії, Польщі, Німеччини і Чехословаччини, і аналізу напрацювань українців в еміграції, можемо зробити висновок про надзвичайну активність українських емігрантів у створенні різних за змістом і формою діяльності навчальних закладів. Їх поява в еміграції у міжвоєнний період і вклад у розробку українського високого шкільництва займають важливе місце в українській педагогічній спадщині. Нагромаджений ними досвід дозволяє усунути ряд прогалин у дослідженні цієї проблеми та повніше представити розвиток української педагогічної думки в еміграції. Він є цінним джерелом для вивчення, і може бути використаний у реформуванні освітньої системи в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія українознавства: У 2-т. / За ред. В.Кубійовича і З.Кузелі. – Мюнхен – Нью-Йорк, 1949. – Т.1. – Ч.ІІ. – 1257 с.
2. Наріжний С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції 1919-1939 рр. – К.: Вид-во імені Олени Теліги, 1999. – 272 с.
3. Півроку існування Української Господарської Академії в Подебрадах // Український студент. – 1923. – №1-2. – С.101-103.
4. Три роки праці Українського Громадського Комітету в ЧСР 7/ VII 1921 – 7/VII 1924. На правах рукопису. – Прага, 1924. – 102 с.
5. Український Вільний Університет в Празі в роках 1921-1926. – Прага, 1927. – 236 с.
6. Український Педагогічний Інститут ім. Михайла Драгоманова // Тризуб. – 1926. – №28. – С.9-12.
7. Український Університет у Празі // Центральний Державний Архів Вищих Органів Влади України. – Ф.3859. – Оп.2. – Спр. 1. – Арк. 9.

Оксана ПАЦАЛОК

ПРОБЛЕМА РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТтя

Проблема розумового розвитку особистості завжди турбувала педагогів, методистів, психологів. Особливу увагу цій проблемі приділяли Я.Коменський, Ф.Бекон, Й.Генріх, А.Дістервег, М.Пирогов, К.Ушинський, М.Соколов, І.Сікорський, П.Блонський, Л.Виготський, В.Сухомлинський.

Питання розумового розвитку в другій половині XIX – на початку ХХ століття було досить актуальним і трактувалося по-різному.

Мета статті полягає в дослідженні історичних особливостей проблеми розумового розвитку учнів у працях вчених другої половини XIX – початку ХХ ст.

Розглядаючи загальний розвиток людства, можна констатувати: центральний напрям розвитку особистості – розумовий, – і даний висновок завжди актуальний, незалежно від того, вивчається людина з анатомічної точки зору чи з історичної [2, 602]. Якщо запитати анатома, яким чином людина досягне своєї найбільшої досконалості, він скаже, що “підвищення рівня розумового розвитку служить міроплом найбільшої досконалості людини” [2, 629]. Аналогічно, фізіолог аналізує рівень розвитку організмів за їхніми розумовими здібностями. Геолог стверджує, що сказане вище можна застосувати і до характеристики формування землі, шлях розвитку якої полягає в поступовому вдосконаленні розумового розвитку істот, які населяли її [2, 629]. Отже, всі науки сходяться в тому, що велика мета природи – розумова досконалість.

Розумовий розвиток є однією із сторін загального розвитку особистості, однак не можна стверджувати, що розумовий розвиток є лише однією із рівноправних складових розвитку індивіда, бо роль саме розумового розвитку для людини надзвичайно велика. Цієї точки зору дотримувались К.Ушинський, П.Блонський, а пізніше і Л.Виготський.

Слід відзначити, що витоки проблеми розумового розвитку аналізованого періоду перш за все потрібно шукати у працях відомого педагога К.Ушинського. Адже, К.Ушинський навіть в історичному розвитку суспільства вирішальну роль відводив досконалому людському розумові.

Під розумовим розвитком К.Ушинський розумів “процес мислення зі всіма властивими йому явищами розумової роботи, такими як міркування, розуміння, обдумування тих результатів, які людина отримує від поєднання вражень, уявлень і понять раніше сприйнятих або утворених” [7, 194]. К.Ушинський вважав розум продуктом самосвідомості і основою практичної діяльності людини [7, 198]. Розумовий розвиток, на його думку, є процесом, ідентичним до процесу навчання, який сам по собі відріваний від прийомів виховання [4, 126]. Оволодіння знаннями і розумовий розвиток здійснюються в органічній єдності (“наповнення голови знаннями” [4, 153]) [4, 132]. К.Ушинський був представником теорії формальної освіти, представники якої (Песталоцці, Дістерверг) головну сутність навчання вбачали у розвитку “розумових сил” учнів (уваги, сприймання, пам’яті, уяви тощо), які є передумовою розумового “розвитку, що підкоряється законам розвитку свідомості людини” [6; 4, 132].

Л.Виготський на початку ХХ століття розкрив основний механізм психічного (у тому числі інтелектуального, розумового) розвитку, що полягає у формуванні тимчасових систем міжфункціональних зв’язків („психологічних систем”), які лежать в основі організації людського розуму [1; 5, 120].

Загалом же на межі століть проблема розумового розвитку особистості вітчизняними вченими розглядалась двосторонньо:

- 1) під цим поняттям розумілося певне нервово-психологічне природне утворення;
- 2) розумовий розвиток трактувався як результат набуття знань у процесі життедіяльності.

Найбільше уваги вивченняю проблеми розумового розвитку особистості з точки зору нервово-психологічного утворення приділяв професор університету св. Володимира – І.Сікорський [3, 39]. У загальному психічному розвитку особистості він виділяв два основних напрямки:

- розвиток розумових сил;
- розвиток характеру, тобто чуттєвої сфери і волі.

Під розумовим розвитком особистості у ранньому віці, І.Сікорський розумів вивчення дитиною мистецтва пізнання, тобто правильного розуміння і класифікації відчуттів, вражень і уявлень зовнішнього середовища. Розумовий розвиток індивіда, взагалі, полягає у відборі і накопиченні найкращого і найважливішого матеріалу для зберігання у пам’яті; в розвитку мистецтва швидко віднайти в пам’яті і використати на полі свідомості тільки ту частину великих запасів пам’яті, яка необхідна індивіду в даний момент часу [9, 50]. Відповідність занять і вправ природному шляху розвитку особистості, а також систематичність і неперервність зовнішніх впливів І.Сікорський вважав “найбільш цілеспрямованими зовнішніми умовами, необхідними для успішного розумового виховання” та розвитку індивіда [9, 59].

Розглядаючи проблему розумового розвитку особистості, професор М. Соколов враховував кілька факторів, які впливають на розумовий розвиток, тому його праці найчіткіше відображають сутність даного поняття у розумінні вчених ХІХ-XX ст. Він вважав, що людина від природи наділена “розумовою силою”, яка, взаємодіючи із навколошнім світом, сприймає різноманітні знання, і кожна людина має дві взаємопов’язані сторони розуму: вроджену та набуту [8, 21]. Розумова сила людини – це небесна лампа, дарована їй для пізнання навколошнього світу. Для людини пізнання світу необхідне не для розвитку її природного розуму, а для набуття істин, які допоможуть їй правильноше і розумніше жити.

Для кращого розуміння значення розуму слід дивитись на нього з двох сторін: з однієї сторони, як на “розумову силу”, яка дарована людині природою, силу мислячу, пізнавальну, творящу, яка володіє різноманітними властивостями і спрямовує воно людини; з іншої – як на знання, набуті людиною в навколошньому середовищі з допомогою тієї ж розумової сили, із досвіду та із роздумів, які служать основою для практичної діяльності людини.

Процес інтенсивності набуття знань і прийнято було називати “розумовим розвитком людини” [8, 22].

Саме поняття розумового розвитку, у трактуванні М.Соколова, має два значення: 1) розумовий розвиток – це розвиток особистості, який проходить згідно із віковими змінами людини і відрізняє розум дитини або розум юнака від розуму тієї ж людини зрілого віку; 2) розумовий розвиток – процес інтенсивності набуття знань. Такий погляд на розумовий розвиток передбачає лише засвоєння знань, а не збільшення рівня ні природного розуму, ні розумових здібностей [8, 23].

Отже, ніякі суспільні фактори не можуть вплинути на розумовий розвиток особистості. Розум людини дарований їй від народження, а протягом життя він лише проявляється і примножується. Розум характеризується розумовою силою, яка може протягом життя виснажитись і втратити свої початкові можливості. Довготривалість розумової сили заключається в мисленні, яке виражається двома сторонами: одна сторона – сила розумова, сила мисляча; друга сторона – той предмет або та істина, про яку мислити перша сторона [8, 26].

Для більш ясного уявлення про діяльність розумової сили людини М.Соколов наводить приклад порівняння цієї сили з джерелом світла, яке освічує все навколо шляхом потрапляння променів на навколоїшні предмети. Щоб пізнати предмет, намічений людською волею, розумове світило направляє на нього той промінь або ті задатки, які найбільше сприяють дослідженню та вивченню даного предмета. Якщо для пізнання інших предметів або наук розумова сила не має відповідних задатків, то ці науки не будуть пізнані цією людиною достатньою мірою, і вона навіть не буде мати бажання займатися ними. І навпаки, якщо людина має особливі задатки, здібності до вивчення тієї чи іншої науки, то – при посилені і уважній роботі – вона може стати великим філософом, математиком, лінгвістом, астрономом і т.д.

Людський розум або розумові здібності розвивають наукові знання, а не навпаки: наукові знання розвивають людські здібності. Відкриваючи в науках нові грані, нові істини, не помічені людиною раніше, люди знову приписують ці відкриття подальшому розвитку індивідуальних здібностей, тоді як істина цих відкриттів заключається в кращій зосередженості, в більшій увазі до особистих занять і у використанні більшого часу на обдумування вивченого матеріалу. Розумова сила служить знаряддям для пізнання; але очевидно, що процес пізнання (як складова одного цілого із знаряддям пізнання) не може сприяти розвитку цього знаряддя або розвитку самої сили пізнання.

Тобто, прогрес у знаннях і наукових відкриттях – це результат не приросту людського розуму, а лише наявної розумової діяльності людства, яка, в силу своєї обмеженості, не може досягнути десятками років того, що має бути досягнуте лише сотнями і тисячами років.

Якщо, наприклад, обдарована людина, проживши 80 років, зробила десять відкриттів або винаходів, то вона, звичайно, зробила б у десять разів більше, якщо б прожила 800 років, і це не тому, що протягом життя прибавляється природна сила людини, а тому, що збільшувалися б і розвивалися б її знання про навколоїшній світ [8, 32]. Отже, “природна розумова сила приросту від наукових занять не набуває, а набуваються лише знання” [8, 31] конкретною людиною.

Якби з початку вивчення наук відбувався б ріст рівня розумового розвитку і накопичення особливих здібностей, то до першочергового рівня розумового розвитку людства кожне покоління вносило б свій внесок і, по закону еволюції або спадковості, на сьогодні повинна була б сформуватися величезна “розумова сила” і повинні були б з’явитися гіганти розуму, внаслідок постійного прогресивного росту рівня розвитку. Однак, така закономірність не підтверджена і тому, враховуючи дослідження вчених на межі століть, можна зробити висновок, що вивчення різноманітних наук не повністю розкриває можливості розумового розвитку індивіда, а лише сприяє розвитку розумових здібностей особистості, які закладені людині генетично.

Оскільки розумовий розвиток відбувається шляхом набуття знань, то ці знання можна поділити на два види (М.Соколов) [8, 34]: одні знання (які частіше навіть не визнаються знаннями) показують людині, як вона повинна правильно і розумно жити; інші знання науково знайомлять її з навколоїшнім світом. Більшість вчених не надавали великого значення першому видові знань як чиннику розумового розвитку людини, а приписували ці можливості лише другому виду знань.

Але, якби школярі під час звичайних занять у школі мали б достатньо приводів до життєвих роздумів, то тоді швидше відкривався б шлях до розумового розвитку, оскільки ці

міркування стосувалися б не однієї науки або кількох наук – вони б пояснювали загальні закони людського життя, керуючись як науковими так і моральними принципами.

Такий напрям мислення буде складати філософію життя, філософію здорового глузду, філософію, необхідну кожній людині, обдарованій “природною розумовою силою” для того, щоб навчитись жити у суспільстві розумно і правильно [2; 8, 44].

Адже, жити правильно і розумно – першооснова життя, ідея, якою потрібно керуватись у школах, використовувати у вихованні усіх поколінь. Якщо ця ідея буде супроводжувати людину з дитинства, то вона неодмінно, “як зерно, посаджене в землю”, принесе відповідні результати [8, 44].

Отже, першочергова основа для розвитку розуму, на думку вчених на межі століть, заключається не в знанні сил природи і не у вивченні наук (хоча все це і необхідно), а в досягненні повної самосвідомості і в розвитку прагнення до того, щоб людська діяльність і вчинки людей були найбільш справедливими, розумними і добropорядними, а вже ці прагнення не можуть не привести до бажання примножувати свої власні знання.

Але тогоджна школа, яка за основу взяла лише наукові знання і саме їх вважала найважливішим підґрунтям в освітньому процесі, не докладала особливих зусиль до виховання людини в широкому значенні цього слова.

Тому М.Соколов і намагався змінити існуючу постановку питання про розумовий розвиток, змінити в тому значенні, щоб наукова частина освітнього процесу була підлеглою головний основі, а не навпаки.

Адже, якщо займатись реальними науками, набуваються точні знання з цих наук, тобто, наукова основа розвиває розум (в сенсі набуття знань) з наукових питань, моральна сторона – з питань моральності. Наукова сторона створює вченого, моральна сторона – людину. Наукова сторона переслідує тільки свої наукові цілі, а коли ці цілі досягнуті, – справа вважається завершеною; моральна основа, маючи більш високу мету – проявляти в житті найбільш високу мудрість, закінчується лише із цим життям [8, 47].

Отже, створювати якісь кордони між розвитком розумовим і моральним, над якими владарює єдиний людський розум, було б неправильно. Однак в кінці XIX – на початку ХХ століття в суспільстві існувало загальноприйняте твердження, що лише розумовий розвиток може бути керуючою основою в житті людини, а не моральний.

Можливо, ця проблема виникла тому, що вчені не визначили і не дотримувались єдиного чіткого трактування вище згаданих понять. Кожен із них розглядав поняття розумового розвитку із своєї точки зору (табл. 1). Тому, щоб зрозуміти сутність цього поняття ми спробували зібрати і проаналізувати праці різних вчених, враховуючи розмаїття поглядів на проблему розумового розвитку.

Таблиця 1

Розумовий розвиток особистості

Структура поняття	Автор	Ушинський	Бокль	Блонський	Дж. Дрепер	Сікорський	Соколов	Виготський
Це основна сторона загального розвитку особистості.	+	+	+	+				+
Процес мислення зі всіма властивими йому проявами розумової роботи, такими як міркування, розуміння, обдумування тих результатів, які людина отримує від поєднання вражень, уявлень і понять раніше сприйнятих або утворених.	+							
Результат набуття знань в процесі життєдіяльності. Розумовий розвиток і оволодіння знаннями здійснюється в органічній єдності	+	+						
Певне первово-психологічне природне утворення, яке контролюється лише природними процесами.						+	+	

Процес відбору і накопичення найважливішого матеріалу для пам'яті; розвиток мистецтва швидко віднайти в пам'яті і використати у свідомості тільки ту частину великих запасів пам'яті, яка необхідна індивіду в даний момент часу.					+		
Розвиток особистості, який проходить згідно із віковими змінами людини і так чітко відрізняє розум дитини або розум юнака від розуму тієї ж людини зрілого віку; процес інтенсивності набуття знань. Це передбачає лише засвоєння знань, а не збільшення рівня ні природного розуму, ні розумових здібностей.						+	
Процес ідентичний до процесу розвитку людства.				+			

На основі вище сказаного можна зробити висновок про перспективи подальших досліджень особливостей розумового розвитку учнів на різних етапах становлення освітніх систем. Актуальною залишається проблема вивчення перевтомлення учнів, методів підвищення рівня пізнавальної активності, підготовки вчителів до вдосконалення рівня розумового розвитку учнів під час вивчення різних предметів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виготский Л.С. О психологических системах. Собр. соч. – М., 1982. – С.109-131.
2. Дрэперъ Дж. В. Исторія умственного развитія Европы. – Кіевъ – Харковъ, 1896. – 634 с.
3. Кіянпіцынъ И. Умственное переутомление и гигиена умственного труда // Журналъ министерства народного просвѣщенія. – 1912. – Іюль. – № 7. – Отд. 3. – С.35-45.
4. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1994. – 358 с.
5. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М., 1971. – 280 с.
6. М.Р. Роль воображенія въ умственному развитіи // Вѣстникъ воспитанія. – 1910. – №4. – С.93-108.
7. Скворцовъ Ир. К. Ушинскій какъ психологъ // Вѣстникъ воспитанія. – 1894. – №6. – С.179-208.
8. Соколовъ Н. Къ вопросу объ умственномъ развитіи. // Вѣстникъ воспитанія. – 1894. – №2. – С.21-49.
9. Ходъ умственного и нравственного развитія въ первые годы жизни // Вѣстникъ воспитанія. – 1902. – №7. – С.48-69.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Володимир ВАНДЖУРА

КОМП'ЮТЕРНА ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ВІДКРИТОМУ ПОВІТРІ

На сучасному етапі розвитку суспільства однією з важливих проблем є зміщення здоров'я і підвищення рівня розумової та фізичної працездатності, ефективне оволодіння обраною професією, забезпечення повноцінного активного відпочинку, а також підвищення рівня фізичного розвитку населення України, особливо дітей, підлітків і молоді [2, 7]. З часу проголошення державної незалежності України органами влади регулярно приймаються законодавчі акти і нормативно-правові документи, спрямовані на підвищення ефективності фізичного виховання учнівської молоді. Проте, як свідчать дослідження останніх років, фізичний стан підростаючого покоління країни не покращується.

Проаналізувавши наявну літературу, ми виявили значну активізацію досліджень вітчизняних та зарубіжних учених до певних аспектів проблем фізичного виховання учнівської молоді.

Пошукові ефективних шляхів реалізації диференційованого підходу у процесі фізичного виховання учнівської молоді присвятили свої дослідження М.Агейкина (1983), В.Ареф'єв (1987, 1997), С.Биканов (1994), Л.Волков (1988), Т.Круцевич (1981, 1990), С.Литовко (1988), І.Лопатин (1986), В.Новосельський (1989), Т.Унт (1990), А.Фурман, (1991, 1997); вивчення взаємозв'язку між рівнем фізичного стану та здоров'ям учнів з'ясовували Г.Апанасенко (1998), Л.Сергієнко (1998), В.Шигалевський (1990); пошуку засобів підвищення ефективності фізичного виховання дітей і підлітків присвятили свої дослідження Б.Ашмарін (1973, 1990), Ю.Вавилов (1990), Т.Круцевич (1997), Б.Шиян (1998, 1997), О.Куц (1994), Л.Волков(1989), О.Дубогой (1991), Є.Приступа (1996); можливість вдосконалення фізичного стану учнів засобами фізичного виховання досліджували С.Душанін (1985), В.Завацький (1996), В.Міщенко (1996), Н.Сухарев(1991), М.Амосов(1989), В.Куц(1997), Г.Апанасенко(1989,1990).

Проведений теоретичний аналіз і узагальнення практики свідчать, що на сьогодні вже є чимало досліджень, присвячених використанню комп'ютерних технологій в процесі фізичного виховання і спорту (С.Душанін, 1998; Г.Вінклер, 2000; П.Виноградов, 1997; В.Волков, 2001; О.Жбанков, 1994; С.Киршев, 1993; А.Кубеев, 1995; В.Кузин, 1995, 1997; А.Лапутин, 1999; І.Огірко, 2000; Р.Раєвський, 1994; А.Самсонова, 1999; О.Скалій, 1999; В.Сеулянов, 1993; Н.Сучили, 1996; Л.Хасин, 1996; О.Шаповалова, 1999).

Дослідники пропонують широкий спектр комп'ютерних програм для багатьох напрямів фізичного виховання. Проте таких, за допомогою яких можна ефективно й оперативно впливати на процес фізичного виховання учнів (відповідно до їхнього фізичного стану) та методики їх використання нами не виявлено.

Сьогодні, коли серед учнів зростає рівень захворювань гострими респіраторними й простудними захворюваннями (60-75%), а також рецидиви хронічних захворювань верхніх дихальних шляхів (55%), актуальною проблемою стає пошук різноманітних засобів і методів фізичного виховання, які сприяють підвищенню стійкості організму до впливу навколишнього середовища, профілактиці простудних захворювань, покращенню здоров'я учнів [1]. Високий рівень гострих респіраторних захворювань в училищі, а також вивчення впливу індивідуальних фізичних навантажень під час круглорічних занять на відкритому повітрі зумовило проведення нашого дослідження.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Об'єктом дослідження є фізичне виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ).

Предмет дослідження – комп'ютерна технологія організації круглорічних занять фізичними вправами на відкритому повітрі.

Мета статті – висвітлити результати експериментальної перевірки комп'ютерної програми диференціації тренувальних засобів навчання та оцінки якості виконання фізичних вправ на уроках фізичної культури.

У процесі дослідження вирішувались такі завдання:

- сформувати мультимедійну комп'ютерну програму;
- визначити зрушення у фізичній підготовленості учнів після трьох років занять фізичними вправами різних форм на відкритому повітрі;
- встановити рівень залежності отірності організму негативним впливам виробничого і оточуючого середовища від стану загартованості учнів ПТНЗ.

Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення наукової літератури; педагогічні спостереження; педагогічний експеримент; тестування рівня здоров'я, фізичної підготовленості і фізичної працездатності; статистичні методи обробки отриманих даних.

Дослідження проводились з учнями Тернопільського ВПУ №1 протягом трьох років. У них взяли участь 4 групи учнів по 20 осіб (40 дівчат і 40 юнаків), віднесені до основної медичної групи здоров'я. Перша експериментальна група займалася за спеціальною програмою цілорічно на відкритому повітрі з використанням комп'ютерної технології, друга – контролльна група за – традиційною програмою.

Наукова література з проблеми і наш досвід свідчать, що під впливом круглорічних занять фізичними вправами на відкритому повітрі в організмі учнів виникають позитивні морфо-функціональні зміни, що обумовлює розширення функціональних можливостей органів і систем, а також їх взаємодію, збільшується діапазон компенсаторно-адаптаційних реакцій [4,7,8,]. Це особливо стосується дихальної системи (покращується функція зовнішнього дихання, розвивається капілярна сітка, дихальна система пристосовується до значних фізичних навантажень, збільшується життева емність легень [3,4,5]). Внаслідок цього підвищується специфічна й неспецифічна стійкість та отірність організму до умов навколишнього середовища, збільшується працездатність (як розумова, так і фізична) та пристосування до фізичних навантажень [6,8].

З появою мультимедійних комп'ютерів, які можуть представляти не тільки текстову інформацію, але і комп'ютерну графіку, анімацію, широкий спектр аудіо і відеоінформації, створюються умови для впровадження в навчальний процес із предмета “Основи здоров'я і фізична культура” комп'ютерної техніки, що може суттєво підвищити його ефективність.

Розроблена нами комп'ютерна мультимедійна програма “Твое здоров'я – у твоїх руках” допомагає стежити за динамікою фізичного розвитку, фізичної підготовленості, процесом загартування, підбирати індивідуальні режими оздоровчих тренувань, контролювати, порівнювати та оцінювати уміння і навички, індивідуалізувати фізичні навантаження.

Індивідуалізація передбачає пристосування навчально-виховних засобів, методів і форм індивідуальних психофізичних особливостей учня, що докорінно змінює його роль у процесі навчання та виховання. Тепер уже не учень служить реалізації програми, а програма служить задоволенню його потреб. Іншими словами, не учень для фізичного виховання, а фізичне виховання для учня. Будь-яка практична діяльність у фізичному вихованні вимагає контролю та оцінки. Оцінка стосується не тільки кінцевого ефекту процесу фізичного виховання, вона відіграє суттєву роль на всіх його етапах, уможливлюючи вивчення індивідуальних властивостей (діагностиування) учнів, прогнозування їх можливих досягнень, дозволяє адаптувати програму до можливостей, потреб та інтересів школярів [10].

Організаційно-технічна суть комп'ютерної програми полягає у ручному веденні і оперативній обробці на комп'ютері простих і доступних для виміру фізіологічних даних, отриманих при первинному або повторному медико-педагогічному контролі (довжина тіла, маса тіла, артеріальний тиск (АТ) у спокої, АТ після навантаження, частота серцевих скорочень (ЧСС) у спокої, ЧСС після навантаження, життева емність легень (ЖЕЛ). Враховуючи

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

індивідуальні особливості адаптації до фізичних навантажень, рівня фізичного стану, комп'ютер рекомендує індивідуальну програму домашніх завдань. Програма включає методичні рекомендації щодо початку і закінчення оздоровчо-тренувального заняття, контролю за допомогою пульсометрії передбачає використання засобів загальної і спеціальної спрямованості, різноманітні методи тренувань, дає вказівки щодо їх періодичності, тривалості, обсягу та інтенсивності. Усе це роздруковується комп'ютером у вигляді щоденника самоконтролю та програми тренувань на 8 тижнів. У кінці зазначеного терміну учень складає контрольний іспит і результати заносяться у порівняльну графу.

Інформація про кожного учня зберігається протягом його навчання, висвітлюється в інформаційних листівках, доступна до індивідуального порівняльного аналізу, який дозволяє корегувати навчально-тренувальний процес і управляти фізичним станом учнів.

Отримані результати зіставлення вихідних даних і кінця педагогічного експерименту (табл.1,2.) показали, що використання експериментальної програми цілорічних занять фізичними вправами на відкритому повітря з використанням комп'ютерної технології значно покращили всі показники фізичної підготовленості учнів експериментальних груп.

Аналіз даних, наведених у таблицях 1,2, показав, що в експериментальній групі дівчат швидкість бігу на 100 м зросла на 2,07 с ($P < 0,001$) – до експерименту $18,42 \pm 0,38$, після експерименту $16,35 \pm 0,35$, а в контрольній групі результат зріс на 0,35с ($P < 0,05$) – до експерименту $17,68 \pm 0,17$, після експерименту $17,33 \pm 0,2$. У юнаків експериментальної групи результат бігу на 100 м до експерименту $15,69 \pm 0,13$, після експерименту $13,83 \pm 0,12$, приріст результату – 1,68 с ($P < 0,001$). У контрольній групі до експерименту результат бігу $15,33 \pm 0,14$, після експерименту $14,58 \pm 0,08$, приріст результату – 0,75 с ($P < 0,05$).

Таблиця 1

*Результати тестування фізичної підготовленості
та експрес-оцінка фізичного стану учнів ВПУ №1 м. Тернополя (дівчата)*

Групи	Швидкість (біг 100 м)			
	До експерименту		Після експерименту	
	$M \pm S_{Mx}$	$M \pm S_{Mx}$	Зрушення	P
Експериментальна	$18,42 \pm 0,38$	$16,35 \pm 0,35$	2,07	0,001
Контрольна	$17,68 \pm 0,17$	$17,33 \pm 0,2$	0,35	0,05
Витривалість (біг 2000 м)				
Експериментальна	$12,92 \pm 0,12$	$11,1 \pm 0,11$	1,82	0,001
Контрольна	$12,55 \pm 0,14$	$11,84 \pm 0,16$	0,71	0,05
Сила (згинання і розгинання рук в упорі лежачи від підлоги)				
Експериментальна	$7,3 \pm 0,58$	$21,7 \pm 0,6$	14,4	0,001
Контрольна	$10,15 \pm 0,95$	$15,7 \pm 0,77$	5,55	0,05
Спритність ("човниковий" біг 4x9 м)				
Експериментальна	$12,03 \pm 0,11$	$10,67 \pm 0,11$	1,36	0,001
Контрольна	$11,86 \pm 0,15$	$11,25 \pm 0,09$	0,61	0,05
Гнучкість (нахил тулуба вперед із положення сидячи)				
Експериментальна	$7,75 \pm 0,58$	$20,95 \pm 0,88$	13,2	0,001
Контрольна	$8,95 \pm 0,97$	$16,6 \pm 0,86$	7,65	0,05
Швидкісно-силові якості (стрибок у довжину з місця)				
Експериментальна	$147,9 \pm 2,65$	$184,85 \pm 2,88$	36,95	0,001
Контрольна	$158,65 \pm 1,83$	$173,1 \pm 1,72$	14,45	0,05

Таблиця 2

*Результати тестування фізичної підготовленості
та експрес-оцінка фізичного стану учнів ВПУ №1 м. Тернополя (юнаки)*

Групи	Швидкість (біг 100 м)			
	До експерименту		Після експерименту	
	Mx ± Smx	Mx ± Smx	Зрушення	P
Експериментальна	15,69 ± 0,13	13,83 ± 0,12	1,68	0,001
Контрольна	15,33 ± 0,14	14,58 ± 0,08	0,75	0,05
Витривалість (біг 3000 м)				
Експериментальна	15,24 ± 0,15	13,1 ± 0,17	2,14	0,001
Контрольна	14,79 ± 0,17	13,92 ± 0,14	0,87	0,05
Сила (згинання і розгинання рук в упорі лежачи від підлоги)				
Експериментальна	26,7 ± 0,86	44,85 ± 0,45	18,15	0,001
Контрольна	29,1 ± 1	41,3 ± 0,85	12,2	0,05
Сила (підтягування на високій перекладині)				
Експериментальна	6,8 ± 0,53	12,9 ± 0,42	6,1	0,001
Контрольна	7,1 ± 0,48	10,5 ± 0,47	3,4	0,05
Спритність ("човниковий" біг 4x9 м)				
Експериментальна	10,81 ± 0,1	9,34 ± 0,06	1,47	0,001
Контрольна	10,78 ± 4,62	10,2 ± 0,16	0,58	0,05
Гнучкість (нахил тулуба вперед із положення сидячи)				
Експериментальна	4,75 ± 0,66	16,45 ± 0,71	11,7	0,001
Контрольна	7,45 ± 0,72	14,55 ± 0,92	7,1	0,05
Швидкісно-силові якості (стрибок у довжину з місця)				
Експериментальна	179,35 ± 2,47	231,3 ± 2,4	51,95	0,001
Контрольна	196,3 ± 3,19	209,9 ± 4,77	13,3	0,05

Рівень витривалості (біг 2000 м) до експерименту практично одинаковий: у дівчат експериментальної групи – 12,92±0,12 та 12,55±0,14 – контрольної групи. В кінці експерименту ми отримали результат, який свідчить про якісніший приріст результату в експериментальній групі 1,82 с ($P<0,001$) – 11,1±0,11, а в контрольній групі приріст склав 0,71с ($P<0,05$) – 11,84±0,16. У юнаків експериментальної групи приріст рівня витривалості (біг 3000 м) ще помітніший – до експерименту 15,24±0,15, після 13,1±0,17 – приріст 2,14 с ($P<0,001$), в контрольній групі відповідно 14,79 ± 0,17 та 13,92±0,14 – приріст 0,87 с ($P<0,001$).

Зрушення у розвитку силових якостей (згинання і розгинання рук в упорі лежачи від підлоги) в експериментальній групі дівчат склали 14,4 рази, в той час як в контрольній групі вони покращились на 5,55 рази. У юнаків відповідно 18,15 в експериментальній групі і 12,2 в контрольній групі.

Результати тестування з "човникового" бігу і гнучкості також показали суттєву перевагу експериментальних груп порівняно з контрольними.

Комп'ютерний підбір індивідуальних навантажень і домашніх завдань значною мірою вплинули на кількісні і якісні показники швидкісно-силових якостей юнаків і дівчат експериментальних груп. Так, довжина стрибка з місця у дівчат в експериментальній групі зросла на 36,95 см ($P<0,001$) – на початку експерименту 147,9±2,65, в кінці 184,85±2,88, у той час як в контрольній на 14,45 – на початку 158,65±1,83, в кінці 173,1±1,72. У юнаків цей показник в експериментальній групі зрос на 51,95см ($P<0,001$), а в контрольній на 13,3 см ($P<0,05$).

Проведений аналіз кількості захворювань (ГРЗ) учнів училища за період з 21.09.1999 по 23.05.2002 рік показав, що рівень ГРЗ за цей період в експериментальних групах значно знизився (рис.1) порівняно з контрольними групами.

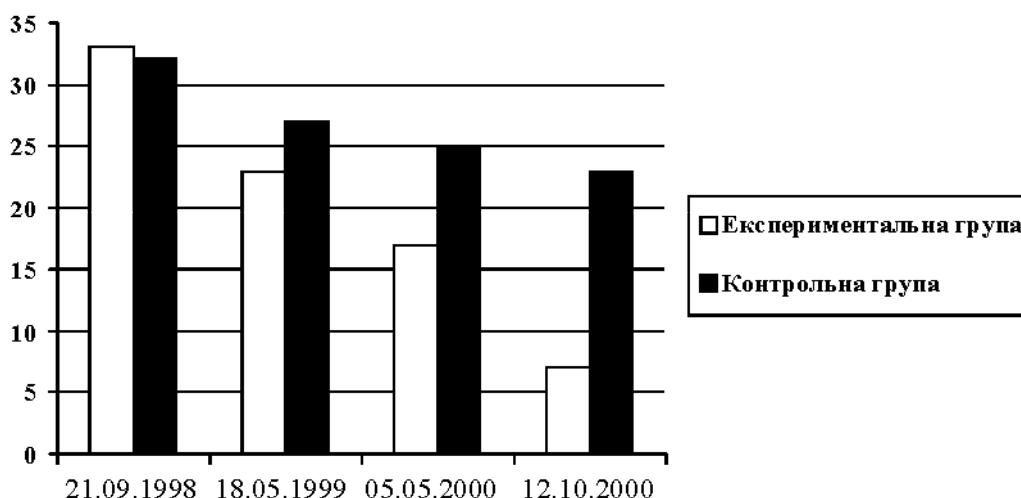


Рис.1. Діаграма захворювань ГРЗ учнів Тернопільського ВПУ №1.

Висновки:

1. Заняття та спортивно-оздоровчі заходи з фізичного виховання, які проводилися з використанням комп’ютерної технології протягом тривалого часу, суттєво вплинули на фізичну підготовленість учнів училища.
2. Водночас зрушення показників фізичної підготовленості учнів, які займалися за експериментальною програмою цілорічно на відкритому повітрі, були більш значними, ніж в тих, які займалися за загальноприйнятою програмою.
3. Встановлено, що цілорічні заняття фізичними вправами на відкритому повітрі сприяли більш значній позитивній динаміці ГРЗ учнів.

Подальший розвиток фізичної культури на сучасному етапі потребує вирішення складних інформативних і управлінських проблем, вирішення яких можливе при подальшій розробці різноманітних комп’ютерних програм, впровадженні комп’ютерних технологій в освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ареф’єв В.Г., Столітенко В.В. Фізичне виховання в школі: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 152 с.
2. Добровольская М.Я., Середенко Л.Т. Антропометрический статус в структуре физического состояния студентов и его изменение под влиянием различных тренировочных программ: Матер. міжнар. конгр. з інтегративної антропології. – Тернопіль, 1996. – С.137-138.
3. Золотарев А.Е. Влияние физических упражнений на молодой организм человека /Успех валеологии/ Тез. Научн. Практ. Конф. – Волгоград, 1994. – С.31-32.
4. Круцевич Т.Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания. – К.: Вища школа, 1991. – 327 с.
5. Күц О.С. Особливості змісту фізичного виховання школярів в умовах підвищеної радіоактивності. – К., 1994. – 134 с.
6. Лях В.Л. Концепція формування особистості в процесі фізичного виховання у вченні П.Ф.Лесгафта // Молода спортивна наука України: Збірник наукових статей в галузі фізичної культури та спорту. – Львів: ЛДІФК, 2000. – Випуск 4. – 358 с.
7. Пирогова Э.А., Иващенко Л.Я., Странко М.Р. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека. – К.: Здоровье, 1982. – 154 с.
8. Омеляненко Л.І., Починок Т.В. Загартування дітей і підлітків. – К.: Здоров’я, 1989. – 72 с.
9. Хохлов И.Н., Ленкова В.Н. Зависимость работоспособности человека от вида и характера выполняемой работы //Физиология человека. – 1989. – Т.15. – №5. – С.97-101.
10. Шиян Б.М. Ознаки сучасності та тенденції прогресу у фізичному виховання школярів //Наукові записки. Серія: Педагогіка. – Тернопіль: Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. – №7. – 2000. – С.38-40.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІЧНИХ ЕЛЕМЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОГРАМНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ

Графічні елементи є невід'ємною частиною педагогічного програмного забезпечення, вони охоплюють практично всі напрямки навчального процесу, однак обсяг їх використання залежить від відповідної предметної спрямованості певного виду педагогічного програмного забезпечення.

У процесі підготовки фахівців у вищих юридичних навчальних закладах зроблена орієнтація на професійність, теоретичну озброєність, володіння сучасною практикою, що поєднується високою свідомістю свого покликання – служити народу України, вирішуючи завдання забезпечення громадської безпеки, попередження, розкриття та розслідування злочинів.

Така концепція вимагає постійного підвищення якості підготовки кадрів, що ставить задачі пошуку нових педагогічних рішень.

Орієнтуючись на тенденції сучасної науково-педагогічної думки [1-6], при розгляді питання підвищення ефективності навчального процесу слід звернути увагу на потенційні можливості новітніх інформаційних технологій як засобу інтенсифікації навчального процесу, впровадження активних форм навчання, реалізації індивідуального підходу до кожного курсанта, студента, слухача.

Базуючись на наявних тенденціях, ми звертаємо увагу на створення, впровадження та використання у навчальному процесі педагогічного програмного забезпечення.

Проблема ефективного та адекватного подання навчального матеріалу завжди була в центрі уваги провідних фахівців у галузі педагогіки, психології, технічних засобів навчання, які акцентували увагу на інтеграції традиційних форм подання навчального матеріалу із можливостями сучасних інформаційних технологій. Такий підхід поставив вимогу уточнити окремі дидактичні принципи в частині реалізації їх у навчальному процесі в умовах інформаційного суспільства [7; 8].

Разом з тим, залишилось недостатньо висвітленим питання використання графічних елементів педагогічного програмного забезпечення (малюнки, схеми, графіки, діаграми, фігурний текст, формули), їх впливу на ефективність подання та засвоєння навчального матеріалу в процесі використання електронних посібників, тестово-контролюючих програм, інших комп’ютерних засобів подання навчального матеріалу, який відображається на моніторах персональних комп’ютерів або на екранах електронних проекторів.

В цьому зв’язку метою даного дослідження є виявлення на підставі аналізу літературних джерел, спеціальних експериментів, які ґрунтуються на психолого-педагогічних особливостях сприйняття студентами, курсантами, слухачами графічних елементів навчального матеріалу, що використовується у навчальному процесі, який реалізовано у чорно-білій та багатокольоровій гамі, та співвідношення якості засвоєння навчального матеріалу в залежності від кольору малюнків, кількості об’єктів на екрані та їх взаємного розташування.

Сучасний етап розвитку педагогічних технологій свідчить про те, що графічні елементи є невід'ємною частиною будь-якого електронного навчального курсу. Сприйняття комп’ютерної графіки, яка відображається на екрані монітора, є досить складним процесом, якому притаманні певні психологічні особливості.

Експерименти в області аналізу обробки людиною зорових об’єктів показали, що порівняно з текстовою зорова інформація краще розпізнається і запам’ятовується. В літературі наводяться дані про те, що при експериментальному опрацюванні двох видів інформації (слова і картинки) піддослідні легше запам’ятовували і відновлювали картинки, ніж слова. Якщо випробуваних просили при запам’ятовуванні слів створювати їхні зорові образи, то результати помітно попішувалися. Ці ефекти автори пояснюють тим, що зображення відправляються безпосередньо в довгострокову пам’ять, що не має обмежень, властивих короткочасний пам’яті, у якій відбувається попередня обробка слів [9].

Іншою особливістю сприйняття зображень людиною є те, що будь-яке зображення сприймається і зберігається не як набір окремих елементів, а як цілісний об’єкт зі своїми

особливостями (форма, колір, розмір), а також просторовою і значеннєвою структурою. Причому, навіть якщо ця структура не розпізнається відразу, то вона привноситься в процесі обробки зображення, що супроводжується покращенням результатів запам'ятовування малюнків, якщо випробувані суміли відтворити з набору довільних плям на малюнку подобу людського обличчя. Ці факти знаходяться у повній відповідності з двома ключовими принципами візуального сприйняття, а саме: зорова система людини здійснює організоване сприйняття. Інформація про різні особливості малюнка (розмір, форма, колір, розташування) організується мозком у єдину зорову сцену. Зорова сцена є об'єктом, у якому всі індивідуальні елементи об'єднані цільним сприйняттям. Якщо кілька об'єктів одночасно представлені на малюнку, то вони сприймаються в просторовому взаємозв'язку один з одним. Зорова система намагається інтерпретувати всі зорові сигнали так, начебто вони виходять від реального тривимірного зображення, навіть якщо вони відповідають плоскі картинку [7].

Виходячи з цього можна зробити **висновок** про те, що візуальна інформація структурується зоровою системою автоматично і при цьому від спостерігача не вимагається знань про значення, форму чи зміст сприйманої інформації. З одного боку, це підвищує ефективність розуміння, запам'ятовування і відновлення візуальної інформації. Однак, з іншого, автоматична структуризація може відновити не ту структуру об'єкту, на яку розрахував розробник ілюстрації.

Важливою властивістю інформаційних процесів у мозку людей є іхня паралельність. Це повною мірою відноситься і до опрацювання візуальної інформації. При одержанні змішаної візуальної інформації загальний потік розподіляється між двома півкулями головного мозку. Одна містить центр обробки вербальної інформації, а інша – просторової.

Таким чином, опрацювання двох потоків інформації відбувається одночасно. Ця особливість дозволяє припустити, що зображення текстів ілюстраціями або супровід ілюстрацій текстом сприяє більш глибокому розумінню навчального матеріалу без значного уповільнення навчального процесу. Результатом спільної обробки зорової та вербальної інформації є її подвійне кодування в пам'яті, що забезпечує її більш якісне запам'ятовування і відтворення [10].

Взаємодію тексту й ілюстрацій можна спостерігати у зворотному порядку. Образний контекст, обумовлений використуваною ілюстрацією, впливає на кодування і репрезентацію вербальної інформації. Цей вплив виявляється позитивним, якщо він зтімає можливі неоднозначності при семантичній інтерпретації тексту.

Знайомство з ілюстраціями в комп'ютерному чи друкованому навчальному матеріалах часто залишає враження іхнього випадкового використання. У результаті з'являється бажання запропонувати альтернативний малюнок, що, на погляд читача, більш відповідає навчальному матеріалу, поряд із цим робиться припущення, що це відбувається в силу двох факторів [11].

По-перше, виготовити ілюстрацію, що вимагається, чи знайти готову, яка підходила б у даній ситуації, часто буває важко. По-друге, в умовах відсутності досить розроблених методик чи стратегій ілюстрування навчальних текстів при виборі малюнка розробник значною мірою ґрунтуються на своєму досвіді та інтуїції.

Для того, щоб використовувана ілюстрація давала очікуваний позитивний ефект, викладач навчального курсу насамперед повинен чітко уявити роль ілюстративного матеріалу, тобто знати, яку інформацію може нести ілюстрація з того, чого не може зробити текст. У зв'язку з виявленням та визначенням ролі ілюстрації, розглядаються три основні позиції, що займають ілюстрації у структурі навчального матеріалу: привертати увагу і підтримувати інтерес до досліджуваного матеріалу; пояснювати візуальними засобами те, що важко пояснити словами; поліпшувати запам'ятовування і полегшувати відтворення вивченого матеріалу.

Очевидно, що конкретна ілюстрація може виконувати як усі ці функції, так і лише одну з них у залежності від намірів автора, етапу навчального процесу, навчальних цілей, якісного складу аудиторії. Дослідженнями доведено, що у навчальному курсі, розрахованому на слухачів з низькою мотивацією, кількість ілюстрацій, що залучають увагу і підвищують інтерес, повинна бути вищою, ніж у курсі, розрахованому на аудиторію з високою мотивацією. Пояснююча ілюстрація може не досягти мети, якщо вона пояснює деяке поняття зоровими образами, що з певних причин неадекватно сприймаються аудиторією. Це зайвий раз

підкреслює важливість врахування характеристик слухачів, для яких розробляється комп’ютерний навчальний посібник.

Сучасна наукова думка [12], аналізуючи пояснюючу роль ілюстрацій, виділяє такі основні функції: описову (дескриптивну) – показати, як виглядає об’єкт, експресивну – здійснити на читача вплив, що виходить за рамки простого опису (наприклад, порівняння розмірів об’єктів), конструктивну – показати структуру об’єкта, взаємодія його складових, функціональну – зменшити складність подання, дозволивши читачу візуально простежити за виконанням певного процесу, логіко-математичну – візуалізація математичних понять та модельних уявлень, алгоритмічну – представити читачу цільну картину можливих напрямків дій, візуалізації даних – наочно представити дані, що полегшують доступ до них і порівняння (діаграми, графіки). При цьому доведено, що у ряді випадків окрема ілюстрація може одночасно виконувати кілька функцій.

Об’єднання функціонального підходу до вибору ілюстрації і використовуваного методу навчання, на нашу думку, повинне створити деяку єдину основу для використання графіки в комп’ютерних посібниках.

Говорячи про функції ілюстративного матеріалу, не можна не сказати про його взаємозв’язок з текстом. У відомій роботі приводиться огляд 155 експериментів, у яких вивчався вплив на тих, кого навчають, ілюстрованого тексту і тексту без ілюстрацій [10]. У свою чергу, аналіз результатів дає підстави для таких **висновків** [12]: суб’єкти навчання віддають перевагу ілюстрованому тексту перед неілюстрованим; ілюстрації можуть допомогти читачам зрозуміти і запам’ятати прочитане; наявність ілюстрацій, релевантних тексту, може сприяти навчанню; ілюстрації, не зв’язані зі змістом тексту, не поліпшують його вивчення; іноді ілюстрації можуть використовуватися як замінники слів чи – джерело невербальної інформації; суб’єкти навчання можуть зазнати невдачі при детальному аналізі складних ілюстрацій; вплив ілюстрацій значною мірою позначається на результатах навчання тих осіб, які мають низькі навички роботи з текстом.

Сформульовані вище особливості повною мірою відповідають припущення про взаємозв’язок малюнків і тексту, який зроблено вище.

Таким чином, на підставі аналізу процесів сприйняття і засвоєння графічного навчального матеріалу, відображеного на екрані комп’ютерного монітора, поданого у вигляді електронних посібників, ми можемо сформулювати відповідні наступні положення:

- графічні елементи комп’ютерних засобів подання навчального матеріалу повинні використовуватися у поєднанні з навчальними текстами, що підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу;
- основою створення електронного посібника може бути модульна структура, в рамках якої навчальний матеріал глибоко структурований по дисциплінах та окремих темах;
- з цією метою доречне діагностичне формулування цілей навчання як по дисципліні в цілому, так і по кожному модулю зокрема;
- електронні посібники та засоби автоматизованого контролю знань повинні бути інтегрованими у єдине освітнянське середовище вищого навчального закладу, мати подібний інтерфейс, прототипом якого може бути інтерфейс найбільш поширених програмних продуктів;
- при розробці електронних посібників необхідно враховувати специфіку контингенту осіб, які навчаються, їх базової підготовки та домінуючих психологічних рис характеру;

На підставі вищенаведеного, можна зробити висновок щодо доцільності коректного використання графічних елементів електронних засобів подання навчального матеріалу у навчальному процесі як засобу підвищення уваги, мотивації та пояснення окремих понять, складних для текстової інтерпретації.

Методичні та технологічні аспекти створення графічних елементів навчального матеріалу та їх розміщення з метою адекватного сприйняття суб’єктами навчання є предметом окремого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Габай Г.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 256 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

2. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
3. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью: Метод. пособие. – К.: Вища школа, 1987. – 223 с.
4. Машбиц Е.И., Андреевская В.В., Комиссарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. – К.: Вища школа, 1989. – 183 с.
5. Верлань А.Ф., Тверезовська Л.О., Федорчук В.А. Інформаційні технології в сучасній школі (російською мовою). – Кам'янець-Подільський: Науково-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту, 1996. – 72 с.
6. Верлань А.Ф., Тверезовська Н.Т. Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С.126-132.
7. Орлов П.И., Струков В.И., Горелов Ю.П. Методические аспекты дистанционного обучения: визуализация информации. Учебно-методическое пособие /Под общей редакцией проф. П.И. Орлова. – Харьков: Университет внутренних дел, Украинская ассоциация дистанционного образования (УАДО), 2000. – 160 с.
8. Розин В. Визуальное восприятие в современной культуре // Alma mater. – 1998. – №7. – С.40-43.
9. Erdelyi M.H., Stein J.B. Recognition Hypertnesia: The Growth of recognition Memory over time with repeated testings, Cognition, 9. – 1981. – P.21-33.
10. Mayhew D.J. Principles and guidelines in software user interface design, Prentice Hall, Englewood Cliffs. – New Jersey, 1992. – №11. – P.21-27.
11. Duchastel P.O., Waller R. Pictorial illustrations in instructional texts// Educational Technology. – 1979. – №19. – P.20-25.
12. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – Пер.с англ. – М.: Триволя, 1996. – 600 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Галина ДІДУК

КОМУНІКАТИВНО-ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНА РОБОТА ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИКМЕТНИКА У 6 КЛАСІ

Українська мова як державна і як рідна є основним засобом суспільної комунікації. Вона містить у собі систему історично сформованих категорій світотізнання та світорозуміння, морально закріплених у значенневій емотивній парадигмі, яка презентує мовні одиниці – емосеми (авт. Г.Д.), котрі надають суб'єктивної оцінки повідомленню під час комунікації; є функціональними у синтаксико-лексично-стилістичній системі та напівфункціональними у морфолого-стилістичній. Ця точка зору покладена нами в основу вивчення української мови у комунікативно-функціональному аспекті відповідно з проектом Державного стандарту з рідної мови (1997 р.) та нової програми з рідної мови (2003 р.) і детально розглянута за допомогою лінгводидактичних інновацій при вивченні прикметника у 6 класі.

Мета статті – охарактеризувати специфіку комунікативно-лінгвостилістичної роботи у навчальному процесі при вивченні прикметника у 6 класі. Для досягнення зазначеної мети нами були вирішенні наступні завдання: проаналізовано програми з рідної мови, підручники й навчально-методичні посібники; розглянуто названу проблему у руслі реалізації чотирьох змістових ліній; дано методичні рекомендації щодо концептуального опрацювання однієї із важливих тем у середній ланці загальноосвітньої школи.

Першим кроком комунікативно-лінгвостилістичної роботи при вивченні прикметника у 6 класі є ознайомлення спочатку з теоретичними відомостями.

Вправу, яку ми пропонуємо для цього, доцільно розглянути з учнями при опрацюванні теоретичного матеріалу на уроці “Творення прикметників за допомогою суфіксів”. У цій вправі суфікси на означення пестливості і неповноти ознаки вже виділені. Це полегшує засвоєння шестикласниками нової теми за допомогою зорової пам'яті. Вчитель також допомагає учням з'ясувати комунікативно-стилістичну роль виділених суфіксів, що сприятиме запам'ятуванню матеріалу у подальшій самостійній роботі дітей з досліджуваними суфіксальними емосемами.

Вправа 1. Прочитайте речення.

Зверніть увагу на прикметники з виділеними суфіксами. Якого значення ці суфікси надають словам і реченням взагалі? У якому стилі і за яких обставин мовлення можна їх використовувати?

1. “...Що, якби хто дотепний змалював її так, як вона єсть, із маленькою дитиною на руках! Що б то за картина була!” (П.Куліш)

2. “Тихесенський вечір на Землю спадає,

I сонце сідає в темнесенський гай”. (В.Самійленко)

3. “Омелько – добрий, лагідний, усім уступливий, положливий, трохи лінъкуватий, одразу й добровільно пішов їй у підданство, oddав голові важкого хазяйського воза, й вона везла, правувала і приохочувала підтирати воза за все сімейство”. (Юрій Мушкетик)

4. “На кріслі сидить перед нею молода, струнка панночка, русява, з кирпаченьким носиком і трошки примурженими короткозорими очицями, що виблискували часом задеркуватим вогнишком”. (М.Старицький)

5. Дівчина піdnяла голову і дивилася на попіцая повнісінькими сліз карими очима. (Григорій Тютюнник).

6. Чистенський, чепурненський, він зовсім не має нахилу до Федъкових забає. (В.Винниченко).

Вправа 2. на відміну від вправи 1, вимагає більшої самостійності школярів при роботі з прикметниковими суфіксальними емосемами. Текст вправи взятий з твору “Микола Джеря” Івана Нечуя-Левицького. Тобто ці завдання передбачають інтегрований зв’язок мови з літературою, що дозволяє звернути увагу учнів на використання вивчених суфіксів-емосем у художніх творах, з’ясувати стилістичні функції аналізованих емосем, відшукувати певні мовні засоби в тексті. Таким чином, завдання вправи містить у собі елементи лінгвоаналізу.

Вправа 2. I. Прочитайте. Знайдіть у тексті прикметники і з’ясуйте, за допомогою яких способів вони утворені.

От стеляться розложисті, як скатерть, зелені левади.

Густа, як руно, трава й дрібненька осока доходить до самої води. Подекуди по жовтому зеленій скатерті розкидані темно-зелені куці верболозу, то кругленькі, наче м’ячики, то гостроверхі, неначе топольки. Між м’якими, зеленими, ніби оксамитовими, берегами в’ється гадюкою Раставиця, неначе передражнюює здорові річки, як часом маленькі діти передражнюють старших. А там далі вона повилася між високими вербами та лозами, що обстутили її стіною з обох боків. (І.Нечуй-Левицький)

II. З якою метою автор використовує прикметники, утворені за допомогою суфіксів пестливості? В яких стилях мовлення, на вашу думку, зустрічаємо ці суфікси?

Для вправи 3 ми взяли речення із творів Степана Васильченка. Завдання цієї комплексної вправи спрямовані не лише на закріплення нової теми, з’ясування комунікативно-емотивно-стилістичної ролі мовних явищ, які вивчаються. В ній є завдання на повторення вивченого раніше – це фонетичний розбір слова.

Вправа 3. I. Прочитайте. Перепишіть. Знайдіть в реченнях прикметники, виділіть в них суфікси, за допомогою яких увиразнюються вислови. З’ясуйте стиль цих речень.

1. *I сидить воно саме-самісіньке, як одірваний од гілля листочок... 2. Вийде із бур’янів на поле, як Кармалюк із лісу, дивиться, як сонце заходить, як легенька хмарка з золотими крайками закриває його своїми полами. 3. Біжить Оксанка чепурненька.* (Степан Васильченко)

II. Поясніть функції прикметників суфіксів пестливості, використаних автором у тексті. За яких обставин мовлення будете їх використовувати?

III. Зробіть фонетичний розбір виділеного слова.

Наступна вправа є складнішою за попередні. Її мета – спонукати учнів до самостійної пошукової діяльності. Цю вправу доцільно дати шестикласникам на домашнє завдання, а потім обов’язково перевірити в класі. Таке завдання допоможе учням побачити лінгвостилістичну роль прикметників суфіксів на означення пестливості і неповноти ознаки не лише в контексті речення, а в контексті цілого твору.

Вправа 4. Перечитайте українську народну пісню “Пісня про Байду”, розглянуту вами раніше на уроках української літератури. Випишіть з неї прикметники з суфіксами на означення пестливості і неповноти ознаки, поясніть їх стилістичну роль.

Мовленнєво-ситуативна вправа 5 допоможе вчителеві перевірити, як учні зрозуміли нову тему: утворення прикметників за допомогою суфіксів. Окрім того, друге завдання цієї вправи має творчий характер, воно спрямоване на розвиток зв’язного мовлення шестикласників і на з’ясування стилістичних можливостей вивчених на уроці прикметників суфіксів.

Вправа 5. I. Поясніть способи творення поданих прикметників.

Сильний, в’юнкий, лінієй, колючий, роботячий, засмагливий, знайомий, зеленуватий, пухирчастий, грошиовитий, грубезний, чистенька, тихесенійський, худюсіній, осінній, дубовий, передминулий, темніючий, загребуючий, густеній, мерзлякуватий, височезний, гарнесеній, широчене, фабричний, тонюсіній, довжелезний, безкласовий, антигігієнічний, праобразківський.

II. Ви пишете листа своєму товаришеві (товарищі) і хочете описати озеро, став, природу навколо. Зробіть це, але насамперед з виділеними словами складіть речення, які об’єднані темою – описом природи. Якого значення надають цим прикметникам суфікси-емосеми? З’ясуйте стилістичну роль виділених слів у складених реченнях. За яких обставин мовлення іх можна використовувати?

Зразок. Текст 1

Недалеко плескалася в положистих берегах тихесенька річка. Вода у ній чистенька та прозора. Сонце пронизує її аж до самісінького дна. Над річкою веселеньке село з біленькими прабатьківськими хатками та вишневими садками. В її темної глибині відбиваються і ліс, і гори, і саме село. Відбивається небо, безоднє та синє, з біленькими і тоненькими, наче павутиння, хмарками і сонце, пекуче та таке ясноє, що аж в очах мерехтить. І над всім цим шатром розкинулося височезне та глибоке небо. (За П. Мирним)

Текст 2

З гори збігав густенький садок і слався аж до буйного лісу. Столітні дуби, височезні осокори, широколисті клени та темно-зелені пахучі липи, мов зачаровані лицарі, стояли у тім лісі. Розпускали кругом себе широчене гілля, покрите густенькою листвою. Поміж ними то там, то там тяглися із землі тонюсінькі молоденські парості. Берізка, хміль укривали їх своїми довжелезними багогами. (За П. Мирним)

Наступна вправа дозволяє розвивати мовне чуття учнів шляхом вибору одного слова, яке найбільш влучно зможе передати задум автора, з ряду поданих в дужках слів. Це завдання навчить учнів правильно будувати власні з'язні висловлювання, добирати мовні одиниці (прикметникові емосеми) для точнішої передачі своєї думки, трансформувати свої почуття, думки через мовленнєву діяльність у мовлення.

Вправа 6. Переписати текст, вибираючи з дужок найбільш вдале за змістом слово. З'ясувати, якого забарвлення надають словам суфікси-емосеми, до якого стилю належить текст? У якій ситуації Ви саме так би висловлювалися?

Вечоріло (зелені, зелененькі, зеленуваті, зеленоюці, зеленаві) поля бралися (туманом, туманцем, туманице), а діброзви (сизою, сизенькою, сизуватою) синню. Над світом стояла така благословенна тиша, що було чути, як (кущі, куцики, куциська) жита ронили (краплі, крапельки, краплини, краплиська) роси... (За П. Мирним)

Ця диференційована вправа навчить школярів розрізняти відтінки прикметників суфіксів, складати речення з опорними словами, з'ясовувати функції пропонованих форм прикметників у власних текстах.

Вправа 7. I. Розподілити слова за колонками, в кожній з яких мають бути слова з суфіксами на означення презирливості, згрубіlostі, пестливості, неповноти ознаки:

Маленький, білуватий, біленький, тонюсінький, смачненький, низенький, грубезний, величезний, загребуний, злодіюватий, гарнесенький, теплесенький, дубовий, пісненький, чорнуватий, кислувато-солоденький, страшноючий.

II. Склади кілька речень із будь-якими з цих слів, об'єднавши їх темою – описом “Дідусява хатка”. Виділіть суфікси і скажіть, якого значення вони надають прикметникам і реченням взагалі.

Зразок

З кольорових, змережаних квітами маленьких та низеньких віконець скупо просочується химерненьке, жовтувато-синє світло. Біленька світлиця обвішана килимами і старовинною козацькою зброяєю. Над величезними гобеленами нависають старого письма портрети Івана Мазепи і Павла Полуботка. Осторонь від них світліше виділяється у дубовій рамці портрет козака з упERTим овалом обличчя і монгольськими очима. Під цим портретом червоні шматок оксамиту, в який вибито шістнадцять грубезних чорнуватих турецьких стрілок, знайдених у кістяку запорожця. (За М. Стельмахом)

Вправа 8 розвиватиме в учнів уміння утворювати від поданих слів нові за допомогою суфіксів на означення пестливості і неповноти ознаки. Результати виконання цієї вправи дають змогу вчителеві з'ясувати, наскільки учні засвоїли творення прикметників. Конструювання слів з новим емоційно-експресивним значенням сприяє також збагаченню словникового запасу шестикласників.

Вправа 8. I. Від поданих прикметників утворіть нові за допомогою суфіксів зменшеності, пестливості і неповноти ознаки. Поясніть, від яких із цих слів нові не утворюються за допомогою названих вище суфіксів.

Тяжкий, новий, тихий, товстий, швидкий, жорстокий, авторитетний, глибокий, блакитний, зелений, німий, гострокрилий.

Зразок: зелений – зелененький, зеленесенький, зеленісінький, зеленюсінький, зеленуватий.

II. Комуникативно-ситуативне завдання.

Ви з батьками чи друзями побували в зоопарку. Скласти зв'язний текст у художньому стилі на тему “Подорож у зоопарк”, використовуючи новоутворені слова, пояснити їх стилістичне вживання.

Мовленнєво-граматична вправа 9 здебільшого спрямована на розвиток зв'язного мовлення школярів, правильне використання прикметникових емосем у власних висловлюваннях, порівняння, повної та короткої форм конструювання речень з поданими словосполученнями, з'ясування помилок у своєму і чужому мовленні.

Вправа 9. Прочитайте словосполучення. З'ясуйте, чи всі вони правильно складені, поясніть чому, якщо ні. Правильні словосполучення введіть в міні-текст-опис своєї школи, виділіть прикметникові емосеми і поясніть їх значення та правопис.

Тонюсіньке мереживо, глибоке крісло, сріблясті звуки, повен рибками, білуватий сніг, маленька дівчинка, злодійкуватий чоловік, тоніші стіни, країці клас, коротенька спідничка, зеленувата спідниця, дерев'яненький олівець, гарнесенький ранок, темніший колір, світліша фарба, найдовший коридор..

У вправі 10 поєднано вивчення творення прикметників з елементами лінгвістичного аналізу тексту. Цю вправу доречно запропонувати учням виконати вдома або в бібліотеці.

Вправа 10. Наведіть приклади вживання стягненої (короткої) і нестягненої (повної) форм прикметників, їх ступенів порівняння та словотворчих прикметникових емосем в українських народних піснях і в поезії. Вкажіть на стилістичне використання цих форм.

За допомогою вправи 11 діти розвивають уміння складати тексти в діловому стилі, з'ясовують наявність або відсутність у цьому стилі певної лексики.

Вправа 11. Скласти діловий опис шкільного спортивного залу або свого класу і пояснити, чому в ньому немає слів з емоційно-експресивним значенням.

Комуникативно-емотивно-ситуативна вправа 12 спрямована на розвиток зв'язного мовлення шестикласників та на формування комунікативних умінь. Учні вчаться передавати свою розмову з товаришами на письмі за допомогою діалогу або прямої мови, використовувати різні прикметникові емосеми. Для цього пропонуємо створити наступну ситуацію.

Вправа 12. Уявіть, що Ви знаходититесь у шкільному “живому” куточку. Передайте свою розмову з товаришем на тему “У живому кутку”, вживаючи прикметники з відтінком пестливості, зменшеності, неповноти ознаки, прикметникові ступені порівняння – повну і коротку форми у ролі емосем.

На тему “Букви *ь, е, у, і, ю* в суфіксах на означення пестливості і неповноти ознаки (*-енък-, -есенък-, -ісінък-, -юсінък-, -увам-, -юваам-*)” у шкільному плануванні відводиться одна навчальна година. Правопис цих суфіксів не є занадто складним, тому матеріал такого уроку реально пов’язати зі стилістикою, звернути увагу на їх емоційно-експресивне значення і не забувати при цьому про правопис прикметників. Для цього пропонуємо наступні вправи.

У вправі 13 учням даються речення з різних творів української літератури. Суфікси на означення пестливості і неповноти ознаки тут уже виділені, що позитивно впливає на зорову пам’ять дітей, дозволяє запам’ятовувати не лише правопис суфіксів, а й бачити, як ці емосеми використовують письменники, якого стилістично-емотивного забарвлення вивчені словотворчі засоби надають текстам.

Вправа 13. Прочитайте речення. Зверніть увагу на правопис виділених суфіксів. Якого стилістично-емотивного забарвлення вони надають прикметникам? З'ясуйте, у яких стилях мовлення найчастіше зустрічаються слова з такими суфіксами-емосемами?

1. Але в цей момент одчинились бокові двері і з них поспішов вийшов товстенький, коротенький добродій у білому літньому костюмі з чорненькими смужками, з англійськими баками й червоними, бритими губами. (В.Винниченко). 2. Коли б ще сліпий та жовтуватий, то й малювати не треба б ... (А.Свидницький). 3. Тоді бере на плечі всі опудала, несе на ту грядку, де недавно зійшли молодюсінські дубки, вербички та берізки – ними люблять ласувати гайворони й вепри. (Григорій Тютюнник). 4. На зеленій левадонці біліються двері. (І.Вашкевич). 5. Гуде вітер вельми в полі! Реве, ліс ламає; Плаче козак молоденький, Долю проклинає. (В.Забіла)

Комунікативно-ситуативна вправа 14 є трохи складнішою за попередню, оскільки учні повинні вже самостійно з'ясувати правопис прикметників суфіксів-емосем.

Вправа 14. Уявіть, що Ви – словесник-дослідник. Вам потрібно розв’язати такі наукові проблеми-завдання. Прочитати речення. Переписати, вставляючи пропущені букви в суфіксах та закінченнях прикметників, пояснити їх правопис. З’ясувати, яку стилістичну роль відіграють ці прикметники в художніх творах?

1. Солоден..ка рідна мово, Як би-м тя рад вчутти! 2. Климко з Зульфатом спритно підхопили її, легесен..ку, як пух, і так стояли з нею, ніякого й ічасливо всміхаючись. (Григорій Тютюнник). 3. Йї евіжасеться похмура хата, темна, низ..ка, з крихітн..ми, підсліп..ватими вікнами. (М.Старицький). 4. Як це створіння топтало ту сіру купу криги і ще навіть часом вимахувало своєю малиосін..кою паличкою? (В.Винниченко). 5. Хто знає, чи не дідус..ві легенди, спогади та перекази про давнину і заронили в Тан..ч..ну душу першу любов до рідного краю. (О.Гончар).

У вправі 15 приклади взяті з усної народної творчості. Учні мають правильно написати прикметники з пропущеними буквами у суфіксах. Крім цього, вони з’ясовують комунікативно-емотивно-стилістичну роль прикметників, утворених за допомогою суфіксів пестливості і неповноти ознаки, а також демонструють свої знання усної народної творчості.

Вправа 15. I. Прочитайте речення, вставте пропущені букви, поясніть написання прикметників суфіксів. Який смисловий відтінок вони надають словам? Чи є ці суфікси характерними для фольклору?

1. Із-за гори, гори, з темн..н..кого лісу татарове ідуть, волиночку ведуть. 2. “Ой джуро ж мій молодес..н..кий, Подай мені лучок тугес..н..кий...” 3. То ж не маки червон..н..кі, То козаки молод..н..кі битим шляхом у Крим ідуть. 4. Раз тягнули чотири волики тяж..н..кий плуг вечором з поля додому. (Усна народна творчість).

II. Запишіть по пам’яті ще 1-2 речення з усної народної творчості, де є прикметники з такими суфіксами. За яких обставин мовлення їх використовуватимете?

Завдання вправи 16 спрямоване на формування в учнів правописних навичок. Увага дітей концентрується на написанні м’якого знака в прикметників суфіксах пестливості. Друге завдання вправи сприяє збагаченню словникового запасу школярів, вмінню використовувати слова з вивченими орфограмами при описі предметів.

А також ця вправа передбачає роботу школярів з підручником української літератури для шостого класу. Учні звертаються до тексту твору, вивченого ними раніше. Отже, для виконання цього завдання вчитель застосовує елементи лінгвістичного аналізу художнього тексту на уроці української мови. Ця вправа стимулює пошукову роботу учнів, при чому звертається увага на правильне написання прикметників емосем. Таку вправу доречно дати учням додому.

Вправа 16. Користуючись підручником з української літератури, з твору “Дід Макар” Т.Бордуляка вишишіть речення із прикметниками емосемами (словотворчими, ступенями порівняння, короткою та повною формами). Виділіть їх, поясніть написання, з’ясуйте вживання цих прикметників емосем автором.

Вправою 17 закріплюємо мовленнєво-стилістичні вміння учнів, сформовані попередньою роботою над прикметниками емосемами та повторюючи раніше вивчені орфограми.

Вправа 17. Напишіть твір-мініатюру на тему: “У чому я бачу красу природи”, використовуючи для опису природи прикметникові емосеми (суфікси на означення пестливості і неповноти ознаки, префікси; вищий і найвищий ступені порівняння: коротку та повну форми). Поясніть орфограми в цих прикметниках.

Таким чином, у контексті розробленої нами комунікативно-лінгвістичної роботи при вивченні прикметника у 6 класі було реалізовано чотири змістові лінії: лінгвостилістичну, комунікативну, діяльнісну та культурологічну, що вимагає діюча нині програма з рідної мови. Сподіваємось, що запропоновані вправи сприятимуть формуванню мовно-мовленнєвої компетенції школярів.

КОМУНІКАТИВНА РОЛЬ ПРИЙМЕННИКІВ У ФОРМУВАННІ ВИСЛОВЛЮВАНЬ РІЗНИХ СТИЛІВ

У системі мови прийменникам лінгвісти відводять здебільшого другорядну роль, вважаючи їх суперечкою службовими, допоміжними, синсемантичними словами і розміщуючи на периферії морфологічного яруса мови. Ряд мовознавців (О.Потебня, О.Пешковський, В.Винogradov, I.Вихованець) не вважають їх навіть словами, стверджуючи, що прийменник – це морфема, яка складає єдність із відмінковим закінченням [2]. Діаметрально протилежною є точка зору І.Кучеренка, який вважає прийменники самостійними словами з лексичним значенням [10]. Деяло примирливу позицію займають прихильники концепції прийменника як службового слова з послабленим тією чи іншою мірою лексичним значенням (Л.Булаховський, А.Колодяжний) [9]. Досьогодні серед лінгвістів немає єдиної думки щодо визначення статусу й значення прийменників.

Для нас не настільки важливим є вирішення даної проблеми, оскільки *мета статті* – дослідити комунікативну функцію прийменників, зокрема їх стилістичні властивості та роль у формуванні різноаспектних висловлювань, тому будемо дотримуватись думки, яка склалася стосовно цієї категорії слів у традиційній граматиці.

Актуальність зазначеної теми зумовлена, по-перше, орієнтацією шкільного мовного курсу на комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний аспекти в опрацюванні мовних явищ; по-друге, важливістю ролі прийменників як мовних засобів у здійсненні акту спілкування; по-третє, недостатністю розробленої проблеми в науково-методичній літературі. Мовознавці, стилісти, методисти (С.Дорошенко [4], А.Коваль [7], П.Кордун [8], В.Мельничайко [11], М.Пентілюк [12], О.Пономарів [13]), якщо їх концентрують увагу на властивостях прийменників як морфологічних чи синтаксических засобів стилістики, то роблять це оглядово, у поєднанні з іншими службовими словами, зосереджуючи більшу увагу на стилістичних властивостях повнозначних частин мови.

Однак у мовленні не менш активно функціонують і службові слова. Як свідчать [14, 475], прийменники належать до категорії найбільш частотних слів. Вони становлять біля 11-12 % загальної кількості вжитих у тексті слів. При цьому прийменниково-відмінкові конструкції становлять майже половину словосполучень. Прийменники виконують у мові винятково важливі функції – служать одним із найголовніших засобів вираження синтаксических відношень між словами. Проте функції прийменників не замикаються і не звужуються в синтаксических межах. Із їх вживанням пов’язані ще й важливі стилістичні властивості мовлення.

Деякі непохідні прийменники у певних стилях мовлення функціонують окремо від тих відмінкових форм, із якими зазвичай уживаються. При цьому вони здатні виконувати синтаксичні функції тих чи інших членів речення, наближаючись значенням до прислівника. Такі властивості мають прийменники *за*, *проти*, *без*, *через*, *крім*, *перед*, *під*, *над*, *від* тощо. Найчастіше при опущених іменах функціонують прийменники *за* і *проти*, виконуючи у реченні роль присудка, обставини, означення: Хто за? – Хто проти? – Хто утримався? (питання до присутніх на зборах); Але є один вагомий доказ “за”; Усі – “за”, а діло ні з місця; Загадковий світ: “за” і “проти”; Досвід голосує за!; За й проти в цьому питанні; Якби ви спитали його: “Як ви ставитеся до критики? За чи – проти?”. Можна не сумніватися, що він не вагаючись відповість: “За!” (3 газет); Я нічого не можу сказати проти (І.Микитенко); І такі в дівчат клопоти, і таких у них подій, що не скажеш слова проти, тільки серцем порадій (А.Малишко).

Прийменники *до*, *від*, *під*, *над* вживаються окремо від своїх відмінкових форм, перебуваючи у структурі таких мовленнєвих зворотів, як *до* і *після*, *від* і *до*, *під* і *над*: На дощечці викарбувано: “Прийом від і до” (О.Ковінька); Я поривався над, ви намагались під, під Цезаря й сенат, за сало і бісквіт (В.Базилевський).

Прийменники *без*, *перед* також здатні вживатися у функції обставин, без відповідних відмінкових форм: Відпочинок з користю і без (3 газети); – Це слово з двох сторін виділено комами? – Ні. Кому стоять тільки перед (із діалогу вчителя з учнями); – У конструкціях із прямою мовою слова автора можуть стояти перед, після і в середині (з відповіді учня на уроці).

Функціонування подібних прийменників свідчить про намагання мовців до мовленнєвої економії, що є характерним, перш за все, для розмовного стилю мовлення.

Найбільш яскраво стилістичні функції прийменників проявляються в художній літературі, найчастіше у поетичних жанрах.

Прийменник, повторно вжитий перед означенням або прикладкою, уже позбавлений синтаксичного навантаження. Тут він підкresлює та увиразнює ознаку: За сльозами за гіркими І світа не бачить (Т.Шевченко); Пішла в садок у вишневий (Т.Шевченко); Та на шлях той на далекий Крізь сльози дивилась (Т.Шевченко); Під лісом, під темненьким брала вдова льон дрібненький... (А.Метлинський); Ой у саду у вишневому Зозулен'ка закувала (З фольклору); За колодою, за дубовою, Там козині роги (З фольклору); ... і селяни, що поприходили туди за ділами, за різними (Остап Вишня); Із города із Глухова Полки виступали (Т.Шевченко).

Повторне вживання прийменників перед однорідними членами речення також дає стилістичний ефект: змінюю художні властивості мовлення. Тут навіть саме повторювання набуває певних якостей: За родину, за маленькую, За Марисю молоденькую (З фольклору); Та то ж було за чорних днів, За темряви тяжкої (М.Рильський); З весною вас, з вербою, з водою, з бідою! (О.Довженко).

Повторне вживання прийменника творчо вмотивовується. Такий засіб може виступати опорою для цілого контексту, зокрема поезії, де його часто осмислюють як виразний художній чинник. Висока стилістична місткість прийменників виявляється з того, що майстри художнього слова в окремих випадках орієнтують саме на них основну зображенальну силу:

Вечірнє сонце, дякую за день.
Вечірнє сонце, дякую за тому.
За тих лісів просвітлений Едем
і за волошку в житі золотому.
За твій світанок, і за твійzenіт,
і за мої обпеченніzenіти.
За те, що завтра хоче зеленіть,
за те, що вечора встигло оддзвеніти.
За небо в небі, за дитячий сміх.
за те, що можу, і за те, що муши.
Вечірнє сонце, дякую за всіх,
котрі нічим не осквернили душу.
За те, що завтра жде своїхнатхнень.
Що десь у світі кров ще не пролито.
Вечірнє сонце, дякую за день,
за цю потребу слова, як молитви (Л.Костенко).

Пронизуючи всю поезію, прийменник *за* творить її стилістичну основу.

У живому народному мовленні вживаються прийменники, завдання яких – показати невизначеність, приблизність, неясність певних явищ: Обід такий тривав зо три години (І.Франко); Остап пішов уже з годину (М.Коцюбинський); Ящик важить кілограмів з десять.

Іноді стилістичного забарвлення прийменникам надають їх структурні ускладнення: Понад берегом зеленіють верби (П.Усенко); Я скочу на коня й жену без тями Почекерез поле й ліс, через яри та ями (І.Франко); Старий ріпник сидів посеред хати на низенькім стільчику (І.Франко); У Івася мороз поза спиною пробіг (П.Мирний); Подекуди з-поміж верб та садків виринають білі хати (І.Нечуй-Левицький); Тече річка з винограду Та й побіля групі (З фольклору).

Маючи здатність створювати різний стилістичний колорит мовлення, прийменники у певному взаємозв'язку з іншими мовними засобами несуть на собі комунікативні функції, забезпечуючи необхідні якості мовленнєвої культури. Зокрема, правильне вживання прийменників є однією з умов оволодіння нормами сучасної української літературної мови (орфоепічними, лексичними, словотворчими, морфологічними, синтаксичними, стилістичними) та обов'язковою вимогою мовленнєвої культури.

Вживання фонетичних варіантів прийменників (*e* – *y* – *ue* – *ei* – *yei* – *eei* – *eo*; *z* – *iz* – *iži* – *zi* – *zo* – *izo*; *z-za* – *iž-za*; *nid* – *nidî* – *nido*; *vid* – *od*; *перед* – *передi* – *передo*) сприяє створенню

милозвучності, що є однією з природних тенденцій та особливостей української мови й вимогою орфоепії. Їх уживання зумовлюється не характером синтаксичних відношень, а звуковим оточенням, у якому прийменники перебувають: був у школі – була в школі; вода в озері – постав у воду; у Сергія “добре”, а в Оксани – “відмінно”. У мові поетичній милозвучність є одним із засобів підсилення виразності мовлення, а вживання автором одного з варіантів прийменника підпорядковується здебільшого ритмомелодії тексту: У кожній мові, в кожнім слові краси майбутнього шукай (М.Рильський); Прокинувшись удо світа, струмок В долину поспіша, як на роботу (Б.Степанюк); Пробираються вгору до сонця. Ув асфальті твердючому Проривають манюні віконця... (І.Драч); Засяяла зірка уві млі (П.Воронько); Вві сні здригнулася липа мовчазна (П.Перебийніс). У стилізованому значенні іноді вживається устадкований від давньоруської мови архаїчний прийменник во: Во Вифлеємі нині новина (Нар. творч.); Межи людьми во притчу стане Самодержавний той палач (Т.Шевченко).

Засобом мовленневої виразності виступають прийменники від і од, вживання яких зумовлене чітким стильовим і стилістичним розмежуванням. Фонетичний варіант від поширений у всіх стилях мовлення, од – лише в розмовному. Кожний з фонетичних варіантів цієї конструкції виконує свою роль у формуванні звукової організації тексту, досягненні ефектів та певного ритмічного малюнка: І радо п’є, здригаючись од щастя, земля краплини свіжі (М.Рильський); Я синій сніг од хати відкидав (П.Тичина). Варіант із від у наведених прикладах порушив би милозвучність (утворився б збіг приголосних). А в реченнях Серце його калатало від швидкого бігу (В.Собко); Матері напишу – кожне слово від самого серця (Г.Чубач) з погляду ритміко-мелодійної організації речень не бажаний варіант із прийменником од.

Правильне вживання прийменників є необхідною вимогою морфологічних та синтаксических норм сучасної української літературної мови. За морфологічними нормами прийменники від і за є обов’язковими складовими конструкцій з прикметниками та прислівниками на позначення вищого ступеня порівняння: Книжки з математики були для хлопчика цікавіші від детективних романів; Волга довша за Дніпро.

Норми стилістичні регулюють вибір прийменникових конструкцій відповідно до умов спілкування і стилю викладу. Що стосується функціонування прийменників у різних стилях мовлення, то можна зробити висновок про велику частотність їх вживання, але різний ступінь комунікативної активності в них. Для наукового стилю, що потребує аргументації авторської думки та виявлення причинно-наслідкових зв’язків, характерні складені похідні прийменники типу *на думку, на наші погляд, з точки зору, за повідомленням, без сумніву, зважаючи на викладене вище, заслуговує на увагу те*, які за своєю природою сприяють логічній послідовності викладу змісту наукової інформації. У мові ділових паперів є набір усталених прийменників сполучень, покликаних обслуговувати адміністративно-виробничі ситуації: *по лінії, з боку, в напрямку, з метою, до уваги, у зв’язку з тим, з огляду на те, з приводу тощо*.

Для художнього й розмовного стилів характерним є використання простих непохідних прийменників.

У переважній більшості випадків вибір прийменника визначається мовою традицією; він зумовлений також і конкретним текстом (лексико-граматичними зв’язками окремих слів, які сполучаються). Тому, щоб правильно вживати прийменники, необхідно, перш за все, знати всі розділи української мови та її діючі норми, оскільки, як зауважив Б.Головін, правильність мовлення – це відповідність його мової структури діючим мовним нормам [3].

Другий, вищий щабель мовленневої культури – хороше мовлення. Основним критерієм його є комунікативно доцільне й доречне використання мовних засобів, що відповідає умовам та завданням спілкування.

Вдалий добір прийменників відповідно до потреб висловлювання та різних видів мовлення є критерієм точності мови.

Одним із показників мовленневої майстерності є вміле користування можливостями прийменникової та прийменниково-відмінкової синонімії. Синонімічні прийменникові конструкції дають можливість виражати найтоніші відтінки у значенні прийменників або передавати певне стилістичне забарвлення відповідно до мети висловлювання, що “дозволяє висловитися в кожному окремому випадку точніше, більш образно, в іншій формі” [5, 12-13].

У мовознавчій літературі до синонімії одиниць, які складаються з прийменника та імені в певній відмінковій формі, ставляться неоднозначно. Одні дослідники (Є.Троцик) вважають синонімічними лише перші компоненти цих сполучок, тобто вбачають тут тільки синонімію прийменників і розглядають це явище на лексичному рівні, інші (А.Гвоздєв, А.Цой) вважають синонімічними усе прийменниково-відмінкове сполучення і відносять це явище до сфери граматики (морфології та синтаксису). Здається все ж найбільш віртуозним розглядати синонімію прийменниково-відмінкових одиниць на синтаксичному рівні, адже саме тут комунікативна функція прийменників проявляється якнайповніше. Отже, синонімічними можна вважати прийменникові конструкції, які “характеризуються спільністю смислу, граматичного значення й функцій, але відрізняються відтінками у значенні або сферами стилістичного функціонування” [6, 66]. При цьому слід враховувати форму іменної частини мови, вжитої з прийменником. Якщо вживается синонімічний прийменник, а відмінкова форма не змінюється, скажімо, у таких словосполученнях, як *біля школи – коло школи; для сестри – заради сестри; крім нього – oprіч нього*, то мова йде про синонімію прийменників. Якщо ж поряд із синонімічним прийменником змінюється й відмінкова форма іменника, наприклад, як у словосполученнях *при дорозі – біля дороги; зустрітися по обіді – зустрітися після обіду; графин на воду – графин для води*, то слід уже говорити про явище прийменниково-відмінкової синонімії.

Синонімічні утворення різняться відтінками семантико-синтаксичних відношень, що виявляється у відображені різних нюансів одного й того ж поняття. Так, серед синонімічних конструкцій *бити по чомусь і бити в щось, стріляти по чомусь і стріляти в щось*, конструкції з прийменником *по* передбачають розосередження дії на певній площині, а з прийменником *у(в)* – концентрацію дії в якомусь місці цієї площини: – Очі в нього як два чорні колодязі... Великі, блишать... Не одразу по них пальнеши (О.Гончар); Докори сумління, видно, не дуже гризли його за те, що з-під носа випустив живим того нужденного, більш схожого на чабана вояку, що не одразу пальнув у його перелякані, блискучі, мов чорнослив, очі... (О.Гончар).

Відмінностями стилістичного характеру позначені синонімічні структури, одна з яких є нейтральною, а інша – стилістично закріплена, або дві чи більше закріплені за різними стилями сполучки. Так, словосполучення *домовитися про щось і домовитися за щось*, маючи totожне граматичне значення і предметно-понятійний зміст, відрізняються сферами функціонування: перше вживается в усіх стилях, є стилістично нейтральним, друге закріплене за розмовним стилем: – Та про що ж і намагався я скільки разів домовитися у твоїх батьків! (І.Ле); Слово за словом, і навіть за придане домовились... (М.Стельмах).

Слід відзначити, що синонімічні утворення можуть мати одночасно відтінки семантичного й стилістичного характеру: *думати про когось і думати на когось*. Перше словосполучення вказує на об'єкт мислення безвідносно до його позитивної чи негативної характеристики і є стилістично нейтральним, друге відрізняється від нього наявністю додаткового відгінку агресивності і закріпленистю за розмовним стилем: Немає у нього ніяких підстав погано думати про цю дівчину (В.Собко); – Ганнусенсько-серденсько, у мене і так душа з тіла вилітає за Василиком, а ти на мене бозна-що думаєш... (Ю.Яновський).

Залежно від комунікативних умов прийменникові конструкції можуть утворювати не лише синонімічні пари, а й цілі синонімічні ряди, що є свідченням закладених у них значних виражальних можливостей: *для – задля – ради – заради; від – за – із-за – через – завдяки; довкола – наеколо – круг – кругом – наекруги; біля – коло – край – кінець – обік – побіля – близ; через – внаслідок – у зв'язку з; вдовж – вподовж – подовж; між – межи – проміж – посеред – серед; з-над – із-над – поза – з-поза; поміж – з-межи – з-проміж – попід – з-попід*.

Слід зауважити, що в синонімічні відношення з прийменниково-відмінковими конструкціями вступають також словосполучення з відмінковими формами без прийменників: *йти по дорозі – йти дорогою; доглядати з любов'ю – любовно доглядати; квиток для проїзду – проїзний квиток; театр зі Львова – Львівський театр; розповідати з захопленням – захоплено розповідати*.

Багатство синонімічних конструкцій дає можливість вибору саме таких прийменникової зворотів, які найточніше і найяскравіше передають зміст висловлюваного, збагачують мову.

посилують її виразність. Вживання синонімічних прийменників збільшує словник мовця, а відповідно, робить більш досконалим і синтаксис його мовлення.

Вихованню чуття мови та мовної спостережливості сприяє вправне вживання слівомонімів. Так, слова *край*, *кінець*, *круг*, *коло*, *поблизу*, *проти*, *довкола* можуть виступати то прийменниками, то іменниками чи прислівниками: *рідний край*, *край дороги*, *на край світу*. Важливо розрізняти омофони (слова, що вимовляються однаково, але пишуться по-різному і є різними частинами мови): *копати вглиб* – *зайти в глиб лісу*; *вдень тепло* – *в день моого народження*; *потри мак* – *розділди по три*. Подібні слова-двійники обігають майстри пера у віршах-каламбурах:

*Аби розвіяти досаду,
Пішов з Тризором я до саду.
Є хороший друг у мене
Він живе в селі Гуменне.*

*Відгадай, Євмене
Що в руці є в мене.
Я послав листівку другу,
А тепер тиши у і другу. (А.Качан).*

Тісно пов'язана з правильністю й нормативністю чистота мовлення, особливості якої ґрунтуються на співвідношенні мовлення з літературною мовою та моральною стороною нашої свідомості. Чистим є мовлення, у якому немає чужих літературній мові елементів (перш за все позалітературних слів та інтерферентних явищ). Руйнують чистоту мовлення штампи, утворені за допомогою прийменника *по*, невмотивоване вживання яких сприймається не лише як стилювий дисонанс, а й як ознака бідності мовця, позбавляючи мову простоти, образності, емоційності. Використання у мовленні подібних сполучок – результат інтерферентного впливу російського мовлення.

Ось низка найтипівіших штампів із прийменником *по*, які найчастіше можна почути у процесі спілкування: *робота по...*, *заходи по...*, *комісія по...*, *відділ по...*, *рада по...*, *майстерня по...*, *заняття по...*, *змагання по...*, *спеціаліст по...*, *майстер по...*, *чемпіон по...*, *викладач по...*, *іспит по...*, *конференція по...*, *завдання по...*, *заступник директора по...* тощо.

Тим часом ці й подібні штампи без найменшої шкоди для змісту речення можна замінити словосполучками з прийменниками *зі(з, зі)*, *щодо*, *у справі* (у *справах*), *над*, *для*, *за* чи безприйменниковою формою родового відмінка відповідного іменника, урізноманітнюючи тим самим стиль викладу думок. Так, часто вживаний штамп *роботи по...* можна зовсім опускати або замінювати конструкцію з іншим прийменником, змінюючи при цьому й будову речення: *розпочато дослідження* (а не – *роботи по дослідженю*) архітектурних пам'яток; *робота спрямована на піднесення* (а не *по – піднесеню*) культури мовлення учнів; *книжка допоможе у роботі над підвищенням* (а не – *по підвищенню*) культури.

Після слів *заходи*, *рекомендації*, *настанови*, *завдання*, *допомога*, *семінар*, *набір*, *рада* й т. ін. краще вживати прийменники *щодо*, *для*, *іноді – з*, *у справі*, *ніж по*: *заходи щодо(для) дальнього політичного* (а не – *по дальному політичному*); *рекомендації щодо(для) підвищення* (а не – *по підвищенню*) якості навчального процесу; *настанови* (вказівки) *щодо(з) цього питання* (а не – *по цьому питанню*); *допомога щодо(в справі) впровадження* (а не – *по впровадженню*) інноваційних технологій; *семінар для обміну* (а не – *по обміну*) досвідом; *рада з координації* (а не – *по координації*) наукових досліджень.

Що ж до слів *комітет*, *комісія*, *відділ*, *управління*, *об'єднання*, *інспекція*, *майстерня*, *гурток і под.*, то після них краще вживати форму родового відмінка відповідного іменника або прийменникову словосполучку *в(у) справах*: *комітет преси* (*радіомовлення* й *телебачення*); *комісія у справах виборів*; *гурток іноземної мови* або *вивчення іноземної мови*.

Слова ж *змагання*, *заняття*, *залик*, *іспит*, *директиви*, *нарада*, *фахівець*, *інженер*, *майстер*, *чемпіон і под.* вимагають керування переважно з прийменником *з (з, зі)*, *рідше – без* прийменника: *змагання з легкої атлетики*; *заняття з хімії*; *залик із цивільної оборони*; *іспит із фізики*; *нарада з цього питання*; *фахівець з української літератури*, але *фахівець сільського господарства*; *інженер із техніки безпеки*; *майстер спорту з веслування*; *чемпіон із стрибків у воду*; *заступник директора з виховної роботи*.

Часто неправильно вживають прийменник *по* в значенні *за*: *сьогодні +20 градусів по Цельсію*, а треба – *за Цельсієм*.

Однак, з усього сказаного не випливає, що прийменник *по* мало властивий українській мові. Він уживається, головним чином, у просторовому значенні (*роздибати книжки по столі*,

ходити по крамницях); при означенні предмета, на який спрямована дія (*ударити по м'ячу, по струнах*); у сполученні з числівником (*по одному, по сім*); на означення розміру й кількості (*по яблуку, по ложці, по гравні*); у часовому значенні (*по обіді, по стількох роках*); для вираження стосунків спорідненості, близькості (*родич по батькові*) тощо [1].

Чистота мовлення вимагає уникати прийменникових конструкцій діалектного походження. Так, на території південно-західного наріччя можна почути ненормативне вживання одного прийменника замість іншого: *йти без хату; бігти без поле; піти за водою; піти на ягоди*. А такий вислів, як *говорити на батька* замість безприйменникового *говорити батькові* характерний для Західного Полісся. На території північних говорів уживаються діалектні прийменники *коля (каля), кіля, кля* замість літературного *коло; крузь, проз* замість *через*. Майже в усіх українських говорах зустрічається вживання неправильних безприйменникових конструкцій – *мені болить голова* замість прийменникових *у мене болить голова*.

Хоч уживання діалектизмів певною мірою і допускається в розмовному (мовці є носіями різних діалектів) і художньому (для відображення місцевого колориту чи характеристики персонажів) мовленні, та наявність їх в інших сферах спілкування засмічує мову, розхитує літературні норми, порушує чистоту мовлення, занижаючи рівень мовленнєвої культури.

Висновки. Усе викладене вище підтверджує складну семантичну, морфологічну, синтаксичну й стилістичну специфіку прийменників, їх багатогранну роль як мовних засобів, що беруть активну участь у формуванні різноаспектических висловлювань. Правильне й комунікативно-доцільне вживання зазначених мовних категорій забезпечує дотримання норм правильності та вимог точності, чистоти, виразності, логічності, послідовності мовлення. Це є важливим теоретичним підґрунттям для процесу опрацювання прийменників у шкільному курсі української мови, на що напіллює комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний аспекти в опрацюванні мовних явищ.

Перспективу вивчення цієї проблеми вбачаємо в її практичній реалізації – розробці системи вправ і завдань до теми “Прийменник” на основі функціонально-стилістичного підходу та принципу комунікативної доцільності мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурячок А. Мовні поради про прийменник // Укр. мова та література в школі. – 1991. – №1. – С. 76-77.
2. Вихованець І.Р. Прийменникова система української мови. – К.: Наук. думка, 1980. – 194 с.
3. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.
4. Дорошенко С.І. Граматична стилістика української мови. Посібник для учнів. – К.: Рад. школа, 1985. – 200 с.
5. Дудик П.С. Вивчення української мови в 7 класі. Методичні вказівки до підручника. – К.: Рад. школа, 1979. – 128 с.
6. Коваленко Р.О. Відмежування синонімії прийменниково-відмінкових конструкцій від подібних мовних явищ // Українське мовознавство. – Київ. – 1988. – Випуск 15. – С. 62-68.
7. Коваль А.П. Практична стилістика української мови. – К.: Вища школа, 1978. – 376 с.
8. Кордун П.П. Збірник вправ із стилістики: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1987. – 160 с.
9. Колодяжний А.С. Прийменник. Матеріали до лекцій з курсу сучасної української літературної мови. – Харків: Вид-во Харківського у-ту, 1960. – 167 с.
10. Кучеренко І.К. Теоретичні питання граматики української мови. Морфологія. Ч. 2. – К.: Вид-во Київського у-ту, 1964. – 159 с.
11. Мельничайко В.Я. Елементи стилістики при вивченні частин мови // Укр. мова та література в школі. – 1979. – №1. – С. 58-62.
12. Пентипюк М.І. Робота з стилістикою в 4-6 класах: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1984. – 136 с.
13. Пономарів О.Д. Стилістика сучасної української мови: Підручник. – К.: Либідь, 1993. – 248 с.
14. Сучасна українська літературна мова. Морфологія /За заг. ред. акад. АН УРСР І.К.Білодіда. – К.: Наук. думка, 1968. – 584 с.

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ РОЗВИВАЮЧОЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЧИТАННІ

Практична реалізація принципу індивідуалізації при навчанні читання передбачає врахування не тільки об'єктивних, але й суб'єктивних факторів, до яких відносяться індивідуально-психологічні особливості студентів. У зв'язку з тим, що потреби, мотиви, інтереси, навички та вміння при читанні взаємопов'язані в структурі індивідуальності, таке врахування можливе лише на основі розробленої психологами концепції про психологічну структуру індивідуальності [1; 10; 13].

Керуючись теоретичними викладками К. Платонова, С. Ніколаєва обґрунтовує необхідність реалізації в процесі формування іншомовної мовленнєвої компетенції чотирьох видів індивідуалізації: мотивуючої, регулюючої, розвиваючої та формуючої. При цьому мотивуюча індивідуалізація передбачає врахування інтересів студентів і формування іх професійної спрямованості (І підструктура); регулююча – корекцію і удосконалення знань, навичок і вмінь студентів (ІІ підструктура); розвиваюча – розвиток психічних процесів і якостей особистості студента (ІІІ підструктура); формуюча – формування індивідуального стилю діяльності студентів при оволодінні іноземною мовою (ІV підструктура) [12, 18-19].

Оскільки практична реалізація розвиваючої індивідуалізації в процесі формування іншомовної компетенції студентів у читанні все ще залишається не повністю вирішеною, *метою статті* є розглянути конкретні методики визначення рівня сформованості індивідуально-психологічних особливостей студентів, а також запропонувати відповідні комплекси вправ для їх розвитку. Для досягнення поставленої мети необхідно проаналізувати дану підструктуру психологічної структури індивідуальності студента, виділити ті психічні процеси і якості, які значною мірою впливають на індивідуальний характер розвитку навичок та вмінь читання, висвітлити методики їх вивчення, навести комплекси вправ для їх корекції.

Отже, ІІІ підструктура психологічної структури індивідуальності об'єднує наступні психічні процеси і якості: пам'ять, емоції, відчуття, мислення, сприймання, почуття, волю. Як справедливо зазначає С.Рубінштейн, в навчальному процесі важливо не тільки забезпечувати учнів готовими схемами дій, але й подумати про створення внутрішніх умов для їх продуктивного використання [14, 67].

Аналіз літератури з психології навчання іноземних мов свідчить про те, що в ній поки що немає єдиної думки щодо "складу" психічних процесів і якостей, які обумовлюють ефективне формування іншомовної компетенції студентів у читанні [3, 8]. Однак, у зв'язку з тим, що пам'ять і мислення розглядаються психологами як індивідуально-психологічні фактори, від рівня розвитку яких залежить успішність оволодіння іноземною мовою в цілому, а увага, на їх погляд, визначає успішність читання, вважаємо за доцільне розглянути методики вивчення саме цих психічних процесів і властивостей індивідуальності студента [6, 37-46; 8, 163-168]. Слід зазначити, що спеціалісти в галузі методики навчання іноземних мов також вказують на необхідність врахування і розвитку зорової оперативної пам'яті, словесно-логічного мислення та концентрації уваги студентів при навчанні читання [5; 12; 17; 18; 19].

Розглянемо методики визначення рівня сформованості вказаних психічних процесів та якостей студентів. На думку психологів, основним методом їх дослідження є тест [7, 8].

Для вивчення рівня розвитку зорової оперативної пам'яті студентів рекомендується користуватися методикою І. Зимньої, яка отримала свою інтерпретацію в методичному дослідженні Н.Гальськової [4, 86-90]. Обсяг зорової оперативної пам'яті визначається кількістю відтворених одиниць одразу після їх пред'явлення. Матеріалом для запам'ятовування є 10 односкладових, тематично не пов'язаних слів. Слова демонструються лише один раз і відтворюються студентами письмово на експериментальних картках. Наведемо зразок експериментальної картки.

Експериментальна картка

Завдання 1

Мета: Визначення рівня сформованості зорової оперативної пам'яті.

Інструкція: Уважно прочитайте запропоновані Вам слова. На експериментальній картці запишіть всі слова, що Ви запам'ятали, у тій послідовності, в якій вони пред'являлись.

На читання слів дається 20 сек.

На відтворення слів – 40 сек.

Слова для запам'ятування: *trip, milk, camp, look, pin, end, deck, wind, gift, zip.*

Шкала оцінювання

1. При визначенні рівня розвитку зорової оперативної пам'яті підраховується кількість слів, відтворених студентом після одноразового пред'явлення. За кожне правильно відтворене слово студент отримує 10 балів. Максимальна кількість балів – 100.

2. 60-90 балів і вище – достатній рівень розвитку зорової оперативної пам'яті; 50 балів і нижче – недостатній рівень розвитку зорової оперативної пам'яті [16, 144].

Для визначення рівня розвитку словесно-логічного мислення студентів пропонуємо користуватися методикою І.Зимньої, що отримала свою інтерпретацію в методичному дослідженні Ю.Веденяпіна [2, 114-118].

Даний тест включає завдання на виявлення рівня функціонування механізму ймовірного прогнозування при читанні. Матеріалом для тесту є 10 речень на професійну тематику. Завдання теста полягає в тому, щоб заповнити пропущені частини речення відповідними за змістом гіпотезами. Час виконання завдання чітко регламентований. Наведемо зразок експериментальної картки для виконання даного завдання.

Експериментальна картка

Завдання 2

Мета: Визначення рівня сформованості словесно-логічного мислення.

Інструкція: Заповніть пропуски у реченнях якомога більшою кількістю відповідних за змістом слів і виразів.

Час виконання завдання – 10 хв.

1. *Teaching is an art based on ...*
2. *A pupil should be given the opportunity ...*
3. *Knowledge of foreign languages has always been a sign of ...*
4. *The best teachers are those who ...*
5. *It's common knowledge that children ...*
6. *To become a good teacher you should be able to ...*
7. *Shaping a child's character needs ...*
8. *There are many teachers who are fine actors in class but ...*
9. *When the teacher enters his classroom he ...*
10. *School is a place where ...*

Шкала оцінювання

1. Одна запропонована гіпотеза – 1 бал.

2. За 10 гіпотез, запропонованих до 1 речення, студент отримує 10 балів.

3. За все завдання, виконане повністю ($10 \text{ гіпотез} \times 10 \text{ речень} = 100 \text{ гіпотез}$) – 100 балів.

4. 60-90 балів і вище – достатній рівень розвитку словесно-логічного мислення; 50 балів і нижче – недостатній рівень розвитку словесно-логічного мислення [16, 150].

Для визначення рівня розвитку концентрації уваги студентів можна використати методику Н.Гальської [4, 92]. Матеріалом для тесту слугують 10 слів на професійну тематику. Студентам пропонується записати слова в алфавітному порядку на експериментальних картках. Наведемо зразок такої картки.

Експериментальна картка

Завдання 3

Мета: Визначення рівня концентрації уваги.

Інструкція: Запишіть в алфавітному порядку подані нижче слова, враховуючи не лише першу букву слова, але й розташування букв всередині слова. Час виконання завдання не обмежується, але перевіряти і виправляти написане не дозволяється.

<i>knowledge</i>	<i>discipline</i>
<i>programme</i>	<i>education</i>
<i>teacher</i>	<i>graduate</i>

<i>pupil</i>	<i>curriculum</i>
<i>teenager</i>	<i>behaviour</i>

Шкала оцінювання

1. Одне правильно розташоване слово – 10 балів.
2. За 10 правильно розташованих в алфавітному порядку слів студент отримує 100 балів.
3. 60-90 балів і вище – достатній рівень концентрації уваги; 50 балів і нижче – недостатній рівень концентрації уваги [16, 146].

Таким чином, результати тестування дозволяють умовно виділити в рамках кожної академічної групи дві типологічні підгрупи студентів: 1) з достатнім рівнем розвитку зорової оперативної пам'яті, словесно-логічного мислення, концентрації уваги (РПд) та 2) недостатнім рівнем розвитку вказаних психічних процесів і якостей (РПн). Ми поділяємо думку методістів, які вважають, що створення комплексів індивідуалізованих вправ для студентів з достатнім рівнем функціонування психічних процесів і якостей недоцільне [11; 12; 15], оскільки психічні механізми, достатньо розвинуті для забезпечення успішного оволодіння будь-якою діяльністю, самі вдосконалюються в процесі цієї діяльності “через діяльність” [9, 218]. Що стосується студентів типологічної підгрупи РПн, то рівень сформованості їх психічних процесів і якостей вимагає розробки відповідного комплексу вправ.

Отже, реалізація розвиваючої індивідуалізації в процесі навчання читання передбачає створення трьох комплексів вправ для розвитку зорової оперативної пам'яті, словесно-логічного мислення та концентрації уваги студентів типологічної підгрупи РПн. Важливо підкреслити, що основним видом вправ даних комплексів є корективні, мета яких полягає у розвитку психічних процесів і якостей особистості студента на матеріалі іноземної мови [12, 22]. Згідно з рекомендаціями С.Фоломкіної, матеріалом для корективних вправ щодо збільшення обсягу зорової оперативної пам'яті, розвитку словесно-логічного мислення, концентрації уваги виступають слова, словосполучення, речення [17, 145-148].

Наведемо приклади вправ для розвитку вказаних психічних процесів і якостей на рівні речення.

Вправа 1

Мета: Розвиток зорової оперативної пам'яті на рівні речення.

Завдання: Прочитайте наступні речення, запам'ятайте їх. Напишіть спочатку просте речення, далі складносурядне і складнопідрядне.

School is a place where interesting things happen.

A teacher should love children.

She likes her work and the kids respect her for that.

Способ виконання: одночасна індивідуальна робота

Способ контролю: самоконтроль за ключем.

Вправа 2

Мета: Розвиток словесно-логічного мислення на рівні речення.

Завдання: Прочитайте наступні речення і напишіть не менше 5 варіантів їх завершення.

Professional duty of the teacher is ...

A day at school is like the previous one but ...

Teaching is ...

Способ виконання: одночасна індивідуальна робота

Способ контролю: самоконтроль за ключем.

Вправа 3

Мета: Розвиток концентрації уваги на рівні речення.

Завдання: Прочитайте наступні речення і назвіть слова, які є в одному реченні, але відсутні в іншому.

The child knows that his successes will be marked.

The child knows perfectly well that his successes will be correspondingly marked.

Способ виконання: одночасна індивідуальна робота

Способ контролю: самоконтроль за ключем.

Висновки:

1. Реалізація розвиваючої індивідуалізації процесу навчання читання передбачає розробку конкретних методик для визначення рівня сформованості зорової оперативної пам'яті, словесно-логічного мислення, концентрації уваги. Ефективним засобом вивчення зазначених психічних процесів і якостей студентів є тести.

2. Дані тестування дозволяють виділити в рамках кожної академічної групи відповідні типологічні підгрупи студентів – з достатнім та недостатнім рівнем розвитку зорової оперативної пам'яті, словесно-логічного мислення, концентрації уваги.

3. Виконання студентами з недостатнім рівнем функціонування виділених психічних процесів і якостей спеціально розроблених комплексів вправ не тільки сприяє їх корекції, але й позитивно впливає на процес оволодіння іншомовною компетенцією у читанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 232 с.
2. Веденягин Ю.А. Измерение готовности абитурентов к обучению в институтах иностранных языков как предпосылка индивидуализации учебного процесса: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1976. – 160 с.
3. Витт Н.В. Психологические особенности обучения синтетическому чтению // Вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М.Тореза. – 1981. – Вып. 183. – С.90-100.
4. Гальская Н.Д. Обучение диалогической речи студентов языкового педагогического вуза с учетом их индивидуально-психологических особенностей: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1982. – 183 с.
5. Гальская Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.
6. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность обучения речи на иностранном языке // Иностр. языки в школе. – 1970. – №1. – С.37-46.
7. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком. – Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1983. – 205 с.
8. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Л.: Политиздат, 1977. – 303 с.
10. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
11. Некрасова Т.А. Индивидуализация обучения английской интонации студентов языкового педагогического вуза (начальный этап): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1988. – 17 с.
12. Николаева С.Ю. Основы индивидуализации процесса обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – К., 1988. – 35 с.
13. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Психология индивидуальных различий. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С.59-68.
15. Соловьева Н.Д. Индивидуализированное обучение устной иноязычной монологической речи по специальности в неязыковом вузе: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1990. – 211 с.
16. Тести для всіх, хто вивчає іноземні мови / Укл.: Г.І. Артемчук, С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 168 с.
17. Фоломкіна С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высш. школа, 1987. – 207 с.
18. Silberstein S. Techniques and Resources in Teaching Reading. – Oxford Univ. Press, 1994. – 125 p.
19. Wallace C. Reading. – Oxford Univ. Press, 1996. – 161 p.

Валентина ТІТОВА

МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ КУРСУ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ АБІТУРІЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Соціальним замовленням суспільства сьогодні є поліпшення якості підготовки учнів з іноземної мови (ІМ) в середніх школах України, наближення її до міжнародних стандартів. Саме тому дана стаття ставить за *мету* ознайомлення з методикою інтенсивного навчання англійської мови абітурієнтів вищих навчальних закладів освіти.

Для досягнення поставленої мети планується вирішити такі завдання:

- 1) проаналізувати зміст та структуру вступних екзаменів з англійської мови до вищих освітніх закладів (ВЗО) України;
- 2) визначити передумови створення курсу інтенсивного навчання англійської мови для підготовки абітурієнтів ВЗО.
- 3) дати теоретичне обґрунтування інтенсивного підходу до формування іншомовної комунікативної компетенції абітурієнтів.

В Україні загальна середня освіта з предмету “Іноземна мова” (ІМ) забезпечується середніми закладами різних типів. Згідно з “Законом про освіту” (1996) визначають середню загальноосвітню школу, спеціалізовану середню школу з поглибленим вивченням іноземної мови, гімназії та ліцеї. Таким чином, умовно можна виділити два рівня владіння ІМ випускниками різних типів середніх шкіл: 1) рівень владіння ІМ згідно з вимогами програми для середніх загальноосвітніх шкіл з вивченням ІМ з 5-го по 11-й клас та 2) рівень владіння ІМ згідно з вимогами програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням ІМ з 1-го по 11-й клас.

Практика ж роботи у вищих закладах освіти (ВЗО) протягом 25-ти років і тестування абітурієнтів дають нам підстави стверджувати, що значна кількість випускників обох типів шкіл виявляється неготовою до фахового випробування з ІМ. Саме це і призводить до необхідності створення курсів для абітурієнтів.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні складним є й питання, пов’язане з визначенням вимог до рівня владіння ІМ як випускниками шкіл, так і абитурієнтами ВЗО різних типів (мовних і немовних). Зараз переглядаються Державні стандарти загальної середньої освіти (початкової, базової, повної [1]) і, відповідно, укладаються нові Програми з ІМ для 2-12-го класів. Позитивним є й намір підвищити рівень владіння ІМ випускниками шкіл і співвіднести його з Європейським стандартом (рівень В2 згідно з Рекомендаціями Ради Європи). [1]. Але реалізація цих завдань потребує певного часу (10 років).

На підставі вищевикладеного вважаємо за можливе протягом переходного періоду орієнтуватися на чинні документи в галузі навчання іноземних мов: Програми з ІМ, проект Державного освітнього стандарту (1998), довідники для абитурієнтів, Програми вступних іспитів з ІМ.

Згідно з цими документами випускник середньої загальноосвітньої школи має оволодіти іншомовною комунікативною компетенцією (ІКК), яка б дозволила йому здійснювати іншомовне спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні та письмі.

Проведений нами аналіз чинних програм з ІМ для різних типів шкіл, проекту Державного освітнього стандарту (1998) та змісту вступних іспитів з ІМ до ВЗО України показав, що вимоги до рівня владіння ІКК випускниками різних типів шкіл, з одного боку, та абитурієнтами, з іншого, є різними, що створює великі труднощі для останніх. Отже, виникає потреба у створенні спеціального курсу підготовки абитурієнтів, який би відповідав сучасним вимогам.

Проблема підготовки абитурієнтів до складання екзаменів з ІМ до ВЗО не є новою і вже досліджувалася багатьма методистами (І.Бім, О.Гром, Т.Сахаровою, Н.Гальською), психологами (М.Амтаніусом, О.Бодальовим, Н.Лейтес, Т.Драгуновою) та педагогами (І.Лернером, В.Давидовим). Але питання створення методики підготовки абитурієнтів, яка б ураховувала вимоги до вступних екзаменів з іноземної мови до ВЗО, залишається ще не вирішеним.

Аналіз чинних шкільних Програм і проекту Державного освітнього стандарту показав, що вимоги, які висуваються у цих документах до рівня владіння ІМ випускниками середніх шкіл, відтворюють різні підходи до кількісних та якісних характеристик владіння ІМ. У проекті Державного освітнього стандарту мова йде про чотири види ІКК, які й визначають загальну компетенцію учня-випускника: комунікативна компетенція в говорінні (в монологічній та діалогічній формах), аудіюванні, читанні та письмі; виділяється зміст комунікативної компетенції та види комунікативних завдань, які мають вирішуватися в процесі спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності. Однак не наводяться кількісні характеристики мовленнєвих умінь (обсяг висловлювань, тривалість звучання тексту та ін.), що відображені в

шкільних програмах. Детальніше рівні володіння ІМ визначаються в рекомендаціях Ради Європи та в проекті Програми з англійської мови для університетів/інститутів [2]. Так, для вступу до мовних ВЗО рекомендованим є рівень В1, який значно перевищує вимоги згаданих вище шкільних програм, що визнається й авторами цього проекту. Усе відзначене вище зумовлює різний характер кінцевих результатів навчання випускників.

Аналіз змісту та структури вступних іспитів до різних ВЗО України показав, що вимоги, які висуваються до абітурієнтів, по-перше, не уніфіковані, по-друге, потребують корекції з урахуванням останніх досягнень методики, психології та педагогіки, по-третє, значно перевищують вимоги до рівня володіння ІМ випускниками середніх шкіл. Це створює труднощі для абітурієнтів ВЗО і вимагає спеціальної підготовки до вступних іспитів з ІМ.

Таким чином, результати проведеного аналізу дозволили зробити такі висновки:

1) середні школи України забезпечують різні рівні володіння учнями ІМ, але жодний з них не відповідає повністю рівню ІКК, який є достатнім для складання вступних екзаменів з ІМ до ВЗО України;

2) вимоги, які висуваються на вступних екзаменах з ІМ до абітурієнтів різних ВЗО України, значно перевищують вимоги чинних шкільних Програм та проекту Державного освітнього стандарту щодо володіння випускниками ІМ, а тому потребують уніфікації та спеціальної підготовки абітурієнтів;

3) при організації курсів підготовки абітурієнтів ВЗО слід ураховувати рекомендації Ради Європи до рівнів володіння англійською мовою.

Навчання ІМ має будуватися з урахуванням психічного та комунікативного розвитку учнів, типів провідної діяльності в цьому віці (навчальної та діяльності спілкування), а також основних категорій мотивів (пізнавальних та соціальних або мотивів комунікації). Тому при створенні системи вправ курсу перевагу слід надавати вправам з рольовим компонентом та колективним формам їх виконання (в парах, малих групах, командах); при відборі автентичного відео- та аудіоматеріалу необхідно враховувати пізнавальні інтереси старших підлітків.

Проведений аналіз особливостей психічного розвитку учнів старшого шкільного віку (старших підлітків) дозволив простежити певні сторони цього розвитку, які впливають на зміст та організацію навчання, а саме:

1) відзначаються високий рівень узагальнення мислення підлітків, абстрагування та довгочасна концентрація уваги на однорідній дії без частої зміни видів роботи;

2) спостерігається потреба підлітка зайняти нову життєву позицію по відношенню до світу, товаришів, однолітків, а також потреба бути самостійним;

3) збільшується коло інтересів старшого підлітка, підвищується його активність та готовність включатися в різні види діяльності разом з дорослими та однолітками;

4) відбувається усвідомлення важливості навчання для подальшої професійної освіти, здібність відокремити пріоритети в навчальному матеріалі.

Вищезгадані особливості психічного розвитку впливають на зміст занять: матеріал, що використовується для читання та аудіювання має відповідати інтересам цього віку і за обсягом може бути значно збільшений порівняно з попереднім ступенем навчання; при навчанні граматичного матеріалу акцент слід робити на аналізі матеріалу та його усвідомлення шляхом самостійних узагальнень; немає потреби часто змінювати види діяльності під час заняття, тому є можливість сконцентрувати навчальний матеріал за блоками, зосереджуючись кожного разу на якомусь певному виді діяльності.

Зупинимося на принципах та цілях курсу інтенсивного навчання абітурієнтів. У сучасній методиці навчання ІМ визначають чотири основні цілі: практичну, виховну, освітню та розвиваючу, які є базовими при будь-якому навчанні мови. Для розробленого курсу найбільший інтерес становить практична мета, яка полягає у формуванні в учнів ІКК, що дозволяє їм успішно здійснювати іншомовне спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі в типових ситуаціях спілкування в межах тематики та мовного матеріалу, що передбачається й проектом Державного освітнього стандарту. Іншими словами, метою курсу є не тільки підтримка у слухачів базового рівня ІКК, але і його розширення та поглиблення згідно з вимогами до вступних екзаменів до ВЗО України та рекомендацій Ради Європи, а саме:

- сформувати у слухачів, поряд з мовними та країнознавчими знаннями, комунікативні навички та вміння в чотирьох видах мовленнєвої діяльності;
- забезпечити володіння елементарними нормами соціально-культурної поведінки, які притаманні людям країни виучуваної мови (правилами мовної та немовної поведінки);
- розвивати уважне ставлення до партнерів по спілкуванню та вміння взаємодіяти, а також виховувати поважне ставлення до іншої культури та залучення до неї;
- розвивати вміння вчитися (користуватися словником, довідковою літературою, вибірковим перекладом на рідну мову та ін.);
- забезпечити оволодіння компенсаторними стратегіями (наприклад, вмінням виходити із становища дефіциту мовних засобів та ін.).

Обмежені рамками статті, ми лише окреслюємо принципи інтенсивного навчання стосовно курсу навчання ІМ абітурієнтів, зокрема вважаємо за доцільне підкреслити, що принципи, за якими будеться курс, є такі: особистісно-орієнтоване спілкування, рольова організація навчального матеріалу та навчального процесу, концентрованість в організації навчального матеріалу і навчального процесу, поліфункціональність вправ, колективна взаємодія учнів і вчителя [3].

Проблемі формування іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) присвячено чимало робіт – Н.Гез (1985), Ю.Головач (1997), О.Йокояма(1992), Н.Ішханян (1996), Т.Попової (1999), О.Селиванової (1993), В.Скалкіна (1986), В.Топалової(1998), Т.Третьякої(1993), М.Bretz (1990), A.Davies (1989), T.Higgs, R.Clifford (1982), C.King (1990), J.Kramer (1990), M.Long (1990), S.Savignon (1983), P.Shaw, K.Bailey (1990) та ін. Вищезгадані автори аналізують різні аспекти формування ІКК: психологічні, методичні, лінгвокраїнознавчі та ін.

Науковці (Л.Банкевич (1981), В.Коккота (1989), О.Петрашук (1998), І.Рапопорт, Р.Сельг, І.Соттер (1987), С.Фоломкіна (1986), L.Bachman,A.Palmer (1983), К.Mortow (1986), B.Spolsky(1995), N.Underhill (1987), A.Valdman, M.Moody (1985), B.Write, G.Masters (1982) та ін.) досліджували також систему контролю рівня сформованості ІКК.

Існує багато робіт, присвячених навчанню ІМ в інтенсивних курсах: спіралеподібний процес оволодіння навчальним матеріалом за схемою Синтез 1-Аналіз-Синтез2 пропонується Г.Китайгородською (1986); інтенсивний курс навчання дорослих усного мовлення розроблений Л.Гегечкорі (1977); процес навчання граматичного оформлення усного мовлення в інтенсивному курсі вивчався Н.Заніною (1990); короткостроковий інтенсивний курс французької мови розроблений Н.Назаровою (1988); інтенсивний довгостроковий курс для середньої загальноосвітньої школи розробляється колективом авторів під керівництвом Н.Скляренко (1996, 1997, 1998). Але проблема створення спеціального інтенсивного курсу підготовки абітурієнтів до складання вступного екзамену з ІМ до ВЗО України, тобто створення методики формування у них ІКК необхідного рівня, залишається невирішеною і потребує спеціального дослідження.

Для нас неабиякий інтерес становлять окремі компоненти загальної ІКК. Під ІКК ми, слідом за Н.Гез (1985), розуміємо здатність співвідносити мовні засоби з цілями та умовами спілкування, розуміння стосунків міжкомунікантами, здатність організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та системи культурних уявлень і цінностей певної мовленнєвої спільноти.

При визначенні змісту розробленого курсу – сфер спілкування та тематики, мовного та мовленнєвого матеріалу для навчання говоріння, аудіювання, читання та письма, країнознавчого та лінгвокраїнознавчого матеріалу – ми керувалися принципами відбору змісту навчання, висунутими Н.Бориско, В.Бухбідером, О.Миролюбовим, Ю.Пассовим, вимогами проекту Державного освітнього стандарту та рекомендаціями Ради Європи, а також ураховували вимоги до вступних екзаменів з ІМ.

Тематика навчання визначалася комплексною темою “Ученъ, його однолітки й оточення, країни виучуваної мови та оточуючий світ”. Увесь навчальний матеріал курсу розбитий на такі чотири цикли: 1) Holidays in Great Britain; 2) Welcome to Our Big Ukrainian Family; 3) North America is Worth to Be Seen Again; 4) Let's Find New Friends in Australia and New Zealand. Кожний цикл складається з 10-13-ти уроків, які містять велику кількість варіантів інваріантних

ситуацій основного тексту-полілогу. В курсі передбачається спілкування в межах 30-ти тем, кожна з яких, у свою чергу, підрозділяється на декілька підтем.

Мовний матеріал курсу відбирався таким чином, щоб дати змогу учням брати участь у типових ситуаціях спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Відбір лексичного матеріалу проводився за критеріями тематичності або семантично-комунікативної цінності, частотності, сполучуваності, словотворної цінності, багатозначності та ін. Відбір граматичного матеріалу відбувався з урахуванням наступних критеріїв – зразковості, нормативності, усунення зустрічних асоціацій та ситуативного співвідношення (І.Л.Бім).

Курс побудований за моделлю Г.Китайгородської ін. – Синтез1-Аналіз-Синтез2. Робота з новим матеріалом відбувається в три етапи: подача нового матеріалу, тренування у спілкуванні, практика у спілкуванні. Базовими текстами курсу є тексти-полілоги, за допомогою яких відбувається ознайомлення з усім новим матеріалом циклу занять. Крім текстів-полілогів, до курсу включені додаткові автентичні тексти для читання й аудіювання та вправи для формування ІКК.

Особливу увагу слід приділити системі вправ курсу інтенсивного навчання англійської мови абітурієнтів ВЗО. Вправи курсу повинні відповідати таким загальним вимогам: вони мають бути вмотивованими, у переважній більшості – комунікативними та умовно-комунікативними, мати рольовий компонент, носити поліфункціональний характер, забезпечувати колективну взаємодію, ступінь управління повинен відповідати етапу циклу заняття.

Продемонструємо, як реалізуються вищепередені принципи на прикладі вправ курсу.

1. Your American friend is going to come for a week to see you. Call him/her and help with choosing some clothes and other things he might need during his trip. You can use the cues, given below: can/must/may/should take ..., leave at home ..., forget about..., think of..., etc.

2. Divide into three groups: group 1 – hotel “Festiva” agents; group 2 – hotel “Tropicana” agents; group 3 – students who have come for a week-end to the California Coast. Hotel agents should present their hotels to be chosen by the group of students and the students can ask questions to clear up some details and finally should come to a decision. Groups 1 and 2 can use the following advertising cards:

One person double bed -69,-USD	One person double bed -69,-USD
Two people two double beds -119,-USD	Two people two double beds -119,-USD
Rollaway bed (for children under 8) - 20,- USD	Rollaway bed (for children under 8) -20,USD - 20,- USD
<i>All room have ocean view</i>	<i>Central city location</i>
<i>Private beach</i>	<i>Out door pool and jacuzzi</i>
<i>All rooms have climate controls, bath and shower</i>	<i>All rooms have climate controls, bath and shower All rooms have direct-dial telephones</i>
<i>All rooms have direct-dial tele-phones</i>	<i>Free cable TV</i>
<i>Free cable TV</i>	<i>Sauna and fitness room available Four-star</i>
<i>Fitness room available</i>	<i>French Restaurant on</i>
<i>Coffee shop next to lobby 18 % tax added to all charges</i>	<i>18* floor 18 % tax added to all charges</i>

Етап, на якому виконуються ці дві вправи, – це стан тренування в спілкуванні. Із завдання першої вправи видно, що вправа містить особистісно-рольовий компонент: одна частина групи виконує роль американських школярів, інша частина виступає від свого імені. Друга вправа може бути віднесена до рольової гри – всі учні виконують певні ролі – агентів готелів, студентів в Америці. Мотивом дій для виконання першої вправи є бажання допомогти товаришу придбати необхідні речі в дорогу, у другій вправі – переконати “клієнта” в перевазі певного товару, з одного боку, та отримати максимально зручне помешкання, з іншого боку. В цих вправах домінуючими є соціальні мотиви, які пов’язані з потребою спілкування з іншими

людьми. Оскільки завданням учнів є, з одного боку, пояснити, а з іншого, розпитати про а) умови клімату та побуту нашої країни і б) побутові та сервісні умови проживання в готелі, а ситуація моделює процес реальної комунікації, таким чином ця вправа може бути віднесена до умовно-комунікативних вправ. Наявність опор у вигляді фраз, які допомагають учням сформулювати свої висловлювання, а також формуловання самого завдання “підштовхують” учнів до вибору певних лексичних одиниць та граматичних конструкцій, тобто вправа передбачає часткове управління, коли учні вживають виучуваний лексичний та граматичний матеріал в залежності від ситуації при відсутності зразка виконання. Оскільки в першій вправі група розподіляється на пари, вправу можна віднести до парних вправ, а в другій вправі, коли група розподіляється на підгрупи, вправа є груповою. Це повністю відповідає вимозі колективної взаємодії учнів під час заняття. За своєю суттю ці вправи поліфункціональні та вирішують кілька завдань: 1) завдання, яке поставлене в комунікативному напрямку; 2) завдання тренування з використанням виучуваного граматичного явища: у вправі 1 – модальні дієслова; 3) завдання засвоєння лексичного матеріалу циклу: вправа 1 – “Одяг”, вправа 2 – “Мій дім, квартира, готельний номер”; 4) виховне завдання, коли учні навчаються коректно висловлювати свою точку зору, переконувати партнерів у своїй правоті, уважно ставитися до порад інших людей. Таким чином, робиться висновок, що ці вправи відповідають основним вимогам, які висуваються до вправ курсу, і тому можуть входити до загальної системи вправ курсу, незважаючи на те, що мають різні домінанти та відносяться до різних груп: вправа 1 має граматичну домінанту та відноситься до групи граматичних вправ, вправа 2 – лексичну домінанту та відноситься до групи лексичних вправ, хоча обидві є вправами підсистеми на формування ІКК говоріння.

Система вправ курсу будується з урахуванням стадіальності формування навичок і вмінь та має декілька рівнів, кожен з яких є специфічним за цілями, структурою, ступенем складності, критеріями побудови та рівнем організації. Як і будь-яка система, система вправ є абстрактною та умовою. В реальному навчальному процесі більшість навичок формується комплексно та паралельно з мовленнєвими вміннями.

Система вправ курсу підрозділяється на підсистеми вправ для формування ІКК говоріння, ІКК аудіювання, ІКК читання та ІКК письма. Підсистеми, в свою чергу, складаються з груп вправ, спрямованих на формування окремих навичок і вмінь. Наведемо приклади вправ та охарактеризуємо їх.

a) Read Stephen's resume and find five most important characteristics of his professional skills among the adjectives below: clever, smart, loud, professional, intelligent, polite, clumsy, well-bread, hand-some, rude, ill-bread, self-assured, pressing, inconsistent.

b) Listen to Stephen's job interview and characterize him in 7 words, (positive interview)

c) Listen to Cristal's job interview and characterize her in 7 words, (negative interview)

d) If you were Boss of the company whom should you choose among those two people and why?

Ця вправа може бути віднесена до різних підсистем, хоча, якщо враховувати її домінанту, вона, перш за все, спрямована на формування лексичних навичок читання (а) та аудіювання (б,с). Однак, частина (а) – підготовка до аудіювання тексту – спрямована також на формування лексичних навичок читання. Частини (б) і (с) є власне аудіюванням, тобто можуть бути охарактеризовані як рецептивна комунікативна вправа з повним управлінням та без рольового компонента. Частина (д) є контрольною для визначення рівня розуміння прослуханого, а також водночас репродуктивною вправою, яка спрямована на формування лексичних та граматичних навичок говоріння: відбувається тренування у вживанні лексичних одиниць з теми “Моя майбутня професія” та граматичних конструкцій “f-clause, Subjunctive Mood”. Ця частина вправи може бути класифікована як рецептивно-продуктивна кому-нікативна вправа з рольовим компонентом та частковим управлінням. У цій вправі максимально реалізований принцип поліфункціональності, тому цю вправу практично неможливо віднести лише до якоїсь однієї групи вправ. Система містить вправи, спрямовані на формування тільки однієї навички чи вміння. Як правило, можна виявити лише домінанту вправи, хоча і це залежить від побажань викладача в кожній конкретній ситуації.

Коротко про модель реалізації курсу інтенсивного навчання англійської мови абітурієнтів ВЗО. Розглядаючи модель реалізації курсу, слід, перш за все, зазначити, що вона містить

ЛІНГВОДИАКТИКА

аудиторні та позааудиторні заняття. У табл. 1 і 2 відображені структура та організація занять курсу.

Таблиця 1

Структура та розподіл навчальних годин у циклах та згідно з етапами навчального процесу

Цикли / години	Етапи навчального процесу			
	Подача нового матеріалу	Тренування у спілкуванні	Практика у спілкуванні	Контроль
Цикл 1 – 56	4	40	8	4
Цикл 2-56	4	40	8	4
Цикл 3-44	4	28	8	4
Цикл 4-44	4	28	8	4
Разом – 200	16	136	32	16

Таблиця 2

Організація навчального матеріалу та його розподіл за циклами занять

Ситуативно-тематичні блоки циклів занять	Граматичні явища циклів занять
<u>Цикл 1</u>	<u>Цикл 1</u>
<ul style="list-style-type: none"> – я і моя сім'я; – мій дім; – моя школа та плани на майбутнє; – традиції в єжі; – погода та одяг; – подорожі та сервіс; – роль різноманітної інформації в нашому житті; – спорт у нашому житті; – роль освіти в житті кожної людини. 	<ul style="list-style-type: none"> – the Verb "to be"; – the Article; – Singular/Plural Nouns; – Possessive Case; – There is / there are; – Prepositions; – Degrees of Comparison of Adjectives and Adverbs; – Helping Verbs and Types of Questions; – Present, Past and Future Simple – Perfect Tenses Active Voice; – Continuous Tenses Active Voice.
<u>Велика Британія</u>	<u>Цикл 2</u>
<ul style="list-style-type: none"> – географічне розташування та клімат; – державна система; – великі міста та їх визначні міст; – освіта та культура; – історія та традиції; – економіка та ресурси; – видатні люди країни. 	<ul style="list-style-type: none"> – Perfect Tenses Passive Voice ; – Continuous Tenses Passive Voice Pronouns.
<u>Цикл 2</u>	<u>Цикл 3</u>
<ul style="list-style-type: none"> – письменники та жанри; – засоби масмедіа. 	<ul style="list-style-type: none"> – Modal Verbs; – Sequence of Tenses; – If-sentences; – Subjunctive Mood.
<u>Україна</u>	<u>Цикл 4</u>
<ul style="list-style-type: none"> – географічне розташування та клімат; – державна система; – великі міста та їх визначні місця; – освіта та культура; – історія та традиції; – економіка та ресурси; – видатні люди країни. 	<ul style="list-style-type: none"> – Gerund; – Infinitive and Infinitive Constructions; – Participle and Participial Constructions.
<u>Цикл 3</u>	
<ul style="list-style-type: none"> – мистецтво, музика та ми. <u>США і Канада</u> 	

<ul style="list-style-type: none"> – географічне розташування та клімат; – державна система; – великі міста та їх визначні місця; – освіта та культура; – історія та традиції; – економіка та ресурси; – видатні люди країни. <p><u>Цикл 4</u></p> <p><u>Австралія та Нова Зеландія</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – державна система; – великі міста та їх визначні місця; – освіта та культура; – історія та традиції; – економіка та ресурси; – видатні люди країни. 		
--	--	--

Домашні завдання:

1. Читання текстів, переклад незнайомих слів, написання анотацій, резюме, творів-роздумів.
2. Вправи з граматичною домінантою (усні та письмові).
3. Вправи з лексичною домінантою (усні та письмові).
4. Вправи з фонетичною домінантою (усні у формі лабораторних робіт).

Контроль:

1. Поточний (з боку викладача або з боку учнів):
 - індивідуальний або фронтальний;
 - усний, письмовий, усний з письмовим компонентом.
2. Рубіжний (з боку викладача):
 - фронтальний письмовий;
 - індивідуальний усний.
3. Підсумковий (з боку викладача):
 - фронтальний письмовий;
 - індивідуальний усний.

Позааудиторні форми навчання згідно з сучасними вимогами мають складати 50% від кількості аудиторного часу. На позааудиторне навчання виділяється 100 годин на рік (50 годин на семестр). Позааудиторні форми навчання включають лабораторні роботи в фоно- та відеолабораторії (індивідуальні та колективні), домашню роботу, колективні заходи культурно-масового та суспільно-політичного характеру.

Висновок. Запропонована модель реалізації інтенсивного курсу підготовки абітурієнтів забезпечує необхідний для вступу до вищих навчальних закладів України рівень комунікативної іншомовної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Відділ сучасних мов, Страсбург. – К.: Леніт, 2003. – 261 с.
2. Curriculum for English Language Development for Years One to Four in Universities and Institutes (Draft Version). – Kyiv, 1999. – 185 с.
3. Китайгородская Г.О. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М. Высшая школа, 1986. – 102 с.

“ПОРТФОЛІО” У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У зв'язку з тим, що знання іноземної мови відіграє все більшу і більшу роль у нашому житті в результаті економічного, політичного та культурного розвитку нашої держави, зростає потреба суспільства у людях, які володіють тією чи іншою мовою і, відповідно, у методах та технологіях, які б сприяли її вивченню. Особливу зацікавленість в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору викликають західні технології навчання та можливості їх використання у вітчизняних навчальних закладах.

Метою даної статті є ознайомлення з однією із новітніх технологій навчання іноземної мови, яка успішно впроваджується у навчальний процес як на Заході, так і в Україні. Мова йтиме про так званий “портфель” учня/студента та вчителя/викладача, в зарубіжній фаховій літературі – “портфоліо”. Ця технологія дуже добре вписується в концепцію автономного навчання, яке зараз починає пробивати собі дорогу у вітчизняній методичній науці.

Мету статті планується досягти постановкою таких завдань:

- викласти психологічні та дидактичні передумови проблеми “портфоліо”;
- дати чітке визначення поняття “портфоліо”;
- розкрити поняття “портфоліо учня/студента”, “портфоліо вчителя/викладача”.

З середини 80-х років минулого століття у методичній науці відбувся поворот до особистісно-орієнтованого навчання, яке перш за все передбачало урахування індивідуальних особливостей та здібностей тих, що навчаються. Йшлося про учня як центральну фігуру навчального процесу з його пізнавальною і творчою діяльністю; про роль вчителя у навчальному процесі – надзвичайно відповідальну, але іншу, ніж при традиційному навчанні; про те, що відповідальність за успіх навчальної діяльності учні значною мірою беруть на себе; що головною метою такого навчання є розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів, моральних цінностей для того, щоб випускник навчального закладу був здатний до самореалізації, самостійного мислення, прийняття важливих для себе рішень. Для реалізації вище зазначених положень у традиційних концепціях навчання не вистачає ще однієї ланки, а саме – формування в особистості, що навчається, здатності до об’єктивної самооцінки – рефлексії, говорячи мовою психологів [1]. Усім добре відомо, що завищена самооцінка, так само як і занижена, часто призводить до драматичних наслідків у житті людини. При завищенні самооцінці людина може принести неприємності не тільки собі, але й оточуючим. Якщо такій людині життя усе-таки визначає її справжнє місце, як правило, виникають психологічні складності, пов’язані з завищеною зарозумілістю суб’єкта. Прикладів тому в житті зустрічається чимало. Але і невміння оцінити свої здібності, заниження своїх можливостей також веде не тільки до нездатності облаштувати своє життя, але і до певної психологічної закомплексованості.

Разом з тим, психологи визначають і таке психологічне явище, як очікування. Мова йде як про зовнішню оцінку з боку викладача, його очікувань стосовно перспектив розвитку, потенціалу того чи іншого учня, так і самооцінку, тобто очікування учнів стосовно власних успіхів або неуспіхів у тій або іншій галузі. Якщо очікування високі, то учень, відчуваючи їх з боку викладача, наприклад, намагається їх виправдати і досягає значних успіхів. Але він повинен відчути ці очікування, в нього повинно виникнути бажання їм відповідати. Це ж стосується і очікування власних успіхів, які базуються на самооцінці або результатах відгуків, ставленні інших людей. Якщо ці очікування занижені, настає адекватна реакція з боку того, хто навчається: “Я не можу цього зробити. Всі знають, що я не можу (отже, не варто і намагатися)”. Йозеф Ніф (1969) помічає цікавий факт: вчителі, наприклад, значно частіше запитують на уроці тих учнів, стосовно яких у них очікування вищі. Зазвичай це – сильні учні. Здавалося б, усе повинно бути навпаки. Більше уваги варто приділити слабшому учневі. Але фактор низького очікування спрацьовує і слабкий учень виявляється поза увагою вчителів. Висновок із усього сказаного один: “планка” для кожного учня або, за Л.Кульбакиною, Т.Зотовою (2002), “зона найближчого розвитку”, повинна бути досить високою, необхідно постійно підтримувати в учня віру у власні сили, але, з іншого боку, ця “планка” повинна бути реальною, відповідати його здібностям і можливостям.

Тому проблема формування умінь самоспостереження – проблема рефлексії – давно висувалася вітчизняними і закордонними психологами як надзвичайно важлива для повного і гармонійного розвитку особистості. В психології розроблено чимало цікавих тестів, методик визначення самооцінки школярів (О.Юдіна, Г.Вайзер, Й.Китроська, Б.Такман, З.Гоетц та ін.). Не можна сказати, що цій проблемі зовсім не приділяли уваги в наших навчальних закладах. Кожен учителъ/викладач має у своєму методичному арсеналі ряд прийомів для визначення самооцінки своїх вихованців. Однак незрівнянно більша увага приділялася і дотепер приділяється зовнішній оцінці з боку вчителя, іноді з боку інших учнів. Разом з тим, наприклад, для деяких науковців [2], основним критерієм розумового розвитку дитини є правильно організована структура навчальної діяльності з її компонентами – постановкою задачі, вибором засобів, самоконтролем і самоперевіркою, а також правильно співвідношення предметних і символічних планів у навчальній діяльності. Таке визначення в більшій мірі співвідноситься із самостійною пізнавальною діяльністю учнів, умінням самостійно приймати рішення, які стосуються цієї пізнавальної діяльності.

Однак поняття самооцінки набагато ширше поняття самоконтролю і самоперевірки. Важливо, щоб учень міг адекватно оцінювати свої знання, вчинки, можливості. Зрозуміло, для цього в нього повинна бути сформована та або інша шкала цінностей, з якою він міг би звіряти власні досягнення в різних сферах діяльності. Крім того, необхідно, щоб він мав повне уявлення про процес діяльності, який може привести до успішного результату. Нові методичні системи, зокрема автономія у навчанні, дають розуміння того, яким чином можна сформувати в учнів / студентів необхідні інтелектуальні уміння, уміння самостійного критичного і творчого мислення. При цьому в процесі пізнавальної діяльності учні/студенти вчаться вести дискусію, попілоз, аргументувати власні дії та прийняті рішення. Усе це – необхідні кроки до самопізнання і, відповідно, до самооцінки. Якщо учень/студент, з одного боку, вміє вголос пояснити партнерам по групі і доказово аргументувати свої дії, іхню послідовність, а з іншої – здатний вислухати і почути аргументи своїх опонентів і, у випадку, якщо ці аргументи виявляються для нього переконливими, скорегувати свої дії і рішення, то можна досить упевнено говорити про формування у нього внутрішньої програми дії, самоконтролю. (Е.Полат, 1997). Якщо при цьому він здатний не тільки скорегувати свої дії і рішення, але й зробити висновок про свої подальші дії, про свої можливості досягти визначених результатів – це вже самооцінка.

Однак умінню адекватно оцінювати власні досягнення і можливості, робити відповідні висновки щодо власного самовдосконалення необхідно навчити і, якщо ми прагнемо озбройти наших вихованців знаннями, навичками, уміннями, необхідно навчити їх самостійно мислити.

Технології, що поєднуються назвою “портфоліо/портфель”, сприяють формуванню саме таких якостей необхідних навичок рефлексії, тобто самоспостереженню, міркуванню. Обмежені рамками статті, спробуємо коротко викласти суть поняття “портфоліо”.

Відомо, що не кожний навчальний процес відзначається однаковою якістю, навіть тоді, коли він реалізується в одних і тих же освітніх рамках (наприклад, в школі, університеті тощо). Багато людей можуть згадати, які величезні зусилля вони затрачали на зазубрювання слів та граматичних правил, які не подобалися Ім. Але зовсім інша ситуація виникала з предметами, якими вони цікавилися. Бажання готоватися краще зростало із зростанням інтересу до предмету. Отже, напрошується простий висновок, що навчання повинно бути особистісно значущим, тобто орієнтоватися на:

- визнання процесуального та продуктивного характеру навчання ;
- інтерактивні стосунки між вчителем та учнем в процесі навчання;
- визнання зростаючої самостійності та можливостей до співпраці [3].

Останнім часом в методиці виникло багато нових технологій, які враховують вище зазначені аспекти. зокрема йдеться про так зване цілісне навчання whole language learning. Концепція такого навчання виникла в американській школі, розроблялася американськими вченими і спричинила гострі дискусії у вищих навчальних закладах Західної Європи. На початку 80-х років науковці Нью-Йоркського університету почали експерименти з “портфоліо” як із зібранням підготовчих вправ, текстів, резюме, власних і чужих коментарів тощо [4]. Таким чином вони намагалися знайти альтернативу стандартизованим тестам.

Деякі загальні зауваження до “портфоліо”. “Портфоліо” об’єднує не лише чотири основних види мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння та аудіювання), але інтегрує також дві важливих методико-дидактичних складові: ведення щоденників як форми індивідуальної діяльності, і робота в малих групах, партнерська робота, workshop тощо як форми взаємодії.

Розглянемо, що входить до поняття “портфоліо учня”.

“Портфоліо учня” – інструмент самооцінки власної пізнавальної, творчої праці учня, рефлексії його власної діяльності. Це – комплект документів, самостійних робіт учня. Комплект документів розробляється вчителем і передбачає:

- завдання учнів щодо підбору матеріалу в “портфоліо” (мається на увазі не конкретна вказівка, який матеріал варто відібрати, а за якими параметрами);
- параметри і критерії оцінки вкладених у “портфоліо” робіт;
- анкети для експертної групи, яка створюється на презентації для об’єктивної оцінки представленого “портфоліо”.

Учень за власним вибором або за завданням учителя відбирає у своє “досьє” роботи, виконані ним на уроці самостійно (контрольні роботи, тести, твори й ін.) або вдома (домашні завдання), у позакласній роботі (проекти, реферати, доповіді і т.п.). Добір ведеться або з одного предмету (наприклад, з іноземної мови), або з різних протягом одного року (семестру) або протягом всіх років навчання (наприклад, творчі письмові роботи або проекти). “Портфоліо” або окремі роботи випереджаються поясненням учня, чому він вважає за необхідне відібрати саме ці роботи. Кожна робота супроводжується також коротким коментарем учня: що в нього в цій роботі вдалося (маючи на увазі отримане завдання), а що ні; чи згодний він з оцінкою вчителя і які висновки може зробити з результатів роботи. Зрозуміло, кожна така робота передбачає аргументовану корекцію помилок. Учитель може запропонувати окремим учням або всій групі скласти “портфоліо” із свого предмету, з окремого розділу, подавши в цьому випадку серію запитань, завдань, структуру “портфоліо”. Головне в такій роботі – самооцінка учня, причому у вигляді міркування, аргументації, обґрунтування. Час від часу – після закінчення терміну, передбаченого у “досьє”, або по завершенні визначеного обсягу робіт з даного розділу програми або проекту – учень виставляє своє “портфоліо” на презентацію в класі або в групі, на учнівській конференції або на батьківських зборах. На такому форумі учень повинен показати своє просування в обраній ним або його вчителем області знань, довести, що він доклав максимум зусиль і тому його самооцінка збігається (або не збігається) з оцінкою вчителя, батьків, групи експертів (з числа учнів). Він повинен показати, у чому саме ця оцінка збігається, а в чому ні, і зробити висновки по відношенню до своєї подальшої пізнавальної або творчої діяльності в даній галузі. Такий “портфель” може стосуватися не тільки академічних успіхів, але й комунікації, спорту, культури поводження тощо. Передбачається дуже активна участь з боку батьків, які повинні оцінити роботу свого сина або доньки, представлену в його/її “портфоліо”, за визначеними параметрами і критеріями, що розроблені і представлені у документації “портфоліо”. Обмежені рамками статті, ми не можемо детально зупинитися на аналізі “портфоліо” студента. Зазначимо лише, що в нього входять всі види робіт, які виконуються студентами. Зокрема це – завдання для самостійної роботи, курсові проекти, різні твори, ессе, результати самостійного наукового пошуку, доповіді тощо. Інакше кажучи, принципи створення “портфоліо” студента адекватні принципам роботи над “портфоліо” учня.

Основні принципи вище описаної технології можна сформулювати у такий спосіб:

1. Самооцінка результатів (проміжних, підсумкових), оволодіння певними видами пізнавальної діяльності, що відображає:

- особливості тієї або іншої предметної області знань відповідно до навчальної програми (на різних етапах навчання);
- уміння учня/студента приймати самостійні рішення в процесі пізнання, прогнозувати наслідки цих рішень;
- особливості комунікативної здатності учня/студента (в участі в дискусії, поліпозі, в умінні аргументувати свою позицію, дохідливо і лаконічно пояснити матеріал іншому учневі/студенту).

2. Систематичність і регулярність самомоніторингу. Якщо учень/студент приймає рішення простежити свої успіхи в галузі іноземної мови, він починає систематично відслідковувати результати своєї діяльності, відбирає найбільш цікаві, з його точки зору, роботи у своє “досьє”, організовує їх у передбачену структуру. Його завдання – ретельно проаналізувати ці роботи, внести необхідні корективи, дати їм пояснення, скласти власний короткий звіт самооцінки: що, на його погляд, йому вдалося в цій роботі, що не вдалося і чому, на що варто звернути увагу. Тут же він може виразити свою думку з приводу оцінки вчителя/викладача, батьків, учнів/студентів, що вчаться в групі, у якій він працював. Саме ці судження, аргументи і складають сутність рефлексії, заради якої, власне, і використовуються дані технології.

3. Структуризація матеріалів “портфоліо”, логічність і лаконічність усіх письмових пояснень.

4. Охайність і естетичність оформлення “портфоліо”.

5. Цілісність, тематична завершеність представлених у “портфоліо” матеріалів.

6. Наочність і обґрунтованість презентації “портфоліо” учня.

Тобто, “портфоліо” покликане відображати роботу учня/студента над тим чи іншим курсом. Він містить у собі різного роду завдання, проекти, доповіді, письмові роботи тощо; показує успіхи того, що навчається, у певній галузі знань, його відношення до предмету, розуміння цього предмета; демонструє уміння учня/студента оперувати певними термінами і вирішувати проблемні завдання, розвивати комунікативні уміння, а також демонструє його здатність до подальшого просування в галузі певної науки й усвідомлення можливих способів просування. Чіткість і культура мови повинні бути невід’ємною якістю “портфоліо”.

При підготовці “портфоліо” рекомендується зосередити свою увагу на наступних позиціях:

- самостійність мислення учня/студента;
- взаємозв’язок і взаємозумовленість знань з даного предмету;
- відображення власної позиції учня/студента щодо представлених робіт (самооцінка);
- процес вирішення проблем.

Що повинно бути в “портфоліо”?

“Портфоліо” містить у собі аудиторні, класні і домашні роботи, виконані протягом семестру. Передбачається, що учні/студенти представлять свої “портфоліо” на конференції, щоб продемонструвати уміння думати самостійно, творчо застосовувати отримані знання, дати їм власну оцінку. Це більше, ніж просто свідчення їхнього просування в області вивчення даного предмету. Це – можливість самостійно проаналізувати свої успіхи і поділитися самооцінкою з іншими.

Далі йдуть вимоги до оформлення “портфоліо” (видрукуваний титул; зміст; короткий опис і пояснення для читача кожного матеріалу “портфолію” із вказівкою причини, з якої цей матеріал був відібраний, як він був оцінений вчителем/викладачем і самим власником; власна історія успіхів з цього предмету), час створення “портфоліо” і час проведення конференції з його презентації.

Авторові “портфолію” вказується, що він може бути абсолютно вільний у виборі оформлення свого “портфеля”, своїх коментарів. Але варто мати на увазі, що логіка його міркувань, культура мови, доказовість будуть братися до уваги при оцінці кінцевого продукту.

Таким чином, підсумовуючи все сказане, робимо таке узагальнення: зміст “портфоліо” складають такі матеріали:

- титульна сторінка (назва самого “портфоліо”, ім’я автора, назва предмета, період створення “портфолію” – дати початку і закінчення, ім’я вчителя/викладача);
- зміст “портфолію”;
- коротка історія успіхів автора з предмету (щонайменше три машинописні сторінки – аналіз власних результатів: що легше дається, що важче, в чому полягають ці труднощі, починаючи з початкового етапу навчання);
- записи, доповіді, домашні роботи (вісім робіт, принаймні з чотирьох різних розділів: необхідно включити один приклад, що ілюструє індивідуальність, оригінальність

мислення автора, а також хоча б один приклад, що описує кілька різних підходів до вирішення однієї і тієї ж проблеми, задачі);

- контрольні, самостійні роботи (п'ять робіт не менш, ніж з трьох тем, зокрема, принаймні одну роботу, що демонструє підхід автора до виправлення помилок і корекції його розуміння тих або інших понять);
- тести (чотири різних види тестів не менш, ніж з трьох тем);
- використання інформаційних технологій;
- груповий проект (детальний опис групового проекту, у якому автор брав участь);
- улюблена робота (цей розділ повинен починатися з окремого листа під назвою “Моя улюблена робота”, а також поясненням, чому вибраний саме цей вид роботи);
- оцінка батьків/рецензента (письмова рецензія батьків або незалежного рецензента).

Про коментарі до “портфолію”.

Коментар до представленого на презентацію матеріалу “портфоліо”, повинен бути глибоким, таким, що відображає власні думки стосовно всієї сукупності робіт, які містяться у “портфоліо”. Він повинен давати повну картину рівня знань автора щодо конкретної теми або розділу. Треба бути самокритичним й об'ективним, даючи характеристику своїм успіхам з того або іншого матеріалу. Треба пояснити, чому відібрана та або інша робота.

Найскладніше при створенні “портфоліо” – добір найбільш репрезентативних робіт, а також написання достатньо вдумливого коментаря до них, який можна представити у виді окремого листа читачеві або вступу, або короткого параграфа з висловлюванням своїх думок. У цьому листі (або параграфі) варто описати кожний відібраний матеріал.

Вчитель/викладач, який хоче допомогти розробити якісний “портфоліо” своєму вихованцю, може керуватися досить вдалими, на нашу думку, питаннями, розробленими Е.Полат (1997).

- Яку роботу Ви провели для добору матеріалу в “портфоліо”?
- Що вдалося, що викликало труднощі?
- Чи є щось, що Ви не зуміли включити у своє “портфоліо”?
- Чи є у Вас зразок, за яким Ви діяли?
- Як Ви організували інформацію?
- Чи можете Ви переформулювати задачу/проблему простішими словами?
- Які слова при цьому виявилися найбільш значимими? Чому?
- Наскільки таке переформулювання виявилося раціональним?
- Яких питань торкнулася ця задача?
- Чи можете Ви сформулювати задачу/проблему, близьку до цієї?
- Що для Вас було найбільш важким при рішенні цієї задачі/проблеми?
- Що нового Ви довідалися, вирішуючи цю задачу/проблему?
- Чи можете Ви уявити собі життєву ситуацію, у якій дана задача/проблема могла б бути використана? “Чи це єдина можлива відповідь?
- Як Ви відноситеся до групової роботи?
- Що Вам подобається (не подобається) при роботі в парах?
- Чи була робота над “Портфелем” корисна для Вашого просування в області даного предмету?

Запропонована також серія запитань і для рецензентів.

- Яке було Ваше перше враження від “портфоліо”?
- Що Вас здивувало в коментарі автора?
- Що викликало у Вас почуття гордості?
- Що Ви можете зробити, щоб допомогти Вашому учневі/студенту у його подальшій роботі?
- Наскільки охайно і логічно організований матеріал “портфоліо”?
- Наскільки самостійно автор створював “портфоліо”?
- Як часто він консультувався з Вами?
- Які додаткові матеріали, технології він використовував при оформленні “портфоліо”?

В методичній літературі подані і варіанти оцінок : цілком відповідає (!); не цілком відповідає (–); неприйнятне (x); відсутнє (0); прийнятне (+).

Як уже було сказано, підходи до створення “портфоліо” можуть бути різними в залежності від навчального предмету, часу його створення, віку автора тощо. Важливо, що учні/студенти вчаться аналізувати власну роботу, власні успіхи; об’ективно оцінювати свої можливості і бачити способи подолання труднощів, досягнення більш високих результатів, їхня навчальна діяльність стає ще більш свідомою. Більш усвідомленою стає і відповіальність за свою працю. Надзвичайно важливо, що в цьому процесі активну роль приймають батьки і незалежні експерти. У такий спосіб створюється цілісна картина об’ективного просування учня/студента в тій або іншій області. Як вже говорилося, подібний “портфель” не обов’язково створювати тільки з навчальних предметів. Це може бути “портфель” моральних цінностей, наприклад, зміст якого відбиває вчинки авторів протягом визначеного відрізку часу (іноді досить тривалого). У такий спосіб можна відслідковувати розвиток характеру особистості, становлення її моральних якостей. Однак такий “портфель” повинен неодмінно створюватися під пильним наглядом психолога і не завжди підлягати презентації.

Як показує аналіз фахової літератури, більшість науковців дотримуються думки, що не варто пропонувати учням/студентам робити “портфоліо” відразу з декількох предметів. Адже мета такої роботи – сформувати навички самооцінки, самостійного критичного мислення, використання наукових та інших методів пізнання. Таким чином, важливий не стільки предмет, на якому відпрацьовуються ці уміння, скільки способи діяльності.

Що стосується “портфоліо” вчителя/викладача, то його структура подібна до структури “портфоліо” учня/студента лише на початковому етапі роботи. Пізніше до “портфоліо” вводяться матеріали, які сприяють розвиткові навчального процесу. У фаховій літературі визначено п’ять основних видів матеріалів, які виконують такі функції:

1. “Портфоліо”, яке передбачає удосконалення навчальних планів та програм, навчальних курсів.
2. “Портфоліо” для удосконалення і розвитку індивідуальних методів навчання.
3. “Портфоліо” для аналізу навчального процесу в рамках певного курсу.
4. “Портфоліо” для аналізу і вирішення основних проблем, які виникають в процесі навчання.
5. “Портфоліо” для забезпечення колективного процесу навчання (їдеться про узгоджену документацію у випадку, коли один і той самий курс викладається двома викладачами).

У фаховій літературі немає одностайності щодо змісту ” портфоліо” в залежності від його конкретної функції. Так, наприклад, К.Вольф пропонує такий зміст для “портфоліо”, що виконує функцію оцінювання успіхів учня/студента:

- навчальні плани та навчальні матеріали;
- роботи учнів/студентів;
- відеозаписи занять;
- аналіз занять, зроблений колегами по роботі, які відвідали їх;
- власний аналіз відвіданих занять;
- результати стільної навчальної діяльності тощо [5]. Проблема змісту “портфоліо” вчителя/викладача інтенсивно досліджується та розробляється вченими методистами України і може скласти предмет окремої публікації.

Висновок. Технології, що поєднуються під назвою “портфоліо”, сприяють розвиткові інтелектуальних та творчих здібностей учнів/студентів, формуванню моральних цінностей з тим, щоб молоді люди були здатні до самореалізації, самооцінки, самостійного критичного та аналітичного мислення тощо, підвищують відповіальність учителя/викладача, роблячи його порадником, консультантом. Але використання “портфоліо” – надбання зарубіжної методичної науки – у наших навчальних закладах – потребує врахування особливостей нашої системи освіти, готовності нашої школи, як загальноосвітньої, так і вищої, до реалізації технології навчання, яка передбачає участі учнів (студентів в навчальному процесі на рівні з учителем) викладачем, потребує врахування реалій нашого життя, нашої ментальності тощо. Тобто, їдеться не про механічне перенесення досвіду зарубіжної школи на наш ґрунт, а про пошук можливостей творчого його застосування та злагодження відповідно до наших умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Полат Е.С. Педагогические технологии XXI века// Современные проблемы образования. – Тула, 1997. – С.37-40.
2. Кульбякина Л.Я., Зотова Т.Н. Выбор метода обучения// Начальная школа, 2002. – №2. – С.12-16.
3. Council of Europe. European Language Portfolio for young people and adults/ Council of Europe: European Language Portfolio, Proposals for Development, 1997. – S.75-88.
4. Neef J. Sketch of a Plan and Method of Education. – New York, 1969. – 116.
5. Wolf K. The Schoolteacher's Portfolio: Issues in Design, Implementation and Evaluation, 1991.

Стефанія ЯВОРСЬКА

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ В 90-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

На початку 90-х років ХХ ст. у теорії і практиці навчання української мови було ще багато застарілого, що потребувало докорінного оновлення. Гонитва не стільки за якісними, скільки за кількісними показниками призводила до надмірного розширення навчального плану, збільшення кількості годин і обсягу програмового матеріалу, надуживання на уроці різними методами і прийомами. Уроки часто проводилися на низькому методичному рівні, одноманітно, переважало вербальне заучування мовних понять і явищ без належної комунікативної спрямованості знань.

Отже, необхідно було інтенсифікувати навчальний процес, піднести продуктивність уроку, в результаті чого учні могли б успішно засвоювати програмовий матеріал. Для цього у практику роботи школи треба було впроваджувати найдосконаліші, найефективніші методи навчання, узагальнювати й поширювати передовий досвід. Над цією проблемою працювали методисти-науковці, вчителі-практики, охоплюючи різні аспекти навчального процесу: методику навчання мови як другої, засоби інтенсифікації, систему роботи над культурою мовлення, стилістикою, методику опрацювання ділових паперів, методичні розробки уроків, їх уточнення тощо.

Об'єкт нашого дослідження – становлення і розвиток методики навчання української мови як науки.

Предмет дослідження – підручники, статті, що виходили в 90-х роках ХХ ст., авторами яких є українські лінгвісти, методисти: О.Біляєв, С.Караман, Л.Мацько, Л.Паламар, М.Пентилюк, В.Пономаренко, Л.Скуратівський та ін.

Мета статті – дослідити розвій і становлення методики мови як науки в часі, в діахронії, в системі.

Завдання: а) зробити критичний аналіз підручників, посібників, статей з методики навчання мови, що вийшли в 90-х роках і найяскравіше рефрезентують вимоги часу, цікаві з методичного погляду; б) висвітлити погляди вищепереліканих авторів на різні аспекти розв'язуваної ними проблеми; в) виявити, які положення, ідеї зберегли свою значущість для сучасної школи.

Зауважимо, що аналізовані нами праці з погляду порушуваної проблеми не досліджувалися, хоча розв'язувані в них питання є важливими для школи.

Починаючи з 1991-1992 навчального року послідовно з 5-го до 9-го класу включно у шкільну практику впроваджувалася нова методична система навчання української і російської мов, що ґрунтувалася на засадах інтенсифікації. Педагогічний експеримент, розроблений колективом науковців та вчителів, апробувався з 1989 року. З урахуванням результатів експерименту та критичних зауважень було удосконалено програми, допрацьовано нові підручники, проведена курсова перепідготовка вчителів.

У часописі “Українська мова і література в школі” з 1991 року друкувалася низка статей, де висвітлювалися вихідні положення дослідження, його хід та результати, обговорювалися особливості змісту й побудови нових підручників, пропонувалася система практичних завдань і вправ з розвитку зв'язного мовлення, подавалися методичні рекомендації до вивчення кожного розділу шкільного курсу української мови, рідної і другої [1].

Причиною проведення експерименту була недостатня розробленість у теорії і практиці принципу взаємопов'язаного навчання близькоспоріднених мов.

В основу концепції інтенсивного навчання покладена ідея укрупнених тем, висунута психологами П.Гальперіним, Д.Ельконіним та іншими, порушувалася в 60-х – на початку 70-х років, під час перегляду змісту шкільної освіти. Визнавалося за доцільне групування матеріалу, раціональніша композиція розділів, використання досконалих методів і прийомів навчання.

Проте ця ідея так і не була в той час належно реалізована. Щоправда, деякі вчителі, захопившись нею і схвалюючи її, групували матеріал, як вважали за потрібне.

Цій актуальній проблемі присвячена стаття А.Скуратівського “Структурування знань учнів з основ науки про мову в 5-7 класах”, де автор подає методичні поради ефективної системи укрупнення навчальних одиниць (1990) [18].

1993 р. В.Пономаренко виконала дисертаційне дослідження на тему: “Узагальнюючі таблиці і схеми як засіб інтенсифікації навчання української мови в школі (5-7 класи)”, в якому розробила технологію укладання узагальнюючих таблиць і схем на основі структурування навчального матеріалу, удосконалила способи його структурування у процесі навчання мови, створила ефективну методику навчання, полегшила технологію уроку з використанням зорових опор. Через досліди авторка визначила ефективність способів структурування матеріалу, що дало змогу посилити практичну спрямованість уроків [16].

Ідею структурування навчального матеріалу підтримав О.Біляєв у статті “Ефективний засіб інтенсифікації навчання української мови в школі” (1994). Учений вважає, що інтенсивність навчання досягається насамперед вивченням мовного матеріалу укрупненими частинами (блоками) з використанням узагальнюючих таблиць і схем, що містять основні теоретичні відомості і факти мови, об’єднувані узагальненою темою уроку [2, 66-67].

Методист подав різні способи структурування навчального матеріалу. Основним із них у результаті дослідження, яке проводили науковці лабораторії методики навчання української і російської мов Інституту педагогіки АПН України, визнано горизонтальне структурування – вивчення теоретичних положень укрупненими частинами. Як допоміжні, застосовуються групування за контрастом, коли одночасно вивчаються протилежні поняття і явища (велика і мала літери, написання слів разом і окремо тощо) і наскрізне (вертикальне), що охоплює низку однорідних питань розділу, курсу (орфограми в корені, префіксі і суфіксі; *НЕ* і *НІ* з різними частинами мови тощо).

На основі експерименту зроблено висновок: економія навчального часу, що утворюється в результаті викладання укрупненими блоками, сприяє урізноманітненню заняття, підвищенню якості знань учнів.

На початку 90-х посилилася увага науковців до питань стилістики. Підручником, що відображає цілісну картину науки стилістики, систему стилів, культуру мовлення, є праця М.Пентилюк “Культура мови і стилістика” [15], видана у 1994 році. Це перший пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. Книжка має чітку структурну побудову й розмаїту систему вправ. Авторка визначила ряд стилістичних понять – стилі мовлення, екстрапінгвістичні чинники, мовні засоби та їх функціональне призначення. Успішному засвоєнню змісту сприяють таблиці переважно узагальнюючо-розвивального характеру; їх часто доповнюють системи запитань, що допомагають “розшифровувати” відповіді, подані в таблицях.

У цілому робота, побудована за комунікативно-діяльнісним і функціонально-стилістичним принципами, оригінальна, є результатом високого професійного рівня авторки. Корисна не тільки для навчальних закладів нового типу, а й для учнів ЗОШ, студентів ВНЗ.

Колективом науковців у 1993 році виданий, а в 1999 перевиданий у двох книгах “Фразеологічний словник української мови” [23]. Як зазначив рецензент В.Ужченко, це найповніший словник тлумачного типу не тільки серед українських, а й з-поміж усіх словників східнослов’янської фразеології. У ньому в доступній формі подається розробка змісту й форми фразеологізмів, достатньо й чітко тлумачаться відтінки фразем.

Реєстр словника – це джерело інформації і для вчителя, і для учнів, для тих, хто навчається у виших навчальних закладах. Побудований на науковій основі, словник є вивтом інтелектуального зростання суспільства, зрілості рівня лінгвістичних досліджень.

Помітним явищем в історії української лексикографії, культури і освіти є “Орфографічний словник української”, укладений і виданий 1994 р. українськими лінгвістами (С.Головащук, М.Пещак, В.Русанівський, О.Тараненко). Підґрунтям його було 4-е видання українського правопису [13]. Безумовно, видання свого часу було новим, порівняно з попередніми, його нововведення вважалися великом поступом. Ураховуючи чинний на той час правопис, автори ввели до словника літеру *г*, а українська абетка почала нараховувати 33 букви.

Тут подано значно більше географічних назв, наукових термінів, проте, на жаль, вилучено з реєстру особові імена. Заслуговує схвалення введення варіантного написання складних слів.

Словник належить до тих навчальних посібників, що систематизують правила, він сприяє піднесенням орфографічного рівня всіх верств населення, зокрема учнів і студентів, усіх, хто прагне удосконалити своє писемне мовлення.

Автори посібника “Мова ділових паперів” Л.Паламар, Г.Кацавець (1995) поставили за мету допомогти тим, хто веде справочинство державного мовою. У книжці подані не тільки загальні правописні норми, а й поради щодо систематичного використання того чи того слова або словосполучення, у додатках – зразки оформлення різних видів документів. У посібнику розроблено 23 заняття, на кожному з яких розглядається граматична тема, складні випадки правопису, даються поради, як підготувати документи, коментарі до них [14]. Він містить матеріали, що сприятимуть поліпшенню знань з лексики, морфології й синтаксису української мови, піднесенням культури діловодства.

1995 року вийшов навчальний посібник для учнів середніх шкіл усіх типів “Українська мова. Збірник диктантів” (автори Л.Мацько, О.Сидоренко) [10]. У ньому дібрани уривки з творів художньої, публіцистичної, науково-популярної літератури. Матеріал не поділяється за класами, а розміщений послідовно, відповідно до розділів програми.

Автори прагнули урізноманітнити види диктантів, дібрати слова, словосполучення та речення для розмаїтих граматичних і творчих завдань. Поряд із традиційними, тут подаються й нові види диктантів: словниково-розподільні, розподільні, диктанти-мінімуми, диктант з обґрунтуванням, відтворювальний, диктант-загадка та інші. Обсяг і зміст матеріалу вчитель може використати для проведення творчої роботи на уроці, активізації навчальної діяльності учнів, урізноманітнення форм і методів роботи, для вироблення грамотного письма, розвитку культури усного і писемного мовлення.

Книжка, безперечно, заслуговує позитивної оцінки.

У цьому ж 1995 році ліг на стіл словесників ще один цінний посібник “Збірник диктантів та переказів з української мови для 5-9 класів”, створений колективом авторів [5]. Зацікавлять учителя різноманітні нові ефективні види диктантів: диктант-тест, диктант-гіпотеза, диктант-алгоритм, диктант інформаційної дії, диктант-змагання, програмовані диктанти. Подається методика їх проведення. Зміст і нестандартні завдання, проблемно-пошукові вправи сприятимуть інтенсифікації навчальної діяльності, формуванню практичних умінь і навичок, розвитку логічного, лінгвістичного, образного мислення та культури мовлення.

Це перший в Україні синтезований посібник, який з успіхом можуть використати і вчителі-словесники, і студенти-філологи.

Заслуговують на увагу “Збірник диктантів для випускних екзаменів”, “Збірник текстів для переказів на випускних екзаменах” [19; 20] і посібник “Як писати переказ” [21], де вчитель і студент знайде цінні методичні поради.

1996 року вийшла як пробний підручник „Українська мова для 10-11 класів“ О.Олійник [12].

У книжці розподілено матеріал за темами орфографії і пунктуації. Усього 22 теми. До кожної з них уміщені стислі теоретичні відомості з метою повторення раніше вивченого, далі тексти з розвитку культури мовлення, завдання для закріплення теоретичного матеріалу, тексти різноманітних видів диктантів, матеріал для кмітливих (вікторини, шаради, загадки, скормовки). Для кращого запам'ятовування правил наводяться таблиці.

Завдання, діbrane тексти цікаві за змістом, спрямовані на розвиток логічного мислення, пам'яті, уваги, на закріплення орфографічних, пунктуаційних навичок у поєднанні із вправами з розвитку мовлення.

Підручник, безперечно, заслуговує на увагу, оригінальний за будовою та змістом, запропонованими нестандартними формами й видами роботи.

На допомогу студентам гуманітарних спеціальностей у 1996 році був виданий збірник вправ і завдань “Культура рідної мови” (автори І.Кочан, А.Токарська) [9].

Мовна норма у книжці розглядається крізь призму всіх стилів літературної мови. Матеріал охоплює основні розділи курсу, завдання цікаві й різноманітні, спрямовують на творчий пошук, сприяють усуненню мовних огріхів і недоречностей стильових різновидів і водночас спонукають повторити відповідний теоретичний матеріал, поданий у запитаннях для самоконтролю наприкінці посібника.

Книжка заслуговує позитивної оцінки.

Наприкінці 90-х років минулого століття вийшло кілька посібників, що порушували різні аспекти навчання мови.

Методиці вивчення мовлення присвячений посібник С.Глушника, О.Дияк, С.Шевчука “Сучасні ділові папери” (1998) [3]. Автори висвітлюють питання ділового мовлення, зокрема мовну норму, стилі сучасної української мови і вимоги до оформлення документів різних видів (автобіографії, пропозиції, скарги, рецензії, огляду, доповідної записки, акту, договору та ін.).

Окремий розділ присвячений культурі мовлення. Для закріплення навичок правильно оформляти ділові папери пропонуються завдання і вправи, що охоплюють також правила орфографії та пунктуації. Заслуговують на увагу тлумачні словники ділової людини, що доповнюють виклад основного матеріалу.

Посібник потрібний і корисний для тих, хто хоче оволодіти лексичними, орфоепічними, орфографічними, граматичними, стилістичними нормами сучасної української мови і методикою складання ділових документів.

Комплексний довідник М.Зубкова “Мова ділових паперів” (1999) містить норми і правила укладання документів, їх класифікацію і складові. Автор наводить їх типові зразки, подає характеристику реквізитів. У довіднику подані й охарактеризовані всі стилі сучасної літературної мови. Для успішного засвоєння матеріалу Зубков пропонує зручну таблицю, де наведені критерії класифікації документів та поділ їх за призначенням і найменуванням. У вигляді таблиць подані також основні правописні норми і правила з морфології. У додатах – двомовний словничок ділової термінології та відмінності слововживання типових мовних конструкцій [6].

Книжка цінна і корисна для всіх, хто прагне піднести культуру ділового мовлення.

Розбудова української школи передбачає оновлення всього навчально-виховного процесу, водночас – і його навчально-методичного забезпечення, розробленого з урахуванням найновіших наукових досягнень. Саме таким вимогам відповідає посібник В.Калашника та Л.Савченко “Сучасна українська мова: Лексика і фразеологія” (1998) [7].

У ньому вдало дібраний і систематизований різноманітний мовний матеріал, що його з успіхом можуть використати студенти-філологи, учні нового типу шкіл гуманітарного профілю та вчителі-мовники загальноосвітніх шкіл для проведення практичних занять. Як зазначає рецензент Т.Беценко, наведені в ньому практичні завдання сприяють засвоєнню теоретичних відомостей, формуванню вмінь і навичок працювати зі словом, текстом, робити його аналіз, розвивати логічне мислення. Прислужиться вчителеві вміщений наприкінці короткий словничок лінгвістичних термінів. Посібник – цікава і корисна книжка.

Вправи і завдання, ігри, що вміщені в посібнику Н.Іваницької, Т.Слободинської, Є.Драч “Українська мова. Будова слова” (1999) [4] допомагають цікаво провести уроки з будови слова, краще усвідомити матеріал, закріпити його. Пропоновані завдання сприяють систематизації знань, виробленню навичок грамотного письма, розвитку усного і писемного мовлення учнів.

Різноманітний, вартий уваги матеріал, безперечно, добре прислужиться і вчителям середньої школи, і студентам педагогічних закладів.

Праця “Культура слова: Мовностилістичні поради” (автор О.Пономарів, 1999) адресована вчителям, викладачам, студентам ВНЗ, тим, хто хоче достеменно володіти нормами літературної мови. Вона побудована як сукупність міні-етюдів про окремі слова, словоформи, словосполучення, їх уживання насамперед в усній формі. Автор підкреслює, що розуміння й

опанування правильною літературною мовою – ознака тонкого мовного чуття, вишуканого лінгвістичного смаку [17].

Пономарів вважає однією з причин більшості помилок сучасного українського мовлення інтерференцію, вплив російськомовного оточення, подає поради, як уникнути таких помилок і наблизити своє мовлення до норм українського літературного. У полі зору – вся система мови: фонетика, наголос, лексика, фразеологія, морфологія і синтаксис, що віддзеркалює реалії сьогодення. Він пропонує міні-словник строкатого мовного мікросяту, який не має російськомовних аналогів, і висловлює думку, що книжка посяде належне місце в розмовному спілкуванні та в писемному мовленні.

По суті, праця адресована всім, хто вболіває за українську націю, її слово, містить поради, що допомагають учителеві підносити мовну культуру учнів.

У 2000 році вийшла Енциклопедія “Українська мова” [22]. Це перше в історії української мови видання, де узагальнюються і підсумовуються здобутки минулого в царині художньої літератури, української літературної мови і методики її навчання. Відомості про українську мову та українське мовознавство подано з урахуванням наукових досягнень.

Безперечно, таке видання слід лише вітати. Воно слугує всім, хто не байдужий до української мови, хто хоче поповнити скарбницю своїх знань.

В останні десятиліття в Україні відкрилися нові типи шкіл, зокрема й гуманітарного профілю. Їм надано право впроваджувати в навчальний процес авторські програми, що стосуються того чи того предмета.

У 1998 році видано навчально-методичний комплект для випускних екзаменів у школах різних типів. Це навчальний посібник у двох книгах “Українська мова. Усний і письмовий (диктант) екзамени. Поглиблений етап вивчення” і “Робочий зошит” до нього С.Карамана [8]. У першій книжці вміщено теоретичний матеріал, до якого пропонуються словесні ключі, моделі-опори, алгоритми, узагальнюючі схеми і таблиці. У другій подаються схеми мовного аналізу, вправи і завдання, тексти диктантів різних видів. “Робочий зошит з відповідями” охоплює весь навчальний матеріал переважно у схемах і таблицях. Посібник складений відповідно до наукових вимог, сприяє підвищенню грамотності учнів, допомагає в підготовці до контролю знань.

У 2000 році на полицях книгарень з’явилася нова праця “Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах”, призначена для студентів-філологів і вчителів [11]. У підручнику, створеному колективом авторів за редакцією М.Пентилюк, поєднані традиційні й новітні технології навчання рідної мови. Багато місця відведено методам і прийомам вивчення різних розділів предмета. Автори відповідно до сучасних вимог висвітлюють основні концептуальні положення, на яких ґрунтуються вивчення рідної мови, зміст, типи, структуру, специфіку заняття у навчальних закладах нового типу, наводять зразки технологій уроків.

Заслуговують на увагу методичні поради щодо вивчення основних розділів шкільного курсу мови, виявлення труднощів, на які може наразитися вчитель у процесі вивчення теоретичного матеріалу. Учителеві пропонуються узагальнюючі таблиці, схеми, багатоаспектний дидактичний матеріал для спостережень і проведення дослідів.

Методично виправданими є наведені основні етапи й напрямки роботи з розвитку мовлення учнів, шляхи піднесення їхньої мовленневої культури.

З позицій сьогодення висвітлено особливості методики проведення зі студентами занять різної форми, зокрема практичних і лабораторних, лекцій, спецсемінарів, спецкурсів, підготовки курсових і дипломних робіт, бесід за круглим столом на актуальні теми, педагогічних читань, конкурсів, організації педагогічної практики. Зауважимо, що ці питання потребують більшої уваги.

У цілому, підручник заслуговує високої оцінки, оскільки сприяє поліпшенню фахової підготовки вчителів і тих, хто готується ними стати.

Рекомендований матеріал цікавий з методичного погляду, має пізнавально-інформативний характер і подається з урахуванням вікових особливостей учнів.

Отже, методисти, лінгвісти розв’язують складні й актуальні проблеми методики навчання мови. Кожен із учених вносить свою частку у її розвій і становлення, збагачує методичну скарбницю новими ідеями, знахідками, що мають посисти належне місце в навчальному

процесі, оскільки спрямовані на забезпечення міцнішого засвоєння учнями найважливіших теоретичних відомостей і значного попіщення рівня їх практичного застосування.

Звісно, наше дослідження не вичерпує всіх багатоаспектних проблем методики мови. Педагогічні видання, що виходили в подальшому, потребують уважного вивчення і осмислення у світлі сучасних змін, що відбуваються в народній освіті, в умовах реформування школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв О.М. Концепція інтенсивного навчання мови // Укр.. мова і літер. в школі. – 1991. – № 6. – С.26-30.
2. О.М. Біляєв Ефективний засіб інтенсифікації навчання української мови в школі // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С.66-72.
3. Глушик С.В., Днік О.В., Шевчук С.В. Сучасні ділові папери: Навч. посібн. для вищих та середніх спеціальних навч. закладів. – К.: А.С.К., 1998. – 169 с.
4. Іваницька Н.Л., Слободинська Т.С., Драч Є.В. Українська мова. Будова слова: Вправи та ігри: Посібн. для учнів 5 класу. – К.: Академія, 1999. – 55 с.
5. Збірник диктантів та переказів з української мови для 5-9 класів: Посібн. для вчителя/ О.І. Потапенко, Г.І. Потапенко, Л.В. Борисова, Н.В. Мальченко, Н.В. Овсієнко. – К.: Зодіак – ЕКО, 1995. – 368 с.
6. Зубков М.Г. Мова ділових паперів: Комплексний довідник. – Харків: Фоліо, Майдан, 1999. – 288 с.
7. Калашник В.С., Савченко Л.Г. Сучасна українська мова: Лексика і фразеологія: Матеріали для практичних занять. – Харків: Каравела, 1998. – 56 с.
8. Караман С.О. Українська мова: усний і письмовий (диктант) екзамени. Поглиблений етап вивчення: Навч. посібник у 2-х книгах. – К.: Magistr, 1998. – 304 с.
9. Кочан І.М., Токарська А.С. Культура рідної мови: Збірник вправ і завдань. – Львів: Світ, 1996. – 232 с.
10. Мацько Л.І., Сидоренко О.М. Українська мова: Збірник диктантів. Для учнів середніх шкіл усіх типів. – К.: Либідь, 1995. – 240 с.
11. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / М.І. Пентилюк, С.О. Караман, А.Г. Галетова, Т.В. Коршун, А.В. Нікітіна, І.П. Лопушинський; За заг. ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
12. Олійник О.Б. Українська мова: Підручник для 10–11 класів середньої школи. – К.: Альфа, 1996. – 448 с.
13. Орфографічний словник української мови / Уклад. С.І. Головащук, М.М. Пещак, В.М. Русанівський, О.О. Тараненко. – К.: Довіра, 1994. – 865 с.
14. Паламар Л.М., Кацавець Г.М. Мова ділових паперів: Практичний посібник. – К.: Либідь, 1995. – 208 с.
15. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. – К.: Вежа, 1994. – 238 с.
16. Пономаренко В.М. Узагальнюючі таблиці і схеми як засіб інтенсифікації навчання української мови в школі (5-7 класи): Дис.... канд. пед. наук. – К, 1993. – 164 с.
17. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради. – К.: Либідь, 1999. – 240 с.
18. Скуратівський Л.В. Структурування знань учнів з основ науки про мову в 5-7-х класах // Методика викладання української мови і літератури: Республікан. наук.-метод. збірник. Вип. 11. – К.: Рад. школа, 1990. – С.71-78.
19. Українська мова: Збірник диктантів для випускних екзаменів/ Л.І.Мацько, О.М.Мацько, С.О.Караман, О.М.Сидоренко. – К.: Magistr – S.1998. – 192с.
20. Українська мова: Збірник текстів для переказів на випускних екзаменах/ Л.І.Мацько, О.М.Мацько, С.О.Караман, О.М.Сидоренко. – К.: Magistr – S, 1998. – 256 с.
21. Українська мова: Як писати переказ/ С.О. Караман, Л.І. Мацько, О.В. Караман. – К.: Magistr – S, 1998. – 224с.
22. Українська мова. Енциклопедія/ В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін. – К.:Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.
23. Фразеологічний словник української мови. У 2-х кн. – К.: Наук. думка, 1999. - Кн. 1. – 528 с.; Кн. 2-а. – 980 с.

ІНОЗЕМНІ МОВИ В НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНАХ СЕРЕДНІХ УЧБОВИХ ЗАКЛАДІВ СХІДНОЇ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Вивчення мов з давніх-давен було і є істотно важливим завданням суспільства, яке прагнуло самовдосконалення. Усі найскладніші проблеми держави, у тому числі й належний рівень викладання іноземних мов, зазвичай вирішують за допомогою освіти.

Освіта України пройшла багато етапів розвитку. Однак цікавим, на нашу думку, є саме початок ХХ ст. Нам відалось доцільним розглянути мало дослідженню на сьогодні тему – викладання іноземних мов на сході України. У структурі системи шкільництва східних земель, що склалася у досліджуваний нами період, чільне місце займали середні навчальні заклади. *Завданням нашої статті* є аналіз навчальних планів, згідно з якими викладались “нові” іноземні мови. Виконання даного завдання сприятиме не лише пізнанню минулого, але й більш глибокому осмисленню проблем сучасного планування годин, призначених на викладання іноземних мов. Хоча аналіз навчальних планів цього періоду і проводився науковцями (І.Сесак [12] та ін.), але іноземні мови в їх працях не були об’єктом спеціального дослідження.

Оскільки на початку ХХ ст. Російська імперія володіла територією Східної України, навчальні плани середніх навчальних закладів, які там існували, були, як правило, такі ж, як і в Росії, і діяли згідно з певними законами, урядовими та відомчими розпорядженнями. Однак архівні матеріали свідчать про те, що навчальні плани середніх учбових закладів краю іноді зазнавали деяких змін. Ці зміни вносили у навчальні плани рішеннями педагогічних рад чи конференцій та обов’язково подавали на затвердження попечителя Київського навчального округу або навіть міністра Росії, інших міністерств і відомств, яким підпорядковувались ті чи інші навчальні заклади. Визначали також об’єм навчального матеріалу, виробляли методику викладання кожного предмету, підбирали належні підручники тощо [12, 71].

Слід зазначити, що упродовж досліджуваного періоду “нові” мови, тобто німецька, французька, англійська, входили до переліку обов’язкових предметів для чоловічих гімназій і прогімназій, реальних училищ та необов’язкових – для жіночих гімназій і прогімназій [8, 96], [2, 38; 6, 87]. Українська мова була заборонена і як мова викладання, і як навчальний предмет ще з 1804 року. Навіть після скасування у дні революції указів 1863, 1876, 1881 років щодо видання книг, показу театральних вистав та проведення інших культурно-освітніх заходів українською мовою, царизм так і не дозволив запровадження навчання в освітніх закладах України рідною мовою [7, 30].

Згідно із “Правилами та програмами класичних гімназій і прогімназій відомства Міністерства народної освіти”, виданими у 1900 році за редакцією Маврицького, підготовчий та перший класи чоловічих гімназій і прогімназій не вивчали іноземних мов узагалі. Лише у другому класі починали вивчати німецьку та французьку мови. Ті учні, які отримали дозвіл директора, батьків та педагогічної ради, могли вивчати дві “нові” мови; учням, які мали низьку успішність з обов’язкових предметів, це не дозволялось [9, 96]. Тижневе навантаження для учнів чоловічих гімназій відображене в таблиці 1.

Дані, наведені в таблиці, засвідчують, що на вивчення французької та німецької мов відводили в середньому 2-3 години на тиждень, тобто, майже так само, як на російську мову з церковнослов’янською (3-4 години) та на Закон Божий (2 години). На заняття з латинської та грецької мов планували по 5-6 годин, а це свідчило про їх перевагу над “новими” мовами. Зазвичай, учні, які відвідували уроки і французької, і німецької мов, мали більше навантаження, ніж ті, які вивчали лише одну мову.

Відповідно до вищезгаданих правил та програм за 1900 рік “нові” іноземні мови входили до переліку предметів, з яких складали перевідні та випускні іспити. Усна форма екзамену була лише з тієї мови, яку вибрали батьки або опікуни як основну під час вступу до гімназії. Перевідні іспити з німецької та французької мов були обов’язковими наприкінці другого, четвертого та шостого класів [8, 172-185].

Таблиця 1

*Навчальний план чоловічих гімназій відомства Міністерства народної освіти,
що діяв у 1900 році [9, 96]*

Предмети	Підготовчий клас	Класи								Заг. к-сть
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Закон Божий	—	4	2	2	2	2	2	2	2	16
Російська та церковно-слов. мова, словесність та логіка	6	5	4	4	3	3	3	3	4	29
Латинська мова	—	6	6	5	5	5	5	5	5	42
Грецька мова	—	—	4	5	6	6	6	6	6	33
Математика	6	4	4	3	4	4	4	3	3	29
Фізика	—	—	—	—	—	—	2	3	2	7
Історія	—	—	—	2	2	3	2	2	2	13
Географія	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8
Французька мова	—	—	3	2	3	3	2	3	3	19
Німецька мова	—	—	3	3	3	3	3	2	2	19
Чистописання та малювання	6	4	4	2	—	—	—	—	—	10
Заг. к-сть год. для учнів, які вивчають дві “нові” мови	22	23	28	29	29	29	29	29	29	225
Заг. к-сть год. для учнів, які вивчають лише французьку	22	23	25	26	26	26	26	27	27	206
Заг. к-сть год. для учнів, які вивчають лише німецьку	22	23	25	27	26	26	27	26	26	206

Згідно з “Програмами та правилами чоловічих гімназій і прогімназій Міністерства народної освіти”, що були видані у 1906 році за редакцією Єлісєєва, вивчення німецької мови розпочинали вже з першого, а французької – з другого класу [3, 191-195]. Навчальний план гімназій та прогімназій показаний у таблиці 2.

Таблиця 2

Тижневе навантаження у чоловічих гімназіях та прогімназіях Міністерства народної освіти станом на 1906-1907 навчальний рік [4, 87]

Предмети	Класи												
	Підгот. клас	I	II	III	IV		V		VI		VII		
					Гімназії п. IV Виш. наказу 1902 р.	Гімназ. п. III Виш. наказу 1902 р.	Гімназ. п. IV Виш. наказу 1902 р.	Гімназ. п. III Виш. наказу 1902 р.	Гімназ. п. IV Виш. наказу 1902 р.	Гімназ. п. III Виш. наказу 1902 р.	Гімна- зії п. IV Виш. наказу 1902 р.	Гімназ. п. III Виш. наказу 1902 р.	Зат- верд- жено у 1890
Закон Божий	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Російська мова	6	5	5	4	4	4	3	3	5	3	4	3	4
Латинська мова	—	—	—	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5
Грецька мова	—	—	—	—	—	4	—	6	—	6	4	5	6

ЛІНГВОДИАКТИКА

Філософ. Пропедев- тика	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—
Законознав- ство	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—
Математика	6	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	3	3
Фізика	—	—	—	—	—	—	—	—	3	2	4	4	2
Історія	—	2	2	2	3	3	4	3	3	2	2	2	2
Географія	—	2	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—
Німецька мова	—	5	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2
Французька мова	—	—	6	3	4	2	3	3	3	2	3	2	3
Природо- знавство	—	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Малювання	6	2	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Чистопи- сання		2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Всього	22	26	28	28	27	27	27	29	28	29	33	29	29

Дані, наведені в таблиці, засвідчують, що кількість тижневих годин з французької мови збільшили від двох-трьох до шести у ІІ класі, а з німецької – до п’яти у І класі, у інших класах вона змінювалась від двох до трьох годин (залежно від ступеня гімназії).

У навчальних планах програм та правил чоловічих гімназій і прогімназій Міністерства народної освіти за редакцією Єлісєєва за 1907, 1909 та 1910 роки вказана та ж кількість тижневих годин, яку виділяли на викладання німецької та французької мов у 1906 році [4, 87], [5, 88], [1, 60].

Навчальний план, затверджений 1 липня 1914 року циркуляром міністра народної освіти (який фактично діяв до 1917 року), передбачав 5 годин на вивчення французької мови у ІІ класі та 4 години на вивчення німецької у І класі. Щодо решти годин, то вони були такими ж, як у попередні роки [12, 83].

Французька та німецька мови у жіночих гімназіях та прогімназіях (упрощовж вищезгаданого періоду), як і гігієна, малювання, музика, співи та танці, належали до необов’язкових предметів, за які вносили окрему плату, встановлену попечительською радою [2, 7]. Ця сума складала від п’яти до десяти крб. на рік за кожну “нову” мову. Сам факт оплати негативно впливав на чисельність бажаючих вивчати ці предмети. Педагогічні ради жіночих гімназій і прогімназій вважали за необхідне обов’язкове вивчення хоча б однієї із мов [10, 90-91].

Тижневе навантаження для жіночих гімназій і прогімназій відображене в таблиці 3.

З таблиці видно, що “нові” мови входили до переліку необов’язкових предметів (А і Б), а загальна кількість тижневих годин, яку виділяли на їх викладання, складала 26. Принагідно зазначимо, що на вивчення будь-якого з обов’язкових предметів планували значно менше годин. Латинська та грецька мови теж були необов’язковими дисциплінами. Хоча тижневе навантаження, яке планували на їх вивчення, було найбільшим у порівнянні з іншими предметами. Окрім того, латинська та грецька мови входили лише до одного типу необов’язкових предметів (Б), який батьки учнів могли взагалі не обрати.

I.Сесак слушно зазначив, що на вивчення необов’язкових предметів, зокрема, іноземних мов, у жіночих гімназіях краю відводили у два рази більше часу, ніж, скажімо, на природничу історію і фізику [12, 84].

Кількість годин, що виділяли на викладання французької та німецької мов у 1913 році була такою ж, як у 1910 [11, 10-11].

Таблиця 3

Навчальний план жіночих гімназій та прогімназій Міністерства народної освіти, який діяв у 1910 році [2, 38]

Обов'язкові предмети	Класи							Заг. к-сть
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	14
Рос. мова і словесність	4	4	3	3	3	3	3	23
Математика	3	3	3	3	3	3	4	23
Географія	2	2	2	2	—	—	2	10
Істория	—	—	2	2	3	3	2	12
Природнича історія та фізика	—	—	—	2	3	2	3	10
Чистописан.	2	2	1	1	—	—	—	6
Рукоділля	—	—	2	2	2	1	1	9
Необов'язк. предмети	A							
Німецька мова	5	5	4	3	4	3	2	26
Французька мова	5	5	4	3	4	3	2	26
Малювання	2	2	2	2	2	2	2	14
Педагогіка	—	—	—	—	—	—	2	2
Гігієна	—	—	—	—	—	—	2	2
Рукоділля	—	—	—	—	—	—	2	2
Необов'язк. предмети	Б							
Одна з “нових” іноз. м.	5	5	4	3	4	3	2	26
Латинська мова	6	6	6	5	5	5	5	38
Грецька мова	—	—	5	5	6	5	6	27

На початку ХХ століття реальні училища Міністерства народної освіти мали основне (з I по VI клас) та комерційне (з V по VI клас) відділення, а також додатковий клас. Німецьку мову в реальних училищах вивчали з I, а французьку – з II класу. Тижневе навантаження для реальних училищ представлена в таблиці 4.

Дані, наведені в таблиці, свідчать, що кількість тижневих годин, яку планували на вивчення “нових” мов складала в середньому 3-4 години, в той час, як на російську мову відводили 4-5 годин, а на математику – 4-6 годин. Латинську та грецьку мови в реальних училищах не вивчали [6, 87].

У циркулярі Міністерства народної освіти від 13 січня 1907 року під №690 зазначалося, що внаслідок зменшення кількості годин з фізики на комерційному відділенні, вільні години використовувати для посиленого вивчення “нових” мов [10, 156].

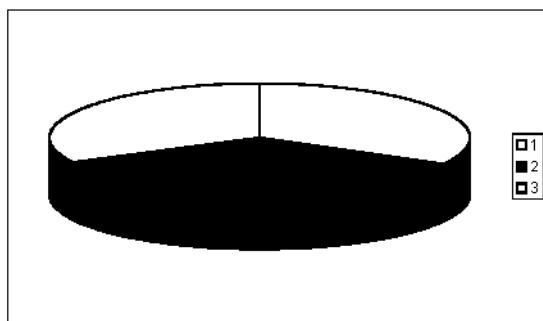
Іспити з німецької та французької мов були перевірними (в IV класі усний з німецької, у V класі усний іспит та диктант з французької), остаточними та випускними. На проведення письмового іспиту відводили не більше чотирьох годин. Під час його забороняли користуватись словниками, а всі завдання, були розраховані на середню успішність класу. Остаточні іспити (іспитання окончательныя) складали учні додаткового класу, які хотіли продовжити свою освіту у вищих спеціальних закладах. Іспити з німецької мови проводили в усній та письмовій формах, а з французької – лише в усній. Учні VI класу основного та комерційного відділення складали випускні іспити з обох “нових” мов в усній та письмовій формах [6, 8-17].

Таблиця 4

Научальний план реальних училищ Міністерства народної освіти станом на 1908-1909 навчальний рік [6, 87]

Предмети	Підготовчий клас	Основне відділення						Комерційне відділення		Додатковий клас
		I	II	III	IV	V	VI	V	VI	
Закон Божий	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Рос. мова	6	5	5	4	4	4	4	4	4	4
Німецька мова	—	5	4	4	4	3	3	3+1	3+1	3
Французька мова	—	—	5	5	4	3	2	3+1	2+1	2
Географія	—	2	2	2	2	2	—	2	2	2
Історія	—	2	2	2	3	3	4	3	4	3
Математика	6	4	4	4	6	6	6	2	3	5
Фізика	—	—	—	—	—	5	6	3	4	3
Природнича історія	—	2	2	2	2	2	3	2	—	2
Малювання	2	2	2	2	2	2	2	—	—	2
Креслення	—	—	—	2	1	—	—	—	—	—
Чистописання	4	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Діловодство та книговедення	—	—	—	—	—	—	—	4	4	—
Законоведення	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
Заг. к-сть	22	26	28	29	30	30	30	30	30	

Аналіз джерельної бази свідчить, що на початку ХХ ст. "нові" іноземні мови займали важливе місце в навчальних планах чоловічих та жіночих гімназій і прогімназій, реальних училищ Східної України. На це вказує значна кількість тижневих годин, яку відводили на їх викладання та постійно збільшували впродовж досліджуваного періоду. Співвідношення тижневого навантаження з французької та німецької мов у чоловічих та жіночих гімназіях і прогімназіях, реальних училищах відображене у діаграмі 1.



Діаграма 1. Тижневе навантаження з "нових" іноземних мов у чоловічих (3), та жіночих (1) гімназіях і прогімназіях, реальних училищах (2) Міністерства народної освіти на початку ХХ століття

Як видно з діаграми, тижневе навантаження з французької та німецької мов у чоловічих (25 годин) та жіночих (26 годин) гімназіях і прогімназіях, а також у реальних училищах (21(23)години з французької та 26(28) годин з німецької) значно не відрізняється. Це дає підстави стверджувати про одинаковий статус та важливість іноземних мов у вищено названих закладах.

Аналіз навчальних планів середніх учебових закладів Східної України на початку ХХ ст. відкрив новий аспект в історії педагогіки. Перспективи подальших розвідок даного

дослідження полягають у проведенні порівняльного аналізу навчальних планів середніх учебових закладів сходу України із відповідними навчальними планами заходу, які існували на початку ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Елісеев В. Программы и правила всех классов мужских гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения (с последними дополнениями и разъяснениями). – Одесса: Родное слово, 1910. – 163 с.
2. Елісеев В. Программы и правила испытаний при поступлении учениц въ женскія гимназіи и прогимназіи, переводѣ изъ класса въ классъ и окончаніи курса, а равно другія свѣдѣнія по ученому делу. – Одесса: Издательство книжного магазина Распопова Е.П., 1910. – 124 с.
3. Елісеев В. Программы и правила мужских гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения. С приложением последних дополнений и разъяснений Министерства народного просвещения. – Одесса: Издательство книжного магазина Распопова Е.П., 1906. – 206 с.
4. Елісеев В. Программы и правила мужских гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения. С приложением последних дополнений и разъяснений Министерства народного просвещения. – Одесса: Издательство книжного магазина Распопова Е.П., 1907. – 194 с.
5. Елісеев В. Программы и правила мужских гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения. С приложением последних дополнений и разъяснений Министерства народного просвещения. – Одесса: Издательство книжного магазина Распопова Е.П., 1909. – 192 с.
6. Елісеев В. Программы и правила мужских гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения. С приложением последних дополнений и разъяснений Министерства народного просвещения. – Одесса: Издательство книжного магазина Распопова Е.П., 1909. – 188 с.
7. Кузнець Т.В. До історії освіти на Уманщині (XVIII – поч. ХХ століття). – К.: Науковий світ, 2000. – 36 с.
8. Маврицій В.А. Правила и программы классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. – М.: Изд. 9-е, неофіц., 1900. – 232 с.
9. Орлов. Правила и программы реальных училищ ведомства Министерства народного просвещения с последними дополнениями. – Варшава: Орос, 1911. – 191 с.
10. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1910 год. – К: Типография Т-ва И.Н. Кушнеревъ и К°, 1911. – С.90-91.
11. Португалов А.В. Толковые программы и правила женских гимназий Министерства народного просвещения и ведомства учреждений императрицы Марии. – К.: Издательство Самоненко И.И., 1913. – 121 с.
12. Сесак І.В. Освіта на поділлі: У 2 ч. – Ч. 2. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1999. – 184 с.

ЗА РУБЕЖЕМ

Ірина ЗАДОРОЖНА

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У сучасних умовах реформування вищої педагогічної освіти особливої ваги набуває уdosконалення змісту підготовки вчителів. Майбутні педагоги повинні бути озброєні науково-теоретичними знаннями, що складають основу іхньої професійної діяльності, а також необхідними практичними уміннями та навичками.

Виняткова роль у формуванні педагогічної майстерності належить педагогічній практиці, яка покликана навчити студентів творчо використовувати в подальшій професійній діяльності знання, уміння й навички, набуті у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного та предметного циклів. Тому проблема вдосконалення організації педагогічної практики в українських закладах освіти набуває особливої актуальності на сучасному етапі.

Корисним у розв'язанні цієї проблеми може стати досвід Великої Британії, система вищої педагогічної освіти якої зазнала позитивних змін протягом останніх десятиліть.

Мета статті – на основі аналізу особливостей організації педагогічної практики в університетах Великої Британії висвітлити можливості творчого використання прогресивних ідей британського досвіду в Україні.

Незважаючи на посилення інтересу багатьох дослідників до системи професійної підготовки вчителів у Великій Британії (Ю.Кіщенко, А.Парінов, Л.Пуховська, Н.Яцишин [1; 2; 3; 4]), проблема творчого використання досвіду педагогічних закладів країни в організації педагогічної практики не знайшла належного висвітлення в наукових дослідженнях.

У системі освіти Великої Британії існує дві основні моделі підготовки вчителів. Першу можна умовно назвати паралельною, оскільки одночасно зі ступенем бакалавра педагогіки, мистецтв тощо студенти здобувають статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status) у Англії чи кваліфікацію вчителя (Teaching Qualification) у Шотландії. Вони є необхідною умовою для роботи в школі і передбачають вивчення психолого-педагогічних дисциплін, методики навчання предмета спеціалізації та педагогічну практику. Курс триває чотири роки.

Друга модель, яку можна умовно назвати послідовною, розрахована на випускників університетів зі ступенями бакалавра (гуманітарних, математичних та ін.) наук. Бажаючи стати вчителем, молодий спеціаліст повинен пройти ще й однорічну психолого-педагогічну та методичну підготовку (36-38 тижнів), яку забезпечують інститути чи факультети педагогіки при університетах. Успішно завершивши курс навчання, випускники отримують сертифікат у галузі освіти (Postgraduate Certificate in Education – PGCE) та статус кваліфікованого вчителя (чи кваліфікацію вчителя у Шотландії).

На основі аналізу навчального плану факультету мистецтв та педагогіки університету м. Плімут ми визначили, що педагогічна практика в чотирирічних закладах освіти рівномірно розподілена протягом усього курсу. На практичну підготовку відводиться 32 тижні (25% навчального часу). Студенти щороку проходять блок-практику, під час якої значний період часу (декілька тижнів) проводять у школах, спостерігаючи за шкільним життям, беручи участь у проведенні уроків чи фрагментів уроків, готуючи різноманітні позашкільні заходи. Крім блок-практики, існує ще й серйона практика, менш інтенсивна та тривала, що поєднує роботу в школі та навчання в університеті. У розробці програми педагогічної практики беруть участь спеціально виділені викладачі-т'ютори та найбільш досвідчені шкільні вчителі. Цікавою особливістю є те, що протягом навчання студенти мають змогу отримати практичний досвід у

різних школах. Деякі другокурсники проходять педагогічну практику за кордоном (у школах США, Фінляндії та ін.) [5, 3].

Характерною особливістю підготовки вчителів у різних типах навчальних закладів Великої Британії є те, що перші два тижні навчання студенти проводять у школі за місцем проживання. Ім пропонується виконати ряд завдань, здійснити спостереження за діяльністю вчителів та поведінкою дітей на різних уроках. Такий підхід дає змогу студентові поринути в атмосферу шкільного життя, поглянути на процес навчання очима вчителя, узагальнити свої перші враження, зробити остаточний вибір.

Як уже зазначалось, іншим варіантом професійної підготовки вчителя у Великій Британії є однорічна професійно-педагогічна підготовка, яку проходять спеціалісти зі ступенями бакалаврів наук. Хоч така форма здобуття педагогічної освіти піддається критиці з боку багатьох педагогів (П.Герст, М.Нейш, В.Тейлор), вона є найбільш популярною у Великій Британії, оскільки робить можливим доступ до вчительської професії фахівцям багатьох профілів.

Проаналізуємо організацію педагогічної практики на прикладі навчального плану школи педагогіки Саутгемптонського університету [6]. Навчання починається з 15 вересня. Весь курс поділено на 6 етапів.

Початковий етап (1-3 тижні) – орієнтаційний. Перші два тижні студенти традиційно проводять у школі, аналізуючи всі аспекти роботи вчителів з учнями та колегами. Майбутні вчителі зобов'язані вести щоденник спостережень. Третій тиждень присвячений ознайомленню студентів з елементами університетського курсу, організацією навчального процесу.

Другий етап, який об'єднує шість наступних тижнів, є періодом вступу до професійної діяльності. Щотижня студенти проводять 2 дні в школі і 3 дні в університеті (понеділок, вівторок, середа).

Третій етап (10-14 тижні) – період початкового професійного досвіду. П'ять тижнів навчання повністю відведено на шкільну практику, під час якої студенти спостерігають за роботою вчителів-предметників, системою управління, організацією позакласної роботи. Майбутні педагоги проводять уроки разом із учителями, в парах з іншими студентами, допомагають учителям у пошуку та підготовці матеріалу. Загалом щотижня (25 навчальних годин) студенти повинні займатися викладацькою діяльністю 8-9 годин (35% навчального часу). Спеціально виділені вчителі – професійний чи предметний ментори (*professional mentor, curriculum mentor*) – надають допомогу студентам та здійснюють керівництво під час педагогічної практики.

Протягом *четвертого етапу*, що охоплює 15-19 тижні, майбутні вчителі поєднують навчання в університеті з практичною діяльністю. Для того, щоб студенти могли отримати цілісне уявлення, педагогічну практику на цьому етапі вони проходять уже в іншій школі. Цікаво, що перший тиждень майбутні фахівці проводять повністю в університеті для узагальнення, систематизації та теоретичного обґрунтування досвіду роботи, набутого під час блок-практики.

П'ятий етап триває 13 тижнів (з 20 по 32) і є періодом розширення та збагачення професійного досвіду. Необхідно, щоб кожен практикант провів не менше 15 уроків на тиждень (60% навчального часу) як із дисципліни спеціалізації, так і з додаткового предмета. Студенти виконують усі обов'язки вчителів – здійснюють індивідуальну та групову роботу з учнями, виховну роботу, відвідують та проводять батьківські збори тощо. Педагогічна практика проходить під опікою професійного та предметного менторів. Викладач університету – предметний т'ютор (*Curriculum tutor*) відвідує кожного студента протягом шкільної практики. Під час першого, так званого програмного контролального візиту (*Programme monitoring visit*), т'ютор, спостерігаючи за роботою студента в класі, визначає рівень його підготовки та професійної майстерності; разом із предметним та професійним менторами окреслює нові завдання. Результати відвідування заносяться у спеціальний бланк. У документі відображаються оцінка виконання студентом індивідуальної програми та якість менторської підтримки.

У період між 27 і 30 тижнями предметний т'ютор удруге відвідує студента, котрий проводить один урок у присутності т'ютора, менторів і класного вчителя. Після обговорення

уроку, а також результатів діяльності практиканта загалом викладачі роблять висновок щодо успіхів студента. Якщо вони вважають рівень оволодіння базовими знаннями, вміннями та навичками недостатнім, то т'ютор зобов'язаний ще раз відвідати практиканта до кінця 32 тижня навчання і зробити остаточний висновок.

Період із 33 по 36 тижні є *заключним етапом* узагальнення та аналізу теоретичних знань та практичного досвіду, набутого за період навчання.

Отже, курс підготовки побудовано таким чином, що педагогічна практика чергується з навчанням в університеті. Цінним в описаному підході є акцент на реалізацію зв'язку теорії та практики з визначенням пріоритетної ролі останньої. Вдалим, на нашу думку, є організація керівництва педагогічною практикою, яке здійснюють:

- предметний т'ютор – викладач, який керує предметною діяльністю студентів як в університеті, так і в школі;
- професійний ментор – працівник школи, який здійснює керівництво всіма студентами, що проходять практику в цій школі;
- предметний ментор – спеціально виділений учитель, який опікується діяльністю студента в школі з предмета спеціалізації;
- т'ютор зі спеціального предмета, який відповідає за оволодіння студентами додатковою дисципліною.

Така схема керівництва і контролю діяльності студентів дає змогу здійснювати їх всебічну підтримку та оцінювати результати успішності. Школа стає дієвим центром підготовки педагогічних кадрів. Найбільш кваліфіковані та досвідчені вчителі залучаються до підготовки майбутніх фахівців.

Для отримання сертифіката в галузі освіти випускники повинні подати на розгляд екзаменаційної комісії ряд документів, у тому числі власні нотатки студента, що містять огляд практичної діяльності в школах №1 та №2, самоаналіз рівня оволодіння базовими знаннями, вміннями та навичками (підписаний студентом та менторами), оцінку практичної діяльності студента в першій та другій школах.

Слід зазначити, що значну роль в оцінюванні успішності відіграє думка самого студента. Зазначимо, що такий підхід, по-перше, демократизує та гуманізує процес оцінювання, по-друге, навчає майбутніх педагогів критично мислити, здійснювати аналіз та самоаналіз, шукати шляхи вирішення складніх завдань.

Отже, програма курсу підготовки вчителів Саутгемптонського університету включає поєднання теоретичного та практичного компонентів. Більше половини часу ($\approx 69\%$) студенти проводять у школах. За період практики майбутні педагоги повинні провести близько 315 годин активної роботи в класах. Позитивним досвідом є заполучення практикантів до всіх видів діяльності вчителя (індивідуальна робота з учнями; відвідування, а інколи й проведення батьківських зборів та ін.). Студенти отримують кваліфіковану допомогу досвідчених педагогів та спеціально виділених т'юторів. За 24 тижні педагогічної практики вони мають змогу проаналізувати різні методи та форми проведення занять, апробувати побачене у власному досвіді, обрати свій підхід у здійсненні викладацької діяльності. У процесі навчання реалізовується принцип зв'язку теорії та практики (з акцентом на практичний аспект підготовки педагогічних кадрів).

Розглянемо детальніше процедуру оцінювання результатів педагогічної практики на прикладі університету Східного Лондона. Студенти повинні подати ряд письмових документів, на основі яких і робляться остаточні висновки про результати їхньої роботи у школах:

1. Плани уроків, результати спостережень та аналіз діяльності у різних школах з оцінкою ментора та професійного т'ютора.
2. Письмову роботу “Я – вчитель”, у якій студенти аналізують власні шкільні спостереження.
3. Аналіз виконання різноманітних завдань, які повинні включати розгляд таких тем:
 - розвиток дітей;
 - професійна роль вчителя;
 - зв'язок із батьками та громадськістю;
 - управління класом та дисципліна;

- особливі потреби;
 - обдарованість;
 - статеві, етнічні та мовні відмінності (включаючи двомовність);
 - спостереження за дітьми (записи, плани роботи та плани уроків, оцінка);
 - інтеграція;
 - навчально-методичне забезпечення;
 - використання інформаційних технологій у класі.
4. Самооцінка власних досягнень (виходячи із встановлених критеріїв).
5. Звіти ментора та професійного т'ютора про роботу студента в школі.
6. Письмовий опис інтегрованого проекту (обсяг – ≈ 1000 слів), розробленого та втіленого у своєму класі протягом не менше п'яти днів.
7. Повний звіт обсягом 3000 слів, який ґрунтуються на реалізації інтегрованого проекту у школі протягом кінцевої шестиденневої блок-практики.
8. Письмовий звіт-роздум обсягом близько 2000 слів стосовно блок-практики в одній із шкіл, а також перспектив власного професійного розвитку.
9. Оцінка професійним ментором і т'ютором рівня викладацької діяльності студента [7, 49].

Аналіз навчальних планів інститутів та факультетів педагогіки провідних університетів Великої Британії дає підстави зробити висновки, що описана система оцінювання результатів роботи студентів загалом є типовою для однорічних курсів на здобуття сертифіката в галузі освіти. Велика роль у ній відводиться критичному аналізу майбутніми вчителями власних досягнень та невдач. Кожне виконане завдання розглядається не лише ментором чи професійним т'ютором, а й студентом. У полі зору завжди залишається думка майбутнього фахівця. Такий підхід на нашу думку, сприяє розвитку критичного мислення студентів, формує основу для подальшого підвищення фахового рівня.

Аналіз навчальних планів і програм університетів Великої Британії дав змогу виявити особливості організації педагогічної практики: проведення з перших днів навчання двотижневої ознайомлювальної шкільної практики; повна тематична узгодженість з університетською підготовкою; поділ на блок-практику та серійну практику; виконання студентами усіх обов'язків учителя; заполучення майбутніх педагогів до оцінювання своєї роботи; врахування результатів самооцінювання при визначенні загального рівня успішності студента; підготовка шкільних учителів до керівництва педагогічною практикою.

Проаналізувавши зазначені особливості з точки зору перспективи іх творчого використання в українських закладах освіти, ми зробили такі *висновки*:

1. Вважаємо, що для покращання підготовки вчителів у нашій країні доцільно максимально продовжити період педагогічної практики (зазначимо: якщо в чотирирічних закладах освіти Великої Британії тривалість педагогічної практики становить 32 тижні, то в українських закладах освіти – 20-25 тижнів). Це можна зробити за рахунок скорочення обсягу теоретичного матеріалу. Необхідно наголосити, що ми ні в якому разі не пропонуємо повністю замінити вивчення фундаментальних дисциплін інтегрованими курсами (як це інколи можна спостерігати в британських навчальних програмах), а з деякою гнучкістю підійти до питання розподілу навчального часу з урахуванням першочергової важливості проблем, які вивчаються.

2. Вартий уваги та наслідування є проведення професійно-ознайомлювальної педагогічної практики протягом перших двох тижнів навчання. Цей період можна вважати завершальним етапом професійного вибору.

3. Ми переконані в необхідності більш активного заполучення школи до процесу професійно-методичної підготовки майбутніх педагогів. Це вимагає відповідного планування програми; активної співпраці викладачів і шкільних учителів, запущених до керівництва педагогічною практикою студентів; домовленості про навчальні моделі, точний час роботи над окремими темами, обов'язкові методи та прийоми, питання для опрацювання, критерії оцінювання.

4. Аналізуючи програми підготовки вчителів, ми дійшли висновку, що навчання в британських закладах освіти має рефлексивний характер. Про це свідчить, наприклад, перелік письмових робіт, які повинні подати студенти після проходження педагогічної практики (професійні нотатки, аналіз виконаних завдань, самооцінка досягнень, есе “Я – вчитель” тощо),

причому самооцінка студента відіграє важливу роль у визначенні рівня його професійної підготовки. Такий підхід сприяє реалізації принципів демократії та гуманізму в освіті. Тому ми вважаємо, що в процесі педагогічної практики майбутніх педагогів варто заохочувати до самооцінювання, адже критичний аналіз власних досягнень та можливостей призведе до розуміння необхідності професійного самовдосконалення.

Враховуючи актуальність порівняльних досліджень на сучасному етапі, перспективним напрямом наукового пошуку, на нашу думку, є вивчення зарубіжного досвіду з таких проблем: співвідношення компонентів змісту професійної підготовки вчителів; методологічні і методичні засади взаємозв'язку спеціальної предметної та методичної підготовки вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

- Кищенко Ю.В. Формирование профессионального мастерства учителя в системе педагогического образования Англии и Уэльса/ Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 223 с.
- Парінов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – початок 90-х років ХХ ст.)/ Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 170 с.
- Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
- Яцишин Н.П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки ХХ століття)/ Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. – Луцьк, 1998. – 216 с.
- Faculty of Arts and Education. University of Plymouth. 1997/98. – 8 p.
- University of Southampton. School of Education. Postgraduate Certificate in Education: Course Handbook. 1997/98. – 27 p.
- University of East London. Postgraduate Certificate in Education (Primary) Full Time: Course Handbook. 1997/98. Part one. – 68 p.

Олена НАГОРНА

РОЛЬ ЗОН ПРИОРИТЕТНОГО НАВЧАННЯ У ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Пропонована стаття продовжує серію наукових публікацій вітчизняних науковців Н.Лавриченко, Л.Зязюн, Г.Сторова, та ін., з сучасних проблем французької педагогіки. Тематика зон пріоритетного навчання (ЗЕП) у Франції була висвітлена недостатньо в попередніх наукових публікаціях. Тому *метою статті* є докладніше описати французьку політику ЗЕП, оскільки, на нашу думку, її вивчення та осмислення буде корисним для вітчизняних педагогів з точки зору завдань демократизації загальній середньої освіти в Україні.

Ось уже не одне десятиріччя постіль французькі фахівці працюють над реалізацією ідеї створення единого колежу – навчального закладу, який надавав би рівних прав і можливостей усім без винятку учням 11-15-річного віку на отримання загальної середньої освіти. Особлива увага у зв'язку із цим відводиться педагогічному супроводові учнів-вихідців із несприятливого соціокультурного середовища – дітям мігрантів, малозабезпечених родин, неблагополучних сімей тощо. Педагогічне опікування цими дітьми доповнюється державною фінансовою підтримкою і спрямовується на вирівнювання шансів на якісну освіту усіх громадян Франції незалежно від їх соціального, культурного та етнічного походження.

Ця політика отримала навіть спеціальну назву – “позитивна дискримінація”. Не можна твердити, що усі французькі вчителі поділяють позитивні погляди на таку політику, оскільки вони вважають несправедливим однобоке збільшення видатків на освіту учнів, позбавлених культури спілкування, словникового запасу, логічного мислення, мотивації до навчання, тоді ж як обдаровані школярі не отримують аналогічної підтримки. Однак французькі державні діячі, зокрема і в галузі освіти, зберігають рішучість у тому, щоб працювати на піднесення культури й освіти дітей, які перебувають у несприятливому соціокультурному оточенні, до загальнонаціонального рівня.

У 1982 році Міністерство національної освіти Франції ухвалило рішення визначити і розпочати додаткове фінансування зон пріоритетного навчання (скорочено ЗЕП). Тоді таких зон було виокремлено близько трьох сотень, до них увійшли як заклади загальної середньої освіти, так і деякі професійні школи, які зазнавали гострої потреби в педагогічних кадрах, а

також у підвищенні хронічно низької успішності школярів. Пріоритетна освіта має на меті надання якісних знань усім вихованцям школи, особлива увага звертається на вивчення французької мови. Передбачається також і набуття учнями багатьох інших навчальних компетентностей, розвиток у них любові до навчання, виховання в дусі вільного, свідомого і відповідального громадянства.

Загальна карта зон пріоритетного навчання була розроблена в 1990 році на трирічний термін. Тривалий час вона не переглядалася, хоча Інспекція освіти неодноразово наголошувала на такій необхідності, підкреслюючи, що “карту ЗЕП” необхідно міняти терміново, якщо Міністерство національної освіти Франції не хоче наражатися на ризик знецінити політику, завдяки якій, незважаючи на деякі її недоліки, діти, приречені соціальним походженням на невдачу, отримали змогу досягти успіху в навчанні всупереч навіть несприятливим обставинам”. У своїй доповіді інспектори зазначили, що політика ЗЕП вимагає постійного моніторингу і регулювання, оскільки “деякі зони пріоритетного навчання були визначені без належного урахування вагомих соціальних і педагогічних причин, а часто лише за бажанням та на вимогу педагогічних, батьківських колективів і представників місцевої громадськості. Відтак необхідно вилучати із ЗЕП навчальні заклади, які відносяться до них без безпідставно” [1, 97].

У зв’язку із цим у 1993-1994 роках Міністерство освіти Франції внесло деякі корективи у політику й практику ЗЕП. Зокрема, була знята кваліфікація “навчальний заклад, діючий у ЗЕП” з деяких професійних, технологічних закладів освіти, а також тих шкільних установ, умови діяльності яких зазнали суттєвого покращання. У 1994 році було здійснено загальну інспекцію зон пріоритетного навчання з метою оцінки ефективності їх функціонування. Загальним висновком проведеної інспекції стало визнання позитивних здобутків політики ЗЕП з огляду на те, що:

- шкільні результати учнів у ЗЕП покращуються, незважаючи навіть на ознаки погіршення соціальної ситуації;
- збільшується кількість батьків, учнів та викладачів, які схвалюють політику ЗЕП;
- міська влада бере дедалі активнішу участь у наданні фінансової та організаційної підтримки навчальним закладам у ЗЕП, розглядаючи ці заходи як надто важливий напрям місцевого адміністрування.

Зауважимо принаїдно, що навчально-виховна діяльність педагогічних команд у ЗЕП спирається на партнерство школи з різними міністерствами та владними структурами й узгоджується з політикою місцевої влади. У ході співробітництва зазначені організації-учасники проекту можуть вносити зміни в карту зон пріоритетного сприяння.

Десятирічний період існування зон пріоритетного сприяння, за висновками французьких фахівців, загалом не позначився зменшенням їх значення та ролі у демократизації французької системи загальної середньої освіти. Однак проблема моніторингу діяльності шкіл у французьких ЗЕП продовжує залишатись актуальною.

Досягнення щодо покращання успішності учнів у ЗЕП повинен фіксувати, насамперед, педагогічний колектив навчальних закладів і подавати до центральних органів освіти звіти та проекти культурно-просвітньої діяльності школи. У кожному навчальному закладі, розташованому у ЗЕП, здійснюється внутрішнє та зовнішнє оцінювання учнівських навчальних досягнень. Перше проводиться відповідальними особами та координаторами проекту у співробітництві з керівниками навчальних закладів та педагогічними командами. Зовнішнє оцінювання реалізується корпусом інспекторів на прохання ректора академічного відділення. Обидва види оцінювання однаково спрямовані на:

- визначення навчальних результатів учнів у ЗЕП;
- контроль педагогічних практик, які застосовуються педагогічними працівниками, а також їх відповідність потребам учнівського контингенту;
- дослідження ефективності функціонування зон пріоритетного навчання загалом [11].

1997-1998 роки ознаменувалися новим підйомом у розвитку французьких зон пріоритетного навчання. Тодішній міністр національної освіти Ліонель Жоспен наголосив у своїй доповіді на тому, що потрібно всіляко сприяти підвищенню успішності учнів у французьких школах, особливо тих, як функціонують у несприятливих умовах: “наше завдання полягає у тому, щоб утвердити таку політику надовго і на всіх рівнях системи національної освіти” [4, 2756].

Отже, тогочасне керівництво національної освіти Франції ухвалило рішення не зупинятися на здобутих досягненнях стосовно ЗЕП. Водночас було здійснено аналіз труднощів на шляху прогресування зон пріоритетного навчання, особливо сільських, у яких бракувало коштів на шкільне обладнання, не вистачало вчителів тощо. Загалом же освітня політика, за якої “давалося більше тим, хто мав найменше”, була визнана виправданою і Міністерство національної освіти оприлюднило намір продовжувати стратегію максимального сприяння покращанню успішності учнів у зонах пріоритетного навчання. Йшлося, насамперед, про надання школярам ЗЕП якісних знань із природничих наук, математики, з рідної та іноземних мов, громадянознавства, а також про розвиток художньої та фізичної культури учнів. Було також підкреслено важливість і необхідність активно розвивати партнерство шкільних колективів із виробничими структурами, державними службами та асоціаціями, з громадськістю ЗЕП.

Тогочасні керманичі в галузі освіти накреслили напрями подальшого розвитку і посилення політики ЗЕП. Цьому найперше мало слугувати активне обговорення проблем ЗЕП на національному рівні – в пресі, на телебаченні, під час конференцій, форумів тощо. Передбачались також і практичні заходи, спрямовані на сприяння підвищенню ефективності зон пріоритетного навчання у тому, що стосується підвищення успішності учнів. Зокрема, розпочалося створення об’єднань шкіл, розташованих у ЗЕП, з метою налагодження більш тісного співробітництва між навчальними закладами, які функціонують у схожих умовах і назначають однакових труднощів. Такий крок, на думку французьких фахівців, мав дозволити розділити дуже великі ЗЕП на зручні для управління об’єкти, а також пом’якшити ефект жорстко окресленої і замкненої не стільки географічно скільки політично “зони”. До новоутворених так званих мереж (об’єднань) навчальних закладів пріоритетного навчання стали включатися і ліцеї, оскільки до них вступає значна частина молоді, яка здобула коледжову освіту у ЗЕП.

Колективна праця педагогів у тому, що стосується оцінювання навчальних результатів учнів у ЗЕП, здійснюється на основі проектів. Ухвалені проекти можуть стосуватись певної мережі навчальних закладів у рамках ЗЕП, або ж окремих шкіл. Проект мережі розробляється педагогами під керівництвом координатора мережі. Колективні проекти, які погоджуються й ухвалюються навчальними закладами у рамках певної мережі, набувають статусу контрактів. У таких контрактах чітко окреслюються завдання та обопільні зобов’язання вчителів щодо підвищення рівня успішності учнів у ЗЕП. Подібні контракти можуть бути різними за терміном дії – від одного до чотирьох років. Кошти на їх реалізацію виділяються академічними центрами у департаментах. Однак, хоча матеріальне забезпечення їх виконання і є надзвичайно важливим, воно не вирішує справи без належної майстерності, самовідданої і плідної праці педагогів у нелегких умовах ЗЕП. Викладачі – визначальні партнери учнів у досягненні успіху.

Важливу роль в успішній реалізації політики ЗЕП відіграють і родини дітей. Після багатьох зустрічей педагогічних фахівців з представниками французьких батьківських асоціацій було ухвалено рішення якомога ширше започати батьків до вирішення проблем культурно-просвітньої діяльності у зонах пріоритетного навчання. Зокрема це стосується:

- визначення стратегії діяльності навчальних закладів, спрямованої на подолання труднощів їх функціонування;
- утримання та ремонту шкільних приміщень;
- заходів з охорони здоров’я дітей, забезпечення безпеки їх перебування в школі та в сім’ї [4, 2759].

Незважаючи на таку ретельну, широкомасштабну роботу, яку провадять французькі освітяни щодо підвищення ефективності ЗЕП, сьогодні, після майже двадцятилітнього періоду існування, їх значення та роль оцінюється вже не так оптимістично.

Французькі фахівці визнають, що в загальному підсумку учні у зонах пріоритетного навчання мають гіршу успішність, аніж їхні товариши у звичайних школах. Підтвердженням тому стали останні національні дані учнівських навчальних досягнень, отримані у вересні 2002. В початковій школі успішність учнів у ЗЕП і поза ними співвідноситься у відсотковому вираженні так: 60,7% проти 67,7%; щодо знань з французької мови відповідні цифри становлять: 58,8% проти 69,4%.

На рівні колежу ці показники відрізняються ще більше. Знання школярів першого року навчання у колежах ЗЕП з математики становлять лише 53,6%, тоді як відповідний середньостатистичний показник для учнів звичайних шкіл – 67,4%; для французької мови це співвідношення виглядає так: 56,1% проти 68% [3, 30-31].

Зауважимо, однак, що про наведені дані французькими фахівцями висловлюються досить суперечливі судження. Одні схильні розцінювати їх як свідчення девальвації політики ЗЕП, інші ж вважають, що вони не відображають дійсного стану справ. Деякі французькі педагоги зауважують, що оцінювання учнівських знань у навчальних закладах ЗЕП, де навчаються переважно діти робітників і дрібних службовців, позначене сегрегаційним й упередженим підходом і що “слабка згуртованість дітей з неблагополучних сімей ще більшою мірою зменшує їх шанси на успіх”. Отже, усунення ярлика “навчальний заклад пріоритетного навчання” сприяло б більш об’єктивному оцінюванню успішності як окремих учнів, так і навчальних закладів загалом, дозволяло б останнім уникати принизливого тавра “відстаючих шкіл”.

Широке обговорення та аналіз проблем, пов’язаних із ЗЕП, триває у Франції і сьогодні. Наразі піднімаються питання недосконалості механізмів управління та матеріального стимулювання ЗЕП. Фінансові привілеї, які отримують навчальні заклади в ЗЕП, як це не дивно, можуть ставати і гальмом їх прогресування. Адже досягнення значних навчальних успіхів для таких шкіл загрожує їм втратою привілейованого статусу, а отже, і фінансових дотацій, які дозволяють скорочувати кількість учнів у класах до мінімуму, підвищувати зарплатню вчителям у вигляді “спеціальних винагород” тощо [9, 36-37].

Немало проблем сучасних ЗЕП пов’язано із кадровим забезпеченням, особливо гострові вони відчути в сільській місцевості. Молоді дипломовані спеціалісти неохоче йдуть працювати у ЗЕП. З чим це пов’язано? На думку французів, це можливо відбувається через те, що сучасні зони більше не схожі на ті, які були 20 років тому. Мовляв, викладацький корпус ЗЕП втрачає свій творчий запал і тяжіє до обивательства, більше того, деякі його представники навіть побоюються шкільної публіки, яку вони погано знають. Такі негативні метаморфози засвідчили опитування, проведені серед викладачів ЗЕП французькими науковцями [8, 38-39]. Університетські інститути підготовки вчителів (IUFM) теж не виявляють належної ініціативи у налагоджуванні взаємодії із навчальними закладами у зонах пріоритетного навчання, не надсилають систематично стажистів у “проблемні школи”.

У навчальних закладах, що діють у ЗЕП, спостерігається старіння педагогічного персоналу, адже “піонери” цього корпусу наближаються сьогодні до пенсійного віку. І лише кожен п’ятий викладач у школах ЗЕП є за віком молодшим 30 років. Доині у ЗЕП не вдалося здолати плинність кадрів, відтак там лише 4,7 відсотка викладачів обіймають посади протягом більш-менш тривалого часу.

Отже, сьогодні французькому урядові знову доводиться зосереджувати увагу на покращенні ситуації з реалізацією політики ЗЕП. У зв’язку із цим вивчається й позитивний зарубіжний досвід, зокрема британський. Йдеться про посилення і контроль диференційованого підходу до цільового фінансування навчальних закладів, які функціонують у несприятливих умовах. Відповідальність за такий виважений розподіл коштів покладається на ректорати академічних відділків освіти. Передбачається, що більш гнучкий, диференційований підхід у стратегії пріоритетного сприяння дозволить здійснювати підтримку навчальних закладів, які не перебувають безпосередньо у ЗЕП, але такої підтримки потребують.

Кожен п’ятий французький учень навчається сьогодні у зоні пріоритетного навчання. Нова загальна карта ЗЕП, розроблена в 1998, значно розширилась й охоплює близько 40% освітнього простору країни. Порівняно з 1982 роком кількість учнів у ЗЕП подвоїлась, але, як свідчить статистика, значно відстає забезпечення ЗЕП викладацькими кадрами та коштами [3, 30].

Французька політика зон пріоритетного навчання продовжує привертати до себе значну увагу політичних, держаних діячів. Особливе схвалення і підтримку вона отримує у таборі лівих політичних сил, оскільки, на думку його представників, вона здатна давати додаткові можливості учням із непривілейованих верств населення досягти успіхів у навчанні та отримувати освітню й фахову кваліфікацію, необхідну для інтеграції у суспільство. Цю політику можна розцінювати як виклик соціальній несправедливості, як боротьбу з

маргіналізацією окремих прошарків населення, як намагання консолідувати французьке суспільство довкола вирішення завдання піднести рівень культури нації на новий,вищий шабель. Досвід функціонування зон пріоритетного навчання у Франції показує, що вони відіграли і продовжують відігравати позитивну роль у демократизації загальної середньої освіти у цій країні [3, 30].

Значна кількість освітян також схильна позитивно оцінювати політику ЗЕП у тому, що стосується вирівнювання шансів французьких громадян на якісну освіту. Адже почасти навчальні заклади у ЗЕП стають єдиним місцем для дітей із знедолених сімей, де вони отримують можливість інтегруватися у французьке суспільство. У цьому їм надають цілеспрямовану допомогу педагогічні працівники, психологи, професійні консультанти, документалісти, медики, які продовжують, попри існуючі проблеми і негаразди, виконувати їхню нелегку, але благородну місію. Отже, великий французький проект під назвою “ЗЕП” триває.

З огляду на потреби і перспективи демократизації загальної середньої освіти в Україні французький педагогічний досвід, пов’язаний із діяльністю ЗЕП, може бути корисним і піднім. Однак, зауважимо, що ЗЕП – це, насамперед, соціально-педагогічний проект, реалізація якого вимагає активного співробітництва центральних і регіональних владних структур, політичних діячів, освітян, працівників соціальних, медичних, пенітенціарних закладів тощо. Тобто реалізація подібного проекту в Україні має здійснюватись на засадах відкритості школи щодо соціуму і налагоджування партнерських стосунків навчальних закладів із багатьма державними інституціями, що і має посприяти конструктивній соціалізації українських школярів, які перебувають у несприятливих соціокультурних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Auduc J.-L., Bayard-Pierot J. Le système éducatif français. – CRDP Académie de Crèteille, 1999 – 192 p.
2. Bautier E., Charlot B. Et Rocheux J.-Y. Zones difficiles: le pari de l'exigence. – Equipe ESCOL, Université Paris – VIII, 1997. – 143 p.
3. Des résultats scolaires à la traîne // Monde de l'éducation, avril 2003 – p.30-31.
4. Enseignements élémentaire et secondaire. – Bulletin officiel de l'éducation national. BO № 40, 13 nov. 1997 – P.2756-2759.
5. La politique éducative dans les zones d'éducation prioritaires. – Circulaire. – № 92. – 360 p., 7décembre 1992.
6. Le bonheur n'est pas toujours dans le pré// Monde de l'éducation, avril 2003 – P.34-36.
7. Les contrats de réussite. – Bulletin officiel de l'éducation national. BO №4, 28 janvier 1999.
8. Les militants sont fatigues // Monde de l'éducation, avril 2003. – P.38-39.
9. Parents et citoyens// Monde de l'éducation, avril 2003 – P.40-41.
10. ZEP à perpète.... // Monde de l'éducation, avril 2003. – P.36-37.
11. Zones d'éducation prioritaires: aménagement du réseau. – Circulaire. – № 94 -082, 26 janvier 1994.

Ольга ПЕРМЯКОВА

ПРОБЛЕМА ВИМІРЮВАННЯ ЗНАНЬ УЧНІВ У ФРАНЦІЇ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Питання контролю рівня знань завжди було і залишається актуальним для педагогічної науки. Термін “контроль” (contrôle), як відомо, французького походження і в перекладі має декілька значень (контроль, перевірка, критика). У дидактиці під поняттям “контроль” мають на увазі спостереження, нагляд за успішністю учнів і її перевірку [1]. Але контроль – це поняття, яке є значно ширшим, ніж перевірка.

Контроль у навчальному процесі, як правило, завершується оцінюванням. Тому постає ряд питань, що потребує спеціального розгляду: як правильно оцінити рівень знань учнів, якими критеріями необхідно керуватися при оцінюванні знань, що таке оцінка?

Проблема оцінювання рівня знань учнів, визначення конкретних результатів навчання була і залишається надзвичайно актуальною як для українських, так і для зарубіжних педагогів і є предметом численних педагогічних досліджень, що ведуться в Україні і за кордоном.

Зазначимо, що останнім часом прослідковується зацікавленість вчених, багатьох учителів, дослідників вивченням зарубіжного досвіду, тенденція звернення авторів численних праць до висвітлення тієї чи іншої теми, зокрема за історичним матеріалом і фактами з

порівняльної педагогіки. В працях І.Підгасого, В.Лозової, О.Ложшини, Л.Одеря ми знаходимо багато цікавої і корисної інформації щодо практики оцінювання знань учнів у зарубіжній школі. Вони подають відомості про існування в історії людства різних систем оцінювання (мова йде про багатобальні системи), про способи вираження оцінок у різних країнах світу в різні часи, які не тільки привертають увагу вчених, дослідників, вчителів, а й сприяють усвідомленню нами існування значного дидактичного досвіду, накопиченого у педагогічній теорії.

Проблемам досліджень оцінювання знань учнів у зарубіжній школі, зокрема у Франції, присвячені праці Ж.Мейера, Ж.Нуазе, Ж.Вогле, Ф.Маршана, Ж.Веслена та ін. Зокрема, Ж.Мейер у своєму дослідженні “*Evaluez: pourquoi? comment?*” (“Оцінювати: чому? як?”) аналізує історичні передумови, пов’язані з виникненням оцінки, причини, які сприяли її впровадженню, а також подає перелік існуючих видів оцінювання знань учнів, робить детальний аналіз кожного з видів, вказує на відмінності, що існують між ними. Однак, на нашу думку, автор недостатньо відображає закономірності розвитку процесу оцінювання знань учнів, зміни, які відбулися в системі оцінювання знань.

Мішель Барлов у своїх дослідженнях висвітлює проблему оцінювання знань учнів з філософської точки зору і розглядає його, як комунікативний акт педагогічного процесу, в якому важливе місце відводиться психології. Завдяки психолого-педагогічним дослідженням М.Барлова в учителів-практиків формується новий погляд на проблему вимірювання рівня знань учнів. На думку вченого, лінгвістичний, психологічний та соціальний фактори відіграють важому роль у процесі вимірювання знань учнів [3].

Метою нашої статті є вивчення особливостей оцінювання знань, вимірювання успішності учнів у процесі історичного розвитку навчальних закладів Франції.

Зрозуміти сучасну систему оцінювання знань учнів у французькій школі можливо лише завдяки ознайомленню з усіма складовими цього багатогранного процесу та його вивченню. На нашу думку, недоцільно було б досліджувати проведення оцінювання знань учнів у сучасній французькій освітній системі без вивчення такого питання, як виникнення, становлення та еволюційний розвиток цього процесу.

Питання оцінювання знань учнів у Франції, що розглядаються нами в статті, становлять, на нашу думку, не лише інтерес для вчителів, а є досить актуальними для української педагогіки та всіх, хто цікавиться шкільною освітою.

Яке ж місце і роль відводиться оцінюванню у навчальному процесі сучасної французької школи? Яке підґрунтя цього явища у педагогіці Франції? Спробуємо дати відповіді, проаналізувавши історичні аспекти еволюційного процесу оцінювання знань учнів у Франції. У своїй статті ми не ставимо за мету здійснити повний аналіз процесу виставлення оцінок. Зупинимося лише на деяких моментах. Оцінювання, зокрема, як проводиться оцінювання навчальної діяльності учнів, вимірювання її результатів та за допомогою яких форм визначається рівень знань французьких учнів.

Розглядаючи сучасну систему оцінювання знань учнів у Франції, доцільно зупинитися спочатку на деяких важливих історичних періодах процесу введення і становлення такого явища, як “*оцінювання знань учнів*” та виникнення поняття “*оцінка*”.

До часів правління Наполеона I питанню оцінювання знань учнів у Франції не надавалось належного значення. Успішність не відіграла важливої ролі при виборі професії, а головним чинником було соціальне походження особи. Після революції скасовано всі привілеї, а разом з цим і несправедливість, що існувала при проведенні оцінювання знань учнів. В першу чергу це стосувалось іспитів. Вони залишилися на той час головним засобом контролю знань учнів, але насправді вони не виконували своєї ролі, на що наголошував ще у 1805 році Ф.Лакруа, який викривав неспроможність іспитів визначити те, для чого вони призначенні: “...несправедливо, що проводиться лише усний іспит, помилково, коли вимагається вивчення матеріалу напам’ять для того, щоб виявити здібності молодих людей, які навчаються” [4, 14].

З часом іспит все більше не задовільняє вчителів і не достатньо відіграє свою роль. Більшість педагогів виступає проти цього засобу вимірювання знань учнів, і термін “контроль” (маємо на увазі екзамен) поступово виводиться з педагогічної лексики. Тоді, як екзамен стає небажаним актом, учні починають виконувати більше вправ, які призначенні для виявлення

рівня їх знань і оцінювання вчителем, а також менше часу відводити для вивчення напам'ять, чого вимагали екзамени [4]. Спочатку оцінювання роботи учнів мало вигляд спостережень та зауважень, що робилися вчителем і обов'язково заносилися в спеціальний реєстр (журнал). В постанові від 1834 року (ст. 25) говориться: "...вчитель веде журнал, де оцінює роботу учнів. Цей журнал буде представлений перед місцевими комісіями, а також перед представниками окружних комісій" [5, 27].

Бачимо, що оцінювання знань учнів не полягало у виставленні оцінки. Вчитель заносив прізвище кожного учня разом зі своїми зауваженнями та спостереженнями в матрикульну книгу (реєстр). Постановою 1834 року (ст.28) підкреслювалося, що доцільно відзначати позитивні моменти в роботі учнів, їх успішність, що може бути відзначено як "...чільне місце в першому ряду та нагорода в кінці року" [5, 27]. Але в положенні про школу (1882 р.) такі моменти, як нагородження за навчання або покарання в кінці року, вже не були згадані [5].

Зупинимося детальніше на тих функціях, які виконувало оцінювання в той час:

– нагородити або покарати учнів, перевіряючи їх роботу і спостерігаючи за їх поведінкою. Шкільний бюллетень мав відповідні рубрики, де вчитель відзначав свої думки щодо поведінки та психологічного стану учня;

– визначити місце учня в загальному списку класу згідно з показниками його успішності або порівняти результати іспитів, щоб викликати змагання серед учнів. Вважалося, що однієї оцінки не достатньо, щоб стимулювати учня в роботі. Якщо оцінка вказує лише на те наскільки він знає матеріал, то класифікація учнів (визначення місця серед однокласників) згідно з отриманими результатами навчання чітко вкаже учневі на його рівень, що сприятиме кращій роботі учня. Визначення місця – це важливий показник можливого розвитку учня;

– проінформувати керівництво школи, а також батьків про досягнення або про відставання кожного окремого учня. Це допомагає при вирішенні майбутньої орієнтації учня і при вирішенні питання про переведення його в наступний клас (*récompense* – винагорода – прим. авт.) або про повторний курс (*punition* – покарання – прим. авт.) [5].

Наприкінці XIX ст. головним засобом у визначенні рівня знань учнів починають виступати контрольні роботи. Виникнення поняття "контрольна робота" відноситься до кінця XVII ст. Але тепер цьому видові роботи надається більше значення. В інструкціях міністерства освіти наголошувалось, що контрольні роботи – це "вправа або ряд завдань, що пропонуються для виконання в чітко визначеному часі та в однакових умовах, де метою кожного повинно бути проявлення свого потенціалу, своїх знань, логіки..." [5, 30].

Згідно з постановою від 18 січня 1887 року (ст.15) передбачалось виконання контрольних робіт у початковій школі один раз на місяць у спеціальних зошитах. "Учень при поступленні в школу отримує спеціальний зошит ("cahier mensuel"), який повинен зберігатися протягом усього навчання в школі. Кожного місяця учень повинен буде виконувати в цьому зошиті завдання в класі без сторонньої допомоги з тією метою, щоб завдяки цим роботам вчитель мав можливість прослідкувати та оцінити послідовний розвиток кожного учня" [5, 30].

Постанова від 5 липня 1890 року та інструкції з її виконання, а також лист міністра освіти Леона Буржуа, що стосується освіти, внесли кардинальні зміни в навчальну систему Франції, особливо в проведення оцінювання знань учнів. Згідно з цією постановою (ст. 21) "кожна письмова робота учня буде відмічена оцінкою від 0 до 20" [5, 32]. Така шкала виставлення оцінок розповсюджується на коледжі та ліцеї. В початковій школі оцінки виставляються за шкалою 0-10 балів. Постановою наголошувалось також, що головним традиційним засобом перевірки знань учнів залишається контрольна робота. В інструкціях з виконання постанови 1890 року підкреслювалося, що "іноді кількість контрольних робіт в деяких класах залишається досить великою, але нагородження та похвальні грамоти будуть вручатися згідно із сукупним результатом контрольних робіт, що виконувались в кінці кожної четверті, тому що вони мають більший коефіцієнт ("coefficient double" – подвійний коефіцієнт – прим. авт.)" [5, 30]. В цій постанові (ст. 16) наголошувалось також, що "семестрові оцінки будуть виставлятися в бюллетенях лише після зборів учителів, на яких кожен вчитель висловить свою думку про успішність кожного окремого учня" [5, 34].

Як бачимо, контрольні роботи були головним елементом процесу оцінювання знань учнів на той час. Але поступово, паралельно з таким засобом визначення рівня знань учнів, як

контрольна робота, все більше уваги починають зосереджувати на різноманітних письмових завданнях, усному опитуванні. В циркулярі від 31 серпня 1928 року зазначалось, що “в контрольних роботах необхідно вбачати лише простий епізод шкільного життя, а не єдиний засіб для виявлення можливостей роботи учнів за семестр” [7, 378]. Письмові контрольні роботи починають витіснятися вправами для перевірки, які регулярно пропонуються учням для виконання в класі і супроводжуються виставленням оцінок. Поступово витісняється на друге місце принцип класифікації, який “негативно впливав на емоційний та психічний стан учнів, викликав хвилювання, а іноді, навіть, і агресивність з їх боку, а також у більшості випадків ставав причиною сімейних конфліктів, які, з одного боку пригноблюють батьків, а з іншого травмують дитину” [7, 379].

Виставляючи оцінку, виносячи своє судження про успішність учня, вчитель виконує роль арбітра, що є одним з його обов’язків, затверджених юридично 16 лютого 1936 року [6].

Починаючи з 1937 року, про що свідчать численні документи та ряд постанов, уся педагогічна діяльність була спрямована на покращання традиційної системи оцінювання знань учнів. З часів війни вчителі продовжують надавати перевагу письмовим контрольним роботам та різноманітним видам письмових завдань, які проводяться регулярно і передбачають перевірку, що суттєво відрізнялась від існуючої до цього часу, як обов’язкову, так і вибіркову. Такий вид роботи з перевірки рівня знань учнів дозволяв ім зосереджувати свої зусилля на повсякденній роботі в класі [7]. Важливим показником в навчанні стає розвиток особистих досягнень учня, але вже не обов’язково, щоб констатациєю цього була оцінка, яка виражається у вигляді цифри. Поряд із виставленням оцінки продовжують існувати і такі форми оцінювання знань учнів, як словесна: “задовільно”, “дуже погано”, “добре”, “дуже добре” і т. п. та розподіл учнів за місцями в загальному списку класу згідно з отриманими показниками успішності. Слід зауважити, що принцип розподілу (“classement” – класифікація – прим. авт.) протягом довгого часу залишався дискусійним питанням серед учителів.

У нормативних документах Міністерства освіти Франції неодноразово наголошувалось, що “робота учня повинна бути оцінена і учень повинен бачити оцінку своєї роботи та результати своєї діяльності. Необхідно, щоб його зусилля були мотивованими, а розвиток був належно відзначений. До того ж батьки, як і шкільне керівництво, повинні володіти точною інформацією про успішність дітей. Але водночас необхідно запобігти такому явищу, як “захоплення оцінкою та надокучлива ідея місця”, що є шкідливою і спостерігається протягом довгого часу серед учителів-практиків. Враховуючи ще деякі моменти, необхідно зрозуміти відносний характер оцінки і відійти від таких заходів оцінювання, які здаються помилковими. Шкала оцінок від 0 до 20 може бути відкинута і замінена на більш спрощену систему виставлення оцінок” [7, 379]. При такому загальному оцінюванні, як “дуже добре”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”, “дуже погано”, пропонувалось використання шкали символів А, В, С, D, E або 1, 2, 3, 4, 5. Поряд із цим доцільно було б також при такому глобальному виставленні оцінок користуватись і більш детальним роз’ясненням, зауваженнями, що стосуються, наприклад, орфографії, лексики, синтаксису, вміння мислити та висловлювати свою думку, обґруntовувати свою відповідь [7].

Так, постановою від 30 грудня 1964 року наголошувалось, що при оцінюванні знань учнів необхідно враховувати не лише загальний середній бал всіх отриманих оцінок за контрольні роботи, а враховувати “роботу учня, його ставлення до роботи та загальну поведінку” [5, 33]. Як бачимо, оцінювання є ширшим поняттям, ніж перевірка виконаного завдання.

Необхідно зауважити, що в циркулярах від 5 березня 1965 р. та 6 червня 1967 р. наголошувалось, що “становище учня ні в якому разі не повинно залежати від загальної середньої оцінки, отриманої за контрольні роботи” [7, 380]. Цей принцип розповсюджувався не лише на учнів першого класу, а й на учнів інших класів.

Варто зазначити, що Циркуляри від 6 червня 1967 р. та від 6 січня 1969 р. внесли значні зміни в процес традиційного оцінювання знань учнів. В останньому пропонувалась система виставлення оцінок за допомогою літер (“категорій”); вводилася 5-рівнева система оцінювання: дуже добре – категорія А, або 1; добре – категорія В, або 2; задовільно – категорія С, або 3; незадовільно – категорія D, або 4; дуже погано – категорія Е, або 5.

Необхідно також зауважити, що згідно з цими документами пропонувалось не тільки замінити традиційну шкалу виставлення оцінок (від 0 до 20) на більш спрощену (A, B, C, D, E або 1, 2, 3, 4, 5), а й відмовитися від методики виставлення оцінок лише за традиційні контрольні роботи; впровадити в практику різноманітні вправи для перевірки, що повинні бути оцінені за новою шкалою; відмовитися від принципу розподілу за місцями відповідно до показників отриманих оцінок [7]. Отже, зміни, що стосувалися оцінювання знань учнів, які містилися у циркулярі від 9 січня 1969 року і були підписані міністром освіти Едгаром Форе, вступали в силу з другого триместру поточного навчального року. 9 липня того ж року вийшов новий циркуляр, підписаний міністром освіти Олів'є Гішаром, де зазначалось, що в кожному навчальному закладі в усіх класах СМ 1, шостих, других або в усіх перших класах закладів професійної освіти вводиться однакова система виставлення оцінок, яку повинні використовувати при оцінюванні знань учнів всі учителі. В разі непорозумінь між учителями остаточне рішення залишається за директором або керівником навчального закладу. Для класів, у яких проводяться екзамени, якою б не була система виставлення оцінок, показники результатів знань кожного учня повинні заноситись у шкільний щоденник, особову справу або відповідний документ у вигляді оцінок від 0 до 20, не виключаючи й інші елементи оцінювання. Особливо необхідно вказувати граничні оцінки класу (найвищу і найнижчу) [7, 380].

Нові положення щодо оцінювання знань учнів викликали критичні зауваження багатьох учителів, а також непорозуміння між батьками та вчителями.

Висновки. Аналіз французької педагогічної літератури та ряду державних документів країни дозволяють здійснити історико-педагогічне дослідження еволюційного процесу оцінювання знань учнів у Франції наприкінці XIX-XX ст. та зробити висновки, що цей процес був досить складним, а освітня система Франції зазнавала як незначних доповнень, так і кардинальних змін, пов'язаних із питанням оцінювання знань учнів.

Слід зауважити, що ознайомлення з системою оцінювання знань учнів у Франції в історичному ракурсі, вивчення різних способів вираження оцінок становлять, на нашу думку, для українських педагогів-практиків та науковців значний інтерес, сприяють усвідомленню існування значного дидактичного досвіду, накопиченого в зарубіжній педагогічній теорії, зокрема Франції. Слід творчо вивчати цей досвід, який потребує глибокого психолого-педагогічного аналізу, що дасть можливість вибрати найкраще через переосмислення чужого; беручи до уваги специфіку нашої системи освіти, привести її з часом до європейських стандартів. Враховуючи ті зміни, що відбулися в нашій освітній системі на сучасному етапі, все те позитивне, що у нас є, та труднощі, пов'язані з впровадженням нової для української школи системи оцінювання знань учнів, потрібно шукати нові шляхи розв'язання вузлових проблем, що виникають при проведенні вимірювання рівня знань учнів у школі.

Перспективні напрямки подальшої роботи ми вбачаємо в узагальненні досвіду проведення оцінювання знань учнів у навчальних закладах Франції та в дослідженні проблеми висвітлення оцінювання знань учнів в загальнодержавному масштабі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2002. – 576 с.
2. Ягунов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Лібідь, 2002. – 560 с.
3. Barlov M. L'évaluation scolaire. Décoder son langage., Chronique Social, Lyon, 1992. – 186 p.
4. Geneviève Meyer. Profession enseignant. Evaluer: pourquoi? Comment?, Hachette, Paris, 1995. – 175 p.
5. Vogler J. La notation des élèves// L'évaluation., Hachette Education, 1997. – 157 p.
6. Bulletin officiel de l'Education nationale, № 12, 23 mars 1989// Recueil des Lois et Règlements, Education nationale. – 127 p.
7. Circulaire №69-1 du janvier 1969 sur les premiers éléments relatifs aux compositions-Notes et classements (premier et second degrés) // Les politiques de l'éducation en France, de la maternelle au baccalauréat. – La Documentation Française. – 1995. – 420 p.

СТАНДАРТИЗОВАНІ ТЕСТИ У ПЕДАГОГІЦІ США

Стандартизовані тести розробляються професіоналами з метою оцінювання результатів засвоєння певних освітніх стандартів. Вони пройшли попереднє випробування на великий кількості тестованих і мають кількісні показники якості. Стандартизовані тести призначаються для використання у багатьох класах у різних місцевостях. Вони проводяться, а їхні результати підраховуються та інтерпретуються в одинаковий спосіб, незалежно від місця проведення тестування. Ці інструменти оцінювання не перебувають під прямим контролем учителів і менше пов'язані з їхньою щоденною роботою з учнями у класі [5, 358].

У цій статті ми ставимо *мету* розглянути погляди американських педагогів на використання стандартизованих тестів, які є найбільш поширеним типом тестів у США. Як і раніше, вони продовжують займати важливе місце в оцінюванні навчальних досягнень студентів та учнів у вищих та середніх навчальних закладах цієї країни. Незважаючи на зростаючу важливість та актуальність проблеми стандартизованого тестування для освіття нашої країни, погляди американських дослідників на цю проблему у нашій педагогіці практично не вивчались. Тому навіть часткове заповнення цієї прогалини, на наш погляд, матиме певне наукове і практичне значення.

Головною метою використання стандартизованих тестів, за словами У.Пофема, завжди було порівняння результатів одного тестованого з нормою чи очікуваним результатом для певної групи. Це дозволяє школам використовувати тести для сертифікації досягнень учнів. Тести на компетентність – яскравий приклад такого використання. Існує вступне тестування і тестування в кінці курсу для засвідчення його проходження. Крім цієї основної функції, стандартизовані тести також використовуються для оцінки професійної компетентності вчительського складу, оцінки рівня школи і для загальної діагностики якості освіти [22, 41].

Методичні рекомендації, які супроводжують стандартизовані тести, дають точні вказівки щодо того, як екзаменатор повинен проводити тестування і підраховувати його результати. Якщо екзаменатор дотримується цих вказівок, на учнів, що проходять тестування у різний час і у різних місцевостях, поширяються однакові умови. Одна з найбільш характерних особливостей, притаманних стандартизованим тестам, є об'єктивність тестових показників, оскільки вони не потребують суб'єктивного тлумачення з боку особи, яка проводить тестування [11, 316].

Оскільки стандартизовані тести даються у багатьох шкільних районах усієї країни і їх часто проводять у жовтні або травні під час навчального року, то їхній зміст не може у кожному випадку відповідати навчальній програмі настільки близько, наскільки їй відповідають власні тести вчителів. Стандартизовані тести повинні призначатись для відповідності якісь фіктивні або ідеальні загальнонаціональні навчальні програмі (часто такі, що ґрунтуються на підручниках), і тому якоюсь мірою (але не ідеально) вони будуть відповідати окремим навчальним програмам. Тобто можна сказати, що ці тести є менш валідними, ніж розроблені вчителями [3, 545].

Крім того, що вони написані професійними розробниками, завдання стандартизованих тестів пройшли випробування, а результати були піддані аналізу і там, де це було необхідно, тести були виправлені. Як результат, такі тести мають більшу надійність, ніж розроблені вчителями. Фактично їх надійність майже завжди знаходиться між 0,90 і 0,97 (із 1,00 можливих). Звідси – такі тести точні й послідовні.

Методика проведення цих тестів є настільки ж стандартизованою, як і самі тести (ще одна причина, з якої їх називають стандартизованими), тому від учителів по всій країні вимагається проводити їх одним чином. Інструкції з їх проведення розписані детально.

Для інтерпретації їх результатів додаються загальнонаціональні норми. Перед тим, як ці тести розповсюджувались на комерційній основі, їх, як правило, давали великій вибірковій групі учнів з усієї країни, в якій були широко представлені всі прошарки населення і яка служила як нормативна група. Укладачі тестів переводять вихідні результати у такі, що відносяться до норми, використовуючи результати, отримані у нормативній групі для завдань порівняння. (У цих завданнях часто даються місцеві норми). Такі тести, як правило, оцінюються компаніями, що тестують, а результати даються у вигляді бланків або роздруковок. Крім того, є посібники з

таблицями норм, які можна використовувати для завдань переведення результатів та їх тлумачення на основі результатів нормативної групи [3, 545-546].

У США стандартизовані тести успішності поділяються на національні стандартизовані тести успішності, опубліковані комерційними організаціями (commercially published national achievement tests), і тести успішності, підпорядковані штатам (state mandated achievement tests). Перші розробляють і продають навчальним закладам приватні тестові компанії. Серед цих тестів найбільш поширеними й важливими є Каліфорнійські тести основних умінь (California Achievement Tests of Basic Skills), тести послідовного розвитку навчальної успішності (Sequential Tests of Educational Progress) і Стенфордські тести навчальних досягнень (Stanford Achievement Tests) [9, 5-9].

Більшість шкіл проводить кожного року принаймні один комерційний тест з учнями всіх класів. Рішення про використання комерційних тестів приймається або керівниками окремих навчальних закладів, або відділом освіти цілого штату. Шкільні вчителі майже не беруть участі у підборі комерційних тестів. Основна мета цих тестів – представити інформацію, що дала би можливість порівняти навчальні досягнення окремого учня з навчальними досягненнями учнів аналогічних класів у масштабах усієї держави.

Тести успішності, підпорядковані штатам, є більш сучасним явищем і, як свідчить їх назва, розробляються законодавчими установами або відділом освіти певного штату для використання в усіх школах цього штату. Вони використовуються для прийняття рішення про переведення учня до наступного класу, закінчення середньої школи або для загальної оцінки навчання у школах. Керівники місцевих навчальних закладів мають дуже мало свободи дій щодо того, коли і який конкретно тест проводити; відділ освіти певного штату сам проводить тестування і, як правило, сам вибирає тест для використання [5, 358].

Тести, що поширилися за короткий період часу, є відповіддо на усвідомлення того, що сьогоднішні учні навчаються значно гірше, ніж 20 років тому. Поширення цих тестів зумовлене бажанням певної частини органів законодавчої влади та відділів освіти зосередити прийняття рішень у сфері освіти на рівні штату [6, 393-412.]

Комерційні тести і тести, підпорядковані штатам, подібні тим, що є стандартизованими, спрямованими на використання у багатьох різних школах, оцінюють навчальний матеріал, що не підбирається шкільними вчителями, і використовуються нечасто, як правило, раз у рік. Разом з тим вони мають і відмінності. Комерційні тести досягнень віддані на розсуд місцевих органів освіти, керівників окремих навчальних закладів, проте ці органи не мають ніякого відношення до проведення тестів успішності, що підпорядковуються штатам. Відрізняються також і цілі цих тестів. Національні комерційні тести успішності спрямовані на порівняння досягнення кожного учня з досягненнями подібних учнів у національному масштабі. Тести успішності, підпорядковані штатам, спрямовані на виявлення досягнення мінімального рівня компетентності окремого учня або групи учнів із базових знань, умінь і навичок, визначених органами освіти штату.

Порівнюючи тести успішності, розроблені вчителями, з комерційними тестами та тестами, підпорядкованими штатам, П.Айразіан відзначає, що тести, створені вчителями, більше сфокусовані на навчальних цілях конкретного класу учнів, ніж комерційні тести або тести, підпорядковані штатам, які базуються на навчальних цілях, спільніх для більшості класів. Типи завдань у тестах, розроблених вчителями, змінюються на розсуд самих учителів, а більшість комерційних тестів чи тестів, підпорядкованих штатам, складаються виключно з тестових завдань множинного вибору. Інформація, що забезпечується трьома видами тестів, також відрізняється: тести, розроблені вчителями, дають інформацію про кількість або відсоток завдань, з якими учень успішно справився, комерційні національні тести надають інформацію про стан успішності учня у порівнянні з іншими у національному масштабі, а тести, підпорядковані штатам, виявляють рівень оволодіння учнем чи групою учнів основними уміннями, визначеними владою штату. У той час, як вчителі самі визначають, як ім інтерпретувати результати власних тестів, більшість комерційних тестів є нормативно-орієнтованими, тобто такими, в яких успішність окремого учня оцінюється у порівнянні з середньою успішністю всіх учнів; а тести, підпорядковані штатам, як правило, є критеріально-орієнтованими, тобто такими, в яких учні не порівнюються між собою, а їхня успішність оцінюється згідно з встановленим критерієм [5, 359-360].

Для того, щоби використовувати та інтерпретувати тести, необхідно знати норми цих тестів. Рівніві бали – це найпоширеніші норми у стандартизованих тестах. Вони дозволяють

перетворювати сирий бал (необроблений бал) у рівневий показник. Учень, що проходить стандартизований тест на якість читання, отримає бали, які будуть перетворені в результат, що відповідає рівневій нормі; він отримає 3 чи 3, 5 чи 5.

Як зазначає Гі Лефрансуа, необхідно враховувати деякі особливості при інтерпретації рівневих результатів. Перше – це відноситься до всіх стандартизованих тестів – дуже важливо переконатися, що тест відповідає рівню тестованих і в ньому використовуються відповідні норми. У протилежному випадку групи (етнічні, соціальні та ін.), для яких немає норм з даного тесту, попадуть у скрутне становище. Виявивши, що тест вас влаштовує і рівневі норми валідні, важливо точно визначити значення цих норм. 5 балів на тесті з читання за рівневою нормою, отримані учнем четвертого класу, не означають, що учень насправді повинен бути вже у 5 класі. І п'ятикласники можуть отримати оцінку значно нижчу від цієї. Тест досягнень не розділяє учнів за рівнями; за результатами цього тесту не можна точно сказати, на якому рівні, в якому класі повинен бути учень. Більше того, результати тесту досягнень навіть у різni періоди одного навчального року можуть суттєво відрізнятись. Крім цих норм, у тестах мають бути вікові норми. Вікові бали – це стандартні бали для визначення віку. У вікових нормах ураховуються середні показники для певної вікової групи. Під час інтерпретації вікових балів рекомендується користуватись тими ж вказівками, що і при інтерпретації рівневих. Головним у цьому випадку є те, щоб ці бали чітко відображали вікові групи [5, 359].

У США існують різні точки зору на використання стандартизованих тестів у школах. З одного боку, багато тестів не зовсім об'єктивні по відношенню до тестованих, інколи ненадійні й невалідні. З другого боку, незважаючи на ненадійність і низьку валідність, стандартизовані тести є більш надійними і валідніми, ніж інші джерела інформації, на які спираються вчителі у своїй роботі (Гі Лефрансуа, 2003).

У середині ХХ ст. рух проти тестів був досить активним. У багатьох школах відмовлялись від використання стандартизованих тестів; вони не узгоджувались з ідеєю загальної рівності в правах, що панувала у США того часу. На даний момент ситуація зворотна, маятник хитнувся у протилежний бік. Стимулом до такого повороту, зокрема, послужила доповідь “Нація в небезпеці”, яку підготувала Національна комісія поліпшення освіти. Серед іншого у доповіді говорилось про те, що потрібно гнатися не за рівним, але низьким рівнем, а за рівним, але високим рівнем освіти нації. У ній стверджувалось, що нація стоїть перед безпосередньою загрозою зниження загального освітнього рівня. Наводились конкретні дані щодо зниження рівня освіти у школах. Діти з кожним роком показували все нижчі результати у тестах на читання, правопис та арифметичні здібності. Доповідачі пропонували запровадити мінімальний тестовий стандарт, загальну тестову батарею, на основі якої буде встановлюватись мінімальний рівень успішності. Поліпшення академічної успішності називалось найважливішим завдання на ближчий час. Є й інші причини широкого використання стандартизованих тестів. Деякі дослідження показали, що поліпшення результатів за стандартизованими тестами супроводжується підвищенням загального рівня академічної успішності (Халадіна, Нолен і Хаас, 1991).

Дослідження Сміта (1991) показують, що коли результати стандартизованих тестів оголошуються, вчителі часто переживають почуття “сорому, вини або збентеження”. Тому педагоги намагаються ретельно і цілеспрямовано готовити учнів до таких тестів, а це, у свою чергу, може серйозно знизити валідність тесту. Більше того, така підготовка не розвиває реальних здібностей учня (Халадіна, Нолен і Хаас, 1992). Вона більше стимулює запам'ятовування певного матеріалу, ніж розвиває мислення і розуміння його суті. Деякі дослідження показали, що такий підхід не спроможний підвищити успішність учнів (Уїнфілд, 1990).

Стенберг (1992) вважає, що стандартизовані тести мало змінилися з початку століття, за винятком контролю за їх проведенням, незначного підвищення надійності й привабливості “упаковки”. Вони вимірюють ті ж речі, що і раніше: основну пам'ять та аналітичні здібності. Необхідні альтернативні методики, які також вимірюють креативність і практичність засвоєння знань.

Ще один доказ проти стандартизованих тестів полягає у тому, що вони можуть навіть негативно впливати на учнів (Паріс та ін., 1991). Учні після декількох тестувань стають більш нервовими, особливо слабкі учні, що відбувається на їхній мотивації та зібраності.

Джошуа Аронсон і його колеги показали вплив “стереотип-загрози” на успішність проходження стандартизованих тестів. У своєму дослідженні вони намагались вивчити

можливість того, що відмінності в успішності зумовлені швидше зовнішніми факторами, психологічним тиском під час тестування, ніж генетичним фондом чи індивідуальними особливостями тестованого. В результаті вони дійшли висновку, що усвідомлення наявності широко відомих негативних стереотипів про явно низьку успішність певних груп учнів ставить тестованого, що належить до подібної групи, у психологічно некомфортну ситуацію [1, 189].

Ситуація така: саме існування подібних стереотипів означає, що в очах багатьох людей і навіть в очах самого тестованого, відповідність особистісних рис останнього стереотипним уявленням набуває реального вигляду. Проблема найчастіше виявляється у страху оцінки, у відчутті “гніту підозри”, що спричиняє руйнівний вплив на особистість, щодо якої поширюються стереотипи. Дуже важливим є те, що подібна проблема може стосуватись будь-якої людини, навіть не члена етнічної меншини. Наприклад, будь-який спортсмен-силач або вчитель коледжу може подумати, що такі негативні ярлики, як “неосвічений тушиця” або “неуважний професор”, відносяться в тому числі й до них. Коли стереотип іронізує або описує значущі для особистості якості, це може мати найсумніші наслідки. Спробуємо уявити африканського або латиноамериканського учня, який намагається розв’язати важкі завдання тесту або якого викликали на уроці для відповіді на складні питання. Як і для будь-кого іншого, провал у цій ситуації може викликати розчарування, збентеження і навіть шок. При цьому існування стереотипу збільшує можливість провалу і підсилює думку, що латиноамериканці та африканці інтелектуально обмежені й несильні в науці. Д. Аронсон та його колеги називають цей феномен “стереотип-загрозою”. Вони показали, що феномен “стереотип-загрози” сильно впливає на успішність розв’язання інтелектуальних завдань, зокрема стандартизованого тесту. Загрозливий вплив стереотипу знижує показники успішності.

Дослідження стану занепокоєння в процесі тестування показують, що боязнь низького результату ускладнює розв’язання розумових завдань, заважаючи учнів зосередитись на завданні або, навпаки, змушуючи його відмовитись навіть від спроби виконати це завдання.

Результати експериментального дослідження Д. Аронсона та його колег переконливо доводять, що стандартизовані тести не передбачають однакових умов для всіх. Навіть при відсутності культурно-дискримінаційних передумов вони є набагато важчими бар’єрами для тих груп, які стають об’єктами “стереотип-загрози”. Можливо, такі тести за своїм змістом і не ставлять умисно учнів з національних меншин у програшне становище. Але сама ситуація тестування створює ці невигідні умови для учнів, яких спіткало нещастя стати мішенню для впливу тих чи інших поширеніх у суспільстві стереотипів [1, 187-204].

Аналізуючи поширені у США критичні судження щодо стандартизованих тести, Вортен і Спандель (1997) доходять висновку, що більшість проблем стандартизованих тести корінятися не у самих тестиах, а у їхньому неналежному використанні. “Самі по собі тести не є шкідливими для учнів. Потенційно шкідливим для них є некоректний спосіб використання показників цих тести. Критики тести часто не зважають на цю важливу різницю, нападаючи на самі інструменти, так ніби саме вони є справжніми винуватцями” [8, 239]. Вортен і Спандель називають 12 “пасток”, яких слід уникати при використанні стандартизованих тести.

1. *Використання неадекватних тести.* Школи часто розробляють нові цілі й навчальні плани тільки для того, щоби бути успішними при проходженні стандартизованого тестування. У той же час стандартизовані тести, що нав’язуються зверху, не завжди відповідають цим новим цілям і навчальним планам. Усе це вимагає певної протидії з боку вчителів та місцевих органів освіти для того, щоби переконати вищих посадовців від освіти використовувати адекватні тести або принаймні доповнювати результати тестування іншою інформацією.

2. *Уялення про безпомилковість тестиових балів.* Кожен тестиовий показник містить у собі ймовірну помилку, в основі якої може бути розпач під час тестування, втома, хвороба або просте везіння.

3. *Використання лише тестиового показника для прийняття важливого рішення.* При відсутності інших доказів окремий тестиовий показник є занадто сумнівним критерієм для прийняття остаточного рішення.

4. *Небажання доповнювати тестиові показники іншою інформацією.* Якими би об’єктивнimi не були тестиові показники, вони можуть і повинні доповнюватись особистими спостереженнями вчителя за навчальною діяльністю учнів.

5. Уялення, що тести вимірюють усі знання, уміння і навички, які цікаєлять екзаменатора. Кожен тест обмежений у тому, що він може осiąгнути.

6. Некритичне сприйняття усіх вимог, що висувають розробники та видавці тестів. Більшість з них схильні ідеалізувати свою продукцію, що може привести до ризикованих та хибних обіцянок.

7. Некоректна інтерпретація тестових балів. Тестові бали учня не є якісною оцінкою його діяльності, а лише цифровим показником, позбавленим значення за відсутності критеріїв, які визначають “хорошу” чи “погану” діяльність.

8. Використання тестових балів для недоречних порівнянь. Легковажні порівняльно-оцінні судження про учнів можуть викликати нездорову конкуренцію між ними та породити певні проблеми у міжособистісних стосунках.

9. Непротидія тому, щоби тести “керували” програмою. Йдеться про надмірний вплив тестів на навчальні програми, що підтримує встановлені навчальні пріоритети.

10. Використання недосконалості тестів. Прояви недосконалості тестів є численними: від вимірювання непотрібного змісту чи умінь (хоч і належним чином) до вимірювання потрібних знань або умінь, але не належним чином.

11. Непрофесійне використання тестів. Коли тестові бали використовуються для навішування шкіldivих ярликів на дітей, то винні у цьому не тести, а ті, хто навішує такі ярлики.

12. Встановлення довільного мінімального прохідного бала при тестуванні. При визначенні мінімальної кількості балів, необхідних для відбору та зарахування дітей до навчального закладу, розподілу учнів у різні групи або врученні дипломів, особливої гостроти набувають декілька моментів. Валідність тесту, яка завжди є важливою, у цих випадках стає вирішальною; мінімальні стандартні норми теж потребують ретельного дослідження своєї правильності. Чи існують які-небудь практичні свідчення, що необхідний мінімум встановлено коректно, що ті, які наберуть більшу кількість балів, як передбачається, будуть більш успішними у подальшому навчанні чи роботі? Чи був цей мінімум установлений довільно, чи ретельно вирахуваний? Використання довільного мінімального стандарту при прийнятті таких важливих рішень може привести до неабияких руйнівних наслідків у використанні тестів успішності.

Таким чином, більшість проблем, пов’язаних із стандартизованими тестами, лежать не у самих тестах, а у площині їх використання, – вважають Вортен і Спандель. Отже, за умови коректного використання, – роблять висновок дослідники, – стандартизовані тести мають незаперечну цінність. Але вони не дають повної картини успішності учня і мають недоліки, які потрібно усвідомлювати та усувати [8, 237-240].

Отже, відповідно до поставленої мети ми охарактеризували особливості стандартизованого тестування у педагогіці США. На нашу думку, аргументи американських дослідників щодо використання стандартизованих тестів можуть за умови їх критичного осмислення становити певний практичний інтерес для педагогічного загалу нашої країни.

Перспективи подальшого дослідження у даному напрямі ми вбачаємо у поглибленні вивчення проблеми використання стандартизованих тестів у педагогіці США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аронсон Дж. и др. Влияние “стереотип-угрозы” на успешность прохождения стандартизованных тестов студентами университета. Общественное животное. Исследования под ред. Э. Аронсона. Том 2. – СПб.: Прайм – ЕвроЗнак, 2003. – 352 с.
2. Такман Г.У. Педагогическая психология: от теории к практике. Пер. с англ. – М.: ОАО издательская группа “Прогресс”, 2002. – 572 с.
3. Airasian P.W. Classroom Assessment. – New York: Mc Grow-Hill, Inc., 1991. – 450 p.
4. Airasian P.W. State-mandated testing and educational reform: Context and Consequences. American Journal of Education, 1987, 95(3). – P.393-412.
5. Cannel J.J. Nationally normed elementary achievement testing in America’s public schools. How all 50 states are above the national average. Educational Measurement: Issues and Practices, 1988, 7(2). – P.5-9.
6. Crawl Th.K., Kaminsky S., Podell D.M. Educational Psychology: Windows on teaching. –Chicago: A Times Mirror Company, 1997. – 416 p.
7. Popham W.J. Classroom Assessment: What teachers need to know (2nd.ed). – Boston: M.A.: Allyn and Bacon, 1999. – 338 p.
8. Worthen B.R. and Spandel V. Putting the Standardized Test Debate in Perspective // The Annual Editors Series: Educational Psychology. – 1996. – Vol.11. – P.237-240.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Ольга ПІНАЄВА

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГИЧНО-ІНДУСТРІАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В УМОВАХ МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Актуальність проблеми пов'язана з перебудовою системи освіти України, а саме: з необхідністю підвищення якості підготовки фахівців і приведенням їх у відповідність зі світовими стандартами, з розвитком професійної компетентності й конкурентоспроможності випускників навчальних закладів в умовах розвитку ринкових економічних відносин.

Законодавчі акти України і структура навчальних закладів, навчальні плани й програми в основному забезпечили для підготовки фахівців сприятливі умови, які відповідають сучасним вимогам. Проте у більшості навчальних закладів залишились традиційними підходи до організації навчального процесу, форми й методи навчання. Це загострює педагогічну суперечність між сучасними вимогами до підготовки фахівців у сфері освіти й здатністю наявної системи навчання задовільнити ці вимоги.

Модульною технологією навчання в системі освіти займалися відомі науковці Т.Алексєєнко, Р.Гуревич, В.Пекельна, Л.Ромашинина, А.Сікорський, В.Сушанко, Н.Батраченко, І.Козловська [3, 4].

Перед педагогічною наукою і практикою постає завдання розробити й обґрунтувати нові, у тому числі модульні, технології навчання, в яких були б реалізовані сучасні концепції розвитку освіти. Це передбачає створення та використання в процесі підготовки фахівців системи модулів трудових навичок.

Ідея модульної технології навчання не є зовсім новою, її елементи певною мірою присутні в інших відомих формах і методах навчання. Модульна організація навчального процесу досліджувалася в різноманітних системах професійного навчання. Поза увагою дослідників навчального процесу залишилась модульна технологія вивчення дисциплін циклу “Основи швейного виробництва” у поєднанні з різnorівневим рейтинговим контролем знань.

Тому *метою нашої роботи* є охарактеризувати педагогічні умови підвищення якості професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів в умовах модульної технології навчання.

Розвиток суспільства супроводжується неперервним зростанням обсягу інформації, який за останні десятиріччя настільки збільшився, що виникла проблема відбору, структурування та засвоєння його нинішнім і наступним поколіннями. Вирішення проблеми структурування, відбору необхідної інформації та оволодіння нею можливе при використанні новітніх інформаційних технологій. Специфіка педагогічного вищого навчального закладу передбачає підготовку такого спеціаліста, який досконало знає не тільки психолого-педагогічні дисципліни, а й питання управлінської діяльності та вміє ними користуватися.

Впровадження модульної системи у вищих навчальних закладах потребує фундаментальних розробок. Вона не може функціонувати тільки за рахунок розроблених модулів та їх дидактичного забезпечення. Викладачі визначають недостатність своєї теоретичної підготовки з питань теорії та практики у підготовці студентів за модульною технологією навчання, зокрема при вивченні дисциплін циклу “Основи швейного виробництва”.

Підготовка та впровадження в навчальний процес модульної технології навчання – справа нелегка для педагога, тому що організувати управління з питань вивчення відповідної дисципліни може тільки він, керуючись власним досвідом та досконало знаючи особливості

дисципліни, яку викладає, пристосовуючи загальні принципи управління навчанням до своєї дисципліни.

Участь студентів в управлінні навчанням робить усю систему управління гнучкішою, здатною чутливіше реагувати на різноманітні ситуації, що дає змогу об'єктові управління бути в постійній динаміці, прагнути до кращого кінцевого результату [4].

Соціальні процеси, що відбуваються в Україні, зумовлюють також і потребу в створенні належних соціально-педагогічних умов для реформування освіти, опрацювання нових підходів і проблем усієї системи технології навчання.

Модульна система навчання сприяє оволодінню кількома спеціальностями, підвищує мобільність змісту навчання завдяки заміні застарілого навчального матеріалу новим, сучасним. Вона є перспективною формою навчання, оскільки гарантує якість підготовки студентів, може скоротити термін навчання, зменшує витрати на підготовку фахівців. Її переваги ще й тому, що вона підвищує зацікавленість студентів процесом навчання та набуттям певної професії, а також результативність засвоєння студентами спеціальних дисциплін і в цілому набуття кваліфікації – вчитель трудового навчання та основ швейного й харчового виробництва.

Ефективність використання модульної технології навчання суттєво залежить від змісту та ступеня підготовленості до цієї роботи викладацького складу навчальних закладів. Модульне навчання включає в себе дидактичні системи з акцентом на використання модулів у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студентів. Воно активно впроваджується в усіх системах освіти та забезпечує більш успішну, порівняно з традиційним навчанням, підготовку фахівців.

За умов різних підходів до організації модульного навчання в поєднанні з рейтинговим контролем у різних педагогічних системах підвищуються показники професійного навчання в середньому на 25-35%. При цьому скорочується час на навчання, стійко формується самостійність і творчість у практичній діяльності студентів.

Поняття модульна технологія вмішує загальну організацію процесу навчання та модульну програму. Вони розкривають цілі, зміст і діяльність студентів з оволодіння діяльнісними і змістовими модулями. Використання модульної технології в професійній підготовці забезпечує: орієнтацію навчального процесу на самостійну пошуково-творчу пізнавальну діяльність, диференціацію та індивідуалізацію за темпами засвоєння матеріалу, методами різновідповідного оволодіння матеріалом, методами контролю і самоконтролю, перехід до суб'єкт-суб'єктного навчання.

Реалізація названих умов стимулює внутрішню та зовнішню активність студентів, їхню самостійну творчу діяльність, формує глибокі дійові знання, розвиває на їхній основі уміння та навички професійної діяльності. Ефективність діяльнісного підходу в умовах модульної технології може бути підвищена, якщо реалізовуватимуться ідеї теорії поетапного формування розумових дій, понять, ідея контекстного навчання.

Концепція контекстного навчання (навчання в контексті діяльності) служить теоретико-методологічною основою впровадження нових форм і методів у практику професійного навчання. В процесі навчання перетворюються діяльність викладача й студентів. Їм доводиться будувати принципово нові види діяльності у зв'язку із зміною засобів і специфікою перебудови змісту діяльності.

Поєднання модульного навчання з контекстно-діяльнісним можливе, якщо будуть створені такі умови: постановка навчальних цілей здійснюватиметься на основі аналізу результатів діяльності студентів мовою і в термінах дисципліни, що вивчається. При цьому створюються умови для самостійного вибору засобів досягнення поставленої навчально-виховної мети; розробка орієнтованих основ діяльності викладачами і студентами, що включають навчальні задачі й завдання, які формують конкретні навички спеціаліста в межах вибраної спеціальності.

Контекстно-діяльнісний підхід до професійного навчання створює сприятливі умови для формування професійних умінь і навичок. Він дозволяє організувати процес навчання на творчих рівнях самостійної пізнавальної діяльності студентів.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Модульна технологія навчання як засіб спілкування педагога та студента має значні переваги над традиційними формами навчання, а саме:

1. Поєднання можливостей модульного і контекстного навчання дозволить використовувати пошуково-творчі й дослідницькі методи та прийоми навчання, адаптовані до умов конкретних навчальних задач і завдань.

2. Диференціація й інтеграція навчання, робота в малих групах, т'ютерське навчання дозволять активно включати студентів у самостійну творчу навчальну діяльність.

3. Індивідуалізація професійного навчання буде враховувати рівень підготовки кожного студента, підбір темпів його просування в навчанні й відбір ефективного шляху досягнення навчальної мети.

4. Створення мотиваційної основи на початку вивчення кожного модуля і кожного навчального елемента в модулі буде сприяти активному включення студентів у пошуково-творчий навчально-виховний процес.

5. Широке застосування різновіднівих професійно орієнтованих завдань і задач забезпечуватиме послідовне (в умовах контекстно-модульного навчання) зростання рівня вмінь і навичок студентів з наступним аналізом результатів їх виконання й розв'язання.

6. Розробка та впровадження дванадцятибальної шкали оцінювання стимулюватиме навчальну ініціативу в студентів, їхню самостійну пізнавальну творчу діяльність і дозволить повніше й об'єктивніше вимірювати їх оцінювати навчальні досягнення.

Така система сприяє вищій об'єктивності оцінювання та набуттю студентом навичок, важливих для майбутнього вчителя.

Впровадження та просування на ринок технологій модульного навчання буде здійснюватися нами такими шляхами:

1. Розробка навчально-планувальної, програмної документації та навчальної літератури для підготовки студентів за спеціальністю “Трудове навчання. Основи швейного і харчового виробництва”.

2. Використання результатів науково-дослідної роботи в дисертаційних, магістерських дослідженнях, у дипломних і курсових роботах студентів.

3. Організація членами творчого колективу науково-практичних конференцій, семінарів, нарад, участь у них, а також на курсах підвищення кваліфікації педагогів.

4. Участь розробок членів творчого колективу у тематичних виставках із питань модульного навчання та використання сучасних технологій навчання в навчальному процесі.

5. Ліцензування розроблених програмно-педагогічних засобів.

Напрямки наступних досліджень, які стосуються пошуку шляхів розв'язання проблеми модульної технології, на нашу думку, такі:

- обґрунтування теоретико-методологічних та науково-методичних зasad створення та використання модульних технологій навчання для дисциплін інших циклів педагогічно-індустріальних факультетів;

- розробка й адаптування нових програм модульної технології вивчення спеціальних дисциплін педагогічно-індустріальних факультетів на засадах використання модулів трудових навичок, що вмішують інтенсивні методики й технології навчання щодо удосконалення організації праці.

Результати цієї роботи будуть застосовуватися під час підготовки навчальних програм, підручників і навчальних посібників, методичних рекомендацій тощо для використання в період навчання майбутніх учителів, викладачів, майстрів виробничого навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабін І., Жирська Г. Особливості організації навчання на основі системного дидактичного модуля // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3-4. – Ч.1. – С.105.
2. Сікорський П. Модульно-рейтингова система // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.14-17.
3. Сметанський М.І. Методичні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів // Шлях освіти. – 2000. – №4. – С.9-14.
4. Шевченко П., Піkel'на В. Концепція підготовки вчителя праці в системі модульного навчання в педвузі. // Зб. мат. наук-практ. конф. – Кривий Ріг, 1995. – С. 54-75.

КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розвиток освіти в сучасних умовах ставить чимало нових завдань, що пов'язані передусім з покращенням якості навчання. Нині системі освіти необхідний ефективний інструментарій контролю й оцінювання рівня знань, умінь і навичок, що дозволить визначити шляхи досягнення оптимальних результатів навчально-виховного процесу.

Проблеми, пов'язані з цим важливим компонентом навчального процесу, знайшли відображення у психолого-педагогічній літературі. Питання сутності, функцій, традиційних методів і форм контролю та оцінювання успішності учнів розкриті у працях Ю.Бабанського, С.Баранова, Л.Болотіної, С.Гончаренка, Т.Ільїної, П.Підкасістого, О.Савченко, В.Сластеніна, М.Фіцули, І.Харламова, А.Хуторського, Д.Чернілевського, В.Ягупова, М.Ярмаченка та інших. У той же час переход до нових інформаційних технологій, зміни в організації змісту, форм, методів навчання вимагає уточнення суті базових понять, пошуку нових форм контролю знань, направлених на підвищення якості навчання. Тому *метою статті* є аналіз сутності поняття контролю знань, умінь, навичок і на цій основі окреслення його функцій та вимог щодо реалізації у навчальному процесі.

Слід зауважити, що в існуючій теорії педагогіки немає встановленого підходу до визначення термінів “контроль” і “перевірка” у зв’язку з тим, що ці терміни в педагогічних виданнях можуть вживатись як в однаковому, так і в різних значеннях. Так, О.Савченко вважає, що це терміни-синоніми [3, 122] в той час як інші автори (М.Ярмаченко, Д.Чернілевський) визначають, що контроль – більш широке поняття, ніж перевірка, яка вживається в вузькому значенні як методичний прийом у зв’язку з оцінкою результатів того чи іншого завдання, їй більше властиві навчальні функції, а контроль спрямований на виявлення рівня засвоєння учнями вже вивченого матеріалу і проводиться здебільшого вчителем [3, 122]. Зокрема М.Ярмаченко зауважив, що перевірка знань, навичок і вмінь школярів є засобом контролю [9, 229].

Слід підкреслити, що у вітчизняній дидактиці користуються традиційними поняттями: загальним родовим поняттям виступає “контроль” (від фр. *Contrôle*) [9, 229], який означає “виявлення, вимірювання та оцінювання знань і вмінь учнів” [7, 281]. Виявлення і вимірювання в свою чергу визначається як перевірка. Отже, перевірка – процес контролю, або основний компонент контролю, який є необхідним структурним елементом процесу навчання (Д.Чернілевський, А.Хуторський, М.Фіцула).

Більшість сучасних педагогів (С.Гончаренко, М.Фіцула, І.Харламов) підкреслюють особливу значущість контролю та оцінки в навчально-виховному процесі. Так, І.Харламов виділяє їх в окрему групу методів навчання [5, 228]. В.Ягупов трактує контроль як “педагогічне поняття”, яке “являє собою усвідомлене, планомірне спостереження та фіксацію вербальних і практичних дій вихованців з метою з’ясування рівня набуття ними соціального досвіду, опанування програмного матеріалу, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, навичками й уміннями та формування в них певних особистісних і професійних рис” [8, 404].

Необхідно також зазначити, що контроль чи перевірку результатів навчання виділяють в структурний елемент педагогічної діагностики (І.Підласий, Д.Чернілевський, А.Хуторський, П.Підкасістий).

Німецький автор педагогічного словника Вінфрід Бьом трактує контроль (вимірювання знань і вмінь учнів) як систематизований процес оцінки успішності учня вчителем, який опирається здебільшого на усне опитування та оцінювання письмових робіт. Завданням контролю є визначення рівня знань як окремих учнів, так і порівняння успіхів у навчанні більшості учнів, забезпечення зворотного зв’язку між вчителем та учнем, передача батькам інформації про успішність їх дітей через кількісну фіксацію виявленого рівня знань, навичок і вмінь у балах (через оцінку).

Вінфрід Бьом підкреслює, що вимірювання успішності знаходиться під сильним впливом ступеня об’ективності вчителя (екзаменатора) та виду контролючих завдань. На рівні з цим перевірка служить виявленню істинного стану навчального процесу, його складних аспектів [10, 377-378].

Отже, існує багато визначень поняття “контроль”, пропонованих сучасними педагогами та прийнятих для застосування у педагогічній теорії. Найбільш класичні з них представлені у формі таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Визначення термінів “контроль”, “перевірка”	Д.Чернілевський	А.Хугорський	І.Підласій	М.Фіцула	О.Савченко	І.Харламов	Г.Ільїна	М.Ярмаченко	В.Вихрущ	С.Гончаренко	П.Підкастій	В.Ягупов	С.Баранов, Л.Болотіна, В.Сластиенін
1. Необхідний структурний елемент діагностики	+	+	+								+	+	+
2. Невід'ємний компонент навчально-виховного процесу	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3. Вимірювання виявлення результативності знань (якості засвоєння навчального матеріалу)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4. Своєчасне виявлення недоліків у знаннях	+		+		+	+		+				+	+
5. Забезпечення зворотного зв’язку між вчителем та учнем	+		+		+	+		+				+	

Отже, педагогічний контроль є важливим обов’язковим компонентом навчального процесу, який розглядається як система перевірки результатів навчання та виховання учнів. Навчання як дидактична система включає діяльність вчителя та навчально-пізнавальну діяльність учня, між якими існує зворотній зв’язок, що ґрунтуються на контролі знань, умінь та навичок. Правильно побудований контроль сприяє своєчасному виявленню прогалин у знаннях та вміннях учнів, встановленню рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, користуванню прийомами самоперевірки та самоконтролю (О.Савченко, Т.Ільїна) [3, 122], глибшому засвоєнню програмового матеріалу, формуванню відповідальності, активності, самостійності учнів, бажання вчитися, дають можливість своєчасно вжити необхідні заходи щодо попередження неуспішності (М.Фіцула) [4, 157], з’ясовують рівень розуміння навчального матеріалу, дієвість знань, глибину володіння способом дій, мотиви учебової діяльності, зміни у розвитку учня (В.Вихрущ) [1, 184].

Контролююча діяльність вчителя повинна бути спрямована для встановлення впливу контролю на мотивацію навчання та на успішне розв’язування завдань, які поставлені перед ним. Контроль як необхідна складова частина навчального процесу виконує певні функції. Автори педагогічних видань виділяють різні функції контролю за учебовою діяльністю.

В таблиці 2 наведені функції контролю знань, які найчастіше вживаються в сучасній педагогіці.

Таблиця 2

Функції контролю	М.Фіцула	О.Савченко	І.Підласій	Г.Ільїна	М.Ярмаченко	А.Хугорський	В.Вихрущ	В.Сітаров	В.Ягупов	П.Підкастій	С.Баранов, Л.Болотіна, В.Сластиенін
1. Освітня (навчаюча)	+	+	+	+	+					+	+
2. Виховна	+		+	+	+	+	+		+	+	+
3. Розвиваюча	+		+	+	+		+		+	+	+
4. Контролююча	+	+		+			+				
5. Діагностична	+	+			+	+	+		+	+	
6. Стимулююча	+				+		+	+			

Окремі автори вказують на дидактичну функцію контролю знань (В.Вихруш, Д.Чернілевський) [1, 184; 7, 281], корегуючу, комунікативну (В.Вихруш) [1, 184], управлючу (М.Фіцула, М.Ярмаченко) [4, 157; 9, 231].

Всі зазначені функції контролю навчально-виховного процесу мають комплексний характер, часто буває важко виділити одну з них в якості провідної, так, наприклад, діагностична функція проявляється разом з освітньою, розвиваючою, стимулюючою тощо [9, 231]. Програмовані методи контролю виконують навчальну та контрольну функції. Разом з тим, мають місце форми контролю, в яких проявляється одна головна функція. Так, в запіках, екзаменах, колоквіумах, тестових перевірках передбачається виконання діагностичної функції.

Підвищення рівня реалізації функцій контролю є важливим засобом зростання ефективності навчання. Досвідчений учитель, плануючи перевірку, завжди ставить мету – не лише дістати відомості про рівень засвоєння матеріалу, а й спрогнозувати роботу надалі, стимулювати розумові й вольові зусилля учнів на вдосконалення своєї праці. Однак у кожній роботі, що перевіряється, має домінувати та чи інша функція [3, 124].

Охарактеризуємо окремо кожну із зазначених у табл.2 функцій контролю.

Навчальна функція передбачає таку організацію контролю, коли його проведення сприяє вдосконаленню підготовки школярів, є корисним як для окремого учня, так і для класу в цілому [3, 123], зумовлює глибоке засвоєння програмового матеріалу [4, 157], виявляє результати систематичного спостереження вчителем навчальної діяльності учнів, корегує цю діяльність [9, 230].

Виховна функція контролю полягає в заличені учнів до систематичної навчальної діяльності, у формування окремих якостей особистості, зокрема дисциплінованості, відповідальності, працьовитості, активності, охайності, вироблення в школярів вольових зусиль, прагнення самому розібратися в своїх знаннях і здібностях, об'єктивно оцінити власні можливості [1, 185], тобто формує самосвідомість і адекватну самооцінку навчальної діяльності учнів [6, 418].

Сам факт існування контролю дисциплінує, організовує та спрямовує діяльність школяра. Але це повинно досягатися не стільки за рахунок побоювання отримати незадовільну оцінку, скільки за рахунок систематичної роботи по виявленню сильних і слабких сторін в розвитку особистості школяра, недоліків у знаннях та їх усуненні. Головна роль при цьому відводиться формуванню в учнів творчого підходу до занять, їх прагнення розвивати свої здібності.

Діагностична функція направлена на те, щоб вчитель виявляв успіхи й недоліки в знаннях, навичках і уміннях, встановлював їх причини і визначав заходи для підвищення якості навчання [9, 230-231]. Так, О.Савченко вважає, що “для досягнення навчальної мети використання цієї функції винятково важливе, оскільки через систему короткочасних робіт вчитель швидко нагромаджує дані про рівень розвитку і навченості дітей, а це – основа здійснення диференційованого підходу” [3, 123].

Слід зазначити, що під діагностикою в педагогічному процесі розуміється “з’ясування всіх обставин в ході дидактичного процесу, точне визначення результатів останнього” [7, 280].

Педагогічна діагностика є тією частиною наукової системи контролю, яка безпосередньо пов’язана з процесом виявлення рівня знань, умінь, навичок, вихованості, оцінкою реальної поведінки учнів.

Роз岷аюча функція вказує на те, що в процесі виконання завдань діти самостійно роблять висновки, застосовують знання у зміненій або новій ситуаціях, вчаться виділяти головне тощо [4,157]. В інших джерелах розвиваюча функція пов’язана з дидактичною та виховною функціями і спрямована на розвиток мислення, пам’яті, уваги, мовлення, емоцій, волі школярів [1, 185]. Зазначені вище функції контролю підкреслюють його багатозначність. Неоднозначність, відсутність єдності у ставленні вчителів до реалізації функцій контролю потребує пошуку шляхів здійснення цього процесу.

Знання функцій контролю допомагає вчителю більш ретельно підійти до організації перевірки успішності учнів. Функції контролю зумовлюють і основні педагогічні вимоги до організації і вибору методів перевірки знань, умінь та навичок. Зупинимося на загальних вимогах, що встановлені педагогічною теорією та практикою. Їх можна представити у вигляді таблиці (див. табл. 3).

Таблиця 3

Педагогічні вимоги до контролю знань	Г.Ільїна	В.Вихрущ	М.Фіцула	І.Підласий	О.Савченко	Д.Чернілевський	М.Ярмаченко	С.Гончаренко	В.Ягупов	С.Баранов, Л.Болотіна, В.Сластенін
1. Систематичність та регулярність	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2. Об'єктивність та вмотивованість	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
3. Індивідуальний характер	+	+	+				+	+	+	+
4. Всеосяжність та всебічність	+	+	+						+	
5. Єдність вимог до контролю		+	+				+		+	
6. Тематична спрямованість			+				+			
7. Наочність (гласність)				+	+					
8. Послідовність								+		
9. Створення атмосфери творчості та доброзичливості		+		+						
10. Різноманітність методів та прийомів	+	+	+		+				+	+
11. Достатня кількість даних для оцінки			+							
12. Своєчасність				+						

Окремі автори підкреслюють своєчасність контролю (О.Савченко), його послідовність (С.Гончаренко), тематичну спрямованість (М.Фіцула, М.Ярмаченко), достатню кількість даних для оцінки. І.Підласий і Д.Чернілевський додають ще принцип гласності (наочності), тобто результати навчання кожного учня в процесі діагностування відомі всім, оцінки оголошенні й умотивовані. В.Ягупов підкреслює, що необхідний ще один принцип – гуманності контролю [8, 406].

Контроль знань, навичок і умінь є однією з форм здійснення зовнішнього зворотного зв'язку в педагогічному процесі, способом одержання вчителем інформації про те, як учні засвоїли навчальний матеріал. Такий зв'язок тільки тоді ефективний, коли він має безперервний характер [9, 232]. Вимога систематичного контролю підкреслює важливість регулярного контролю за ходом навчально-виховного процесу. Систематичний контроль допомагає упорядкувати процес навчання, стимулює постійну активність учнів, дає можливість отримати достатню кількість оцінок, які дозволяють вивести більш об'єктивне судження про результати навчання.

Ефективним стимулом навчання оцінка стає лише тоді, коли вона справедлива, об'єктивна [9, 232]. Перевірка вважається об'єктивною, якщо вплив суб'єктивних дій тих, хто її здійснює, є мінімальним. Про об'єктивність перевірки успішності учня можна говорити у тому випадку, коли результати цієї перевірки максимально незалежні від вчителя. Це означає, наприклад, що при оцінюванні успішності одного і того ж самого учня, різні вчителі мають отримати одинаковий результат. Щоб звести до мінімуму вплив суб'єктивних чинників, необхідно максимально стандартизувати умови проведення перевірки і контролю знань, та аналізу його результатів. Об'єктивність контролю обов'язково повинна бути пов'язана зі створенням одинакових умов для учнів. Тільки тоді, коли забезпечено одинакові умови, результати перевірки можна порівнювати між собою.

Індивідуальний характер контролю проявляється в перевірці знань і умінь кожного дня. Під час перевірки слід брати до уваги індивідуальні особливості учнів, а саме: їхній темперамент, характер, здібності, нахили, інтереси, потреби, мотиви, особливості психічних функцій – мислення і мови, пам'яті, уваги, уявлення, емоцій, волі і т.д. [9, 231].

Всебічність (всеосяжність) контролю акцентує увагу на необхідності повного по можливості об'єму всіх питань, які підлягають оцінюванню. Ця вимога передбачає як контроль засвоєння знань, так і сформованість знань та навичок, що вимагаються [2, 332].

У всіх загальноосвітніх школах та вузах навчальна успішність учнів і студентів оцінюється на основі єдиних вимог, встановлених Міністерством освіти. М.Ярмаченко зауважив, що “порушення єдності вимог, різнобій в оцінках виключають можливість об’єктивного і тим самим адекватного порівняльного відображення якості навчання у різних школах, досягнень і недоліків у діяльності педагогічних колективів, викликають непорозуміння між учителями, створюють ненормальні умови всієї навчально-виховної роботи” [9, 233].

Отже, можемо зробити такі **висновки**:

1. Контроль знань, умінь і навичок розглядається авторами педагогічних видань як систематизований процес оцінки успішності учнів, який визначає якість і ступінь засвоєння і володіння навчальним матеріалом, забезпечує зворотний зв’язок між вчителем, що має більший досвід і учнем, що намагається перевірити цей досвід. Правильно дібраний і організований контроль знань сприяє виявленню індивідуальних здібностей учнів, їх природних обдарувань, стимулює надалі оволодівати знаннями.

2. Основними функціями контролю знань, умінь, навичок учнів є діагностична, навчальна, виховна, розвиваюча, підвищення рівня реалізації яких є важливим засобом зростання ефективності навчання.

3. До найголовніших вимог щодо перевірки і оцінки успішності можна віднести систематичність, індивідуальний характер, всебічність (всеосяжність), об’єктивність.

Ця стаття започатковує системне дослідження проблеми контролю знань, умінь, навичок як компоненту дидактичного процесу і висвітлює лише її загальнотеоретичні аспекти. Подальшого розгляду потребують: розробка окремих технологій реалізації контролю знань в процесі вивчення різних предметів, їх експериментальна перевірка. Актуальним є питання щодо використання персональних комп’ютерів у контролі знань, обґрунтування критеріїв і показників діагностики навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихруш В.О. Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики: Навчальний посібник для педагогічних університетів. – Тернопіль: Ліком, 1997. – 222 с.
2. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1997. – 192 с.
5. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 536 с.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: Юнити – Дана, 2002. – 437 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – К.: Либідь, 2002. – 559 с.
9. Ярмаченко М.Д. Педагогіка. – К.: Вища школа, 1986. – 544 с.
10. Winfried Böhm Wörterbuch der Pädagogik. – Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1995. – 646 с.

Ігор КОРСУН,
Віктор МАЦЮК,
Володимир ЧОПІК

ІСТОРИЗМ ЯК ПРИНЦИП ОБГРУНТУВАННЯ НОВИХ ЗНАНЬ З КУРСУ ФІЗИКИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Сьогодні, в епоху науково-технічного прогресу, інтерес у школярів до фізики не тільки не зростає, але й поступово та невпинно знижується. Одні учні свою незадікуваність фізикую пояснюють тим, що у подальшому їх професія не буде пов’язана з фізикою і науковими дослідженнями вони займатися не будуть. Інші школярі нарікають на складність засвоєння абстрактних понять і не хочуть завчати напам’ять різні формулювання. Для третіх уроки фізики є просто нецікавими. Першу проблему частково розв’язують шляхом диференціації навчання фізики. Вирішенню двох інших не менш актуальних нині проблем присвячені дисертаційні дослідження

Ю.Жука [2], Г.Кобеля [3], В.Молодцова [5], у яких автори пропонують власні шляхи їх розв'язання. Але усі основні вимоги до шкільного курсу фізики у кінцевому рахунку нерозривно пов'язані з дидактичними принципами: науковості, свідомості і активності, систематичності і послідовності, індивідуального підходу. Свідоме засвоєння знань без активності учнів на уроці неможливе. Існують різні способи підтримування активності учнів на уроці фізики. Так, методику використання елементів цікавої фізики як засобу розвитку і формування пізнавального інтересу в учнів розглянуто у дисертаційному дослідженні О.Зорька [1].

Мета статті – розглянути історизм як принцип обґрунтування нових знань у сучасній загальноосвітній школі. Історія у даному випадку може стати саме тим, що приверне увагу школярів до фізики. Учні, наприклад, з великим інтересом слухають відому легенду про Архімедову “Евріку!” або про те, яку роль відіграво в зародженні класичної фізики яблуко, що впало в саду Ньютона. У даному випадку історизм – один з можливих засобів розвитку у школярів інтересу до фізики. А те, до чого пробуджений інтерес, засвоюється завжди набагато краще, ніж те, що вивчається лише під дією зовнішніх спонук.

Обґрунтування нових знань – досить важливий і складний елемент навчання. Для того, щоб учень засвоїв нові знання, він повинен перш за все повірити у їх істинність, а для цього педагог мусить обґрунтувати ці знання, переконавши у факті існування того чи того явища, у справедливості тієї чи тієї ідеї. У іншому випадку відсутність чи невпевненість такого переконання породжує елементи догматичного мислення. Можливо недостатня увага до цієї проблеми пояснює той негативний факт, що у процесі навчання в учнів поступово, на жаль, зникає та допитливість, яку вони мали дітьми (у ранньому віці). А тому правильне обґрунтування нових знань є необхідною умовою для того, щоб сформувати в учнів такі риси стилю мислення, як допитливість і антидогматизм. Які ж шляхи обґрунтування фізичних понять та ідей, а, отже, і шляхи попередження догматизму у мисленні школярів?

Фізіологічно природнім є те, що в силу особливостей сприймання учнів найбільш переконливим для них є експериментальний спосіб обґрунтування нових знань, при якому нові факти витікають як висновки із результатів навчального експерименту. Недарма народне прислів'я говорить: “Краще один раз побачити, ніж сто разів почути”. Іншим (не менш важливим) способом обґрунтування нових знань є математичне виведення певного стіввідношення чи закону, що в свою чергу буде розвивати в учнів теоретичне мислення, переконуючи їх у передбачувальній ролі математичного апарату. Таким чином, наприклад, обґрунтовується основне рівняння кінетичної теорії газу. Але не завжди можна використати математичний апарат для виведення нового, і тоді обґрунтування нових знань здійснюється шляхом логічних міркувань. Наприклад, необхідність холодильника як зовнішньої частини теплової машини виводиться шляхом якісних логічних міркувань.

Проте існує ціла низка випадків, коли ми не можемо використати жоден із трьох вище перерахованих способів обґрунтування нових знань. Справді, як на перших етапах вивчення будови твердих кристалічних тіл переконати учнів у існуванні в кристалічних ґратках правильного закономірного порядку у розміщенні частинок? Висунути цю ідею без будь-якого попереднього обґрунтування означало б звернутися до догматизму. Залишається один шлях – розповісти учням про те, як в історії науки формувалася і стверджувалася концепція правильної будови кристалічних твердих тіл, тобто використати історичний спосіб обґрунтування.

Будову твердих тіл доцільно вивчати таким чином, щоб на окремому прикладі познайомити учнів з методом фізичних досліджень, які б включали у себе науковий досвід учених, побудову гіпотези, експериментальну перевірку цієї гіпотези та наслідків із зроблених припущень, пояснення відомих і передбачення нових фактів на основі розробленої теорії. Якщо врахувати все сказане, то стає зрозумілим, що лише принцип історизму допоможе розв'язати це непросте методичне завдання.

Ідеї про атомну будову матерії виникли ще в античні часи. Грецькі філософи Демокріт (460-370 рр. до н. е.), Епікур (342-270 рр. до н. е.) були переконані в дискретності будови речовини і в існуванні межі подільності речовини. Ця гіпотеза атомістів у поетичній формі була викладена Лукрецієм Каром (95-51 рр. до н. е.) у поемі “Про природу речей”. Хоча грецькі вчені-матеріалісти науку про кристали не створили, але вони ще в 5 ст. до н. е. стояли біля її витоків, висунувши ідею про атомну будову речовини. На їхню думку, атоми – це найдрібніші

невидимі і неподільні частинки матерії, які відрізняються за формою, розмірами і масою, а будь-яке тіло – це не просто суміш атомів, а якісно нове цілісне утворення. У 3 ст. до н. е. греки створили теоретичну геометрію, яку виклав Евклід у своїх “Началах”. Ця праця відіграла величезну роль не тільки у розвитку математики, а й вплинула на подальший розв'язок науки. І нині Евклідовим шедевром користуються при вивчені багатогранні форми і внутрішньої будови кристалів, які складаються з атомів речовини. Антична наука створила, по-перше, уявлення про атомну будову речовини, про те, що атоми різняться за формою, порядком і розміщенням, по-друге, вона поклала початок геометричним уявленням про зовнішню форму кристалів, причину їх багатогранності. Проте потрібно було ще за допомогою вчення про атоми пояснити форму кристалів, створити якісну модель кристалічних речовин. Але до цих результатів вчені прийшли через дві тисячі років спостережень, експериментів, роздумів, нагромадження дослідних і теоретичних знань.

Всі ідеї античних авторів, на жаль, тривалий час були забуті. Саме за прагнення іх відродити у 1600 р. було страчено знаменитого італійського вченого Джордано Бруно. Відомий такий історичний факт: у 1629 р. Паризький парламент видав постанову, яка забороняла під загрозою смертної кари поширювати ідеї про атомно-молекулярну будову речовини як матеріалістичні у своїй основі. Тому у наукову теорію всі ці гіпотези античних геніїв почали формуватися лише у XVIII ст. завдяки працям Р.Гука, П.Гассені, Р.Бойля, Д.Бернуллі, М.Ломоносова, Д.Дальтона, А.Авогадро.

У міру нагромадження знань про кристали дедалі частіше поставало питання про їх многогранну форму і характерні властивості. Спостереження, досліди та гіпотези про атомну будову речовини наводили вчених на думку, що притаманні кристалам властивості зумовлені їх внутрішньою будовою – розміщенням частинок, які утворюють кристал. Дослідження внутрішньої будови кристалів, розпочаті німецьким астрономом та фізиком І.Кеплером (1571-1630), розвиває в 1665 р. англійський фізик Р.Гук (1635-1703). Спостерігаючи за кристалами різних речовин (кухонної солі, алмазу), він дійшов висновку, що геометрична форма кристалів пояснюється компонуванням малих кульових частинок, що дотикаються між собою. У 1690 р. Х.Гюйгенс (1629-1695) висловив припущення, що властивості кристалів можна пояснити закономірністю їх внутрішньої будови, і вважав, що частинки, з яких складається кристал, мають визначену форму, особливу для кожної речовини. І.Ньютона (1643-1727) у своїй праці „Оптика“ (1704) висловив думку про розміщення найменших складових елементів кристала. Д.Гутгельміні (1655-1710) висунув правильну гіпотезу про те, що площини спайності (спайність – здатність кристалів розколюватися по площинах, паралельних існуючим чи можливим граням кристала) проходять паралельно до граней складових многогранників. Незважаючи на різноманітність, всі ці гіпотези зводились до однієї думки про закономірне розміщення частинок у кристалах.

Концепція кристалічної будови кристалів була запропонована російським вченим М.Ломоносовим (1711-1765). На його думку, кристали повинні бути складені з дрібних частинок сферичної форми (“корпускул”), які притягаються одна до одної. Пізніше французький кристалограф Р.Гаюї (1743-1822) в основу будови кристалів поклав поліедричні молекули, що суцільно заповнюють простір, вважаючи, що кристали складаються з множини дрібних елементарних частинок (“цеглинок”), які щільно прилягають одна до одної (рис.1.).

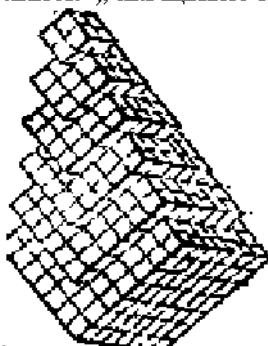


Рис. 1. Модель кристала із “цеглинок”.

Таке припущення давало змогу пояснити низку властивостей кристалів: пласкі грані, сталість кутів, симетрію. Однак усі ці теоретичні припущення потребували дослідного доведення. Аналогічно легенді про “яблуко Ньютона” існує легенда, наведена біографом Гаю, про виникнення в ученого ідеї про структуру кристалів. Якось, перебуваючи в гостях, Гаю випадково впustив на підлогу друзу кристалів кальциту. Кристали розкололися на багаточисельні куски правильної ромбоедричної форми. Побачивши це, дослідник вигукнув: “Усе знайдено!”. Так ученого виник новий підхід до пояснення будови кристалів.

Подальший розвиток решітчастої будови кристалів пов’язаний з ім’ям французького вченого О.Браве (1811-1863). В основу своєї теорії він поклав анізотропію і симетрію кристалів, замінивши паралелепіпеди Гаю центрами їх ваги. Вченій довів, що в кожному з паралельних напрямків частинки розміщені паралельно. Таким чином, Браве у 1850 р. прийшов до теорії, згідно якої атоми у кристалах впорядковані у просторову решітку (теорія Браве).

Творчість С.Федорова (1853-1919) є кульмінаційним пунктом розвитку кристалографії до початку ХХ ст. Федоров принципово відкинув застарілі, формально наукові напрямки, що розглядали кристалічні форми незалежно від їх внутрішньої будови, тобто кристалічної структури. У 1881 році вченій оголосив про отримані результати, і лише у 1885 році його праця “Початки вчення про фігури” побачила світ. Перший із п’яти розділів монографії присвячено просторовим фігурам, що не створюють замкнених багатогранників. У ньому подано основні поняття і визначення стосовно тілесних кутів (“голоедрів”). Другий розділ книги присвячено просторовим фігурам, що відповідають замкненим багатогранникам. Ученій вводить класифікацію багатогранників. Третій розділ – вчення про симетрію. Вивід сукупності елементів симетрії для кінцевих фігур мав свою тривалу і складну історію, що розпочинається ще з 1830 року від праць І.Гесселя, який грунтовно, хоча і в не дуже зручній формі, розробив теорію симетрії для кінцевих фігур взагалі і для кристалічних многогранників особливо. Твори цього вченого залишилися практично невивченими. Пізніше Браве, не маючи уявлення про праці Гесселя, зробив у своєму дослідженні “Про багатогранники симетричної форми” самостійний внесок до законів симетрії для кінцевих фігур. Але він не дав вичерпного визначення симетрії, обмежившись лише переліком окремих відомих йому елементів.

Однак усі наукові здобутки мали суто теоретичний характер. Тому потрібне було експериментальне підтвердження усіх цих теорій. Перші експерименти в цьому напрямку були здійснені у 1912 р. лауреатом Нобелівської премії, німецьким фізиком М.Лауе (1879-1960) разом зі співробітниками. Для того, щоб ознайомити з основними ідеями дослідів Лауе, потрібно опиратися на знання учнів про властивості X-променів, які ті мають з повсякденного життя. Учні, звичайно, вже знають, що X-промені – це промені з властивістю проникати усередину непрозорих предметів.

Макс фон Лауе був добре знайомий з теорією Браве (1950), згідно якої атоми у кристалах впорядковані у просторові гратки. Для X-променів своєрідними “дзеркалами” можуть бути площини всередині кристала. Якщо припустити, що атоми в кристалах розміщені впорядковано, то вони утворюють множини площин, на яких розміщені частинки. Ці площини досить зручно зобразити на моделях кубічних граток (рис. 2).



Рис. 2. Множини площин кристалічних граток.

Лауе доручив своїм співробітникам Фрідріху та Кніппінгу провести експериментальну перевірку своєї теорії. Після декількох попередніх досліджень була створена установка, схема якої зображена на рис. 3.

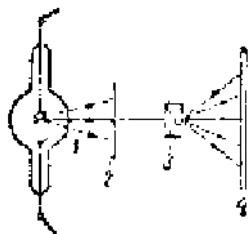


Рис. 3. Схема експериментальної установки Лауе.

Пучок 1 Х- променів через отвір в ширмі 2 потрапляє на фотопластинку 4 після того, як проходив через монокристал 3. Промені, відбиті від різних атомних площин, утворювали на фотопластинці зображення у вигляді чорних плям, розміщені симетрично (рис.4).



Рис. 4. Лауеграма.

Доцільно продемонструвати учням у діа- чи епіпроекції лауеграму, пояснивши, що розміщення маленьких чорних плямок на фотографії спричинене відхиленням (з поняттям “дифракції” учні ще не знайомі) Х-променів при взаємодії з частинками монокристала. Вчитель наголошує на тому, що впорядкованість (симетрія) в розміщенні плям на отриманих зображеннях є доведенням впорядкованості (симетричності) розміщення атомів у кристалі. Доцільно відмітити важливу роль досліджень Лауе, вказавши на те, що за розміщенням плям на лауеграмі та їх інтенсивністю можна обчислити відстань між атомами у кристалі, встановивши таким чином його будову. Для того, щоб надати пояснити властивості аморфних тіл, доцільно звернути увагу учнів на те, що лауеграма (рентгенограма) аморфної речовини представляє розмиту пляму, отриману в результаті відбивання Х-променів від безладно розміщених атомів.

Метод рентгенівського структурного аналізу кристалів було розроблено у 1913-1914 рр. англійськими вченими Г.Брэггом (1862-1942 рр.) і Л.Брэггом (1890-1971) та незалежно від них Г.Вульфом (1863-1925), уродженцем українського містечка Ніжин. Цим вченим вдалося розшифрувати першу кристалічну структуру (NaCl).

На уроці потрібно наголосити на тому, що в даний час отримано прямі доведення впорядкованого розміщення атомів у кристалах. Так, за допомогою протонного проектора отримані фотографії поверхні металів і деяких кристалів із збільшенням в десятки і сотні тисяч разів.

Отже, можна виділити чотири способи обґрунтування фізичних ідей у викладанні фізики: експериментальний, математичний, логічний та історичний. До історичного способу ми звертаємося тоді, коли жоден інший застосувати не вдається. Наприклад, при вивчені вихідних постулатів теорії відносності є виправданою розповідь про передісторію її виникнення. Обґрунтування закону всесвітнього тяжіння також здійснюється за допомогою короткого викладу логіки міркувань Ньютона. Як правило, історичний спосіб обґрунтування фундаментальних фізичних ідей здійснюється на уроці у формі історичного огляду розвитку поглядів на дану проблему.

Досить часто принцип історизму використовують не лише для розкриття фундаментальної проблеми, але й для того, щоб познайомити учнів з новими фактами та явищами, які експериментально відтворити у шкільних та вузівських умовах важко або просто неможливо. Так, знайомлячи учнів з відкриттями Х-променів і нейтрона, ми вимушені розповісти про історію цих відкриттів.

У ряді випадків історичний спосіб не є єдино можливим, а тому від педагога залежить, якому з способів віддати перевагу. Факт існування тиску можна обґрунтувати, знайомлячи учнів з дослідами Лебедєва, а можна його вивести шляхом логічних міркувань, що спираються на уявлення про електромагнітну хвилю.

Історичний спосіб обґрунтування, на перший погляд, може здатися не таким переконливим, як інші, і до того ж він потребує більших затрат часу. Однак все це буде компенсоване успішно засвоєними знаннями учнів, а також сформованим науковим світоглядом. Слід відмітити, що чим більше зміст шкільного курсу буде наблизатися до рівня сучасної фізики, тим частіше ми будемо звертатися до історії цієї науки як основного засобу обґрунтування ідей, оскільки у переважній кількості випадків відкриття сучасної фізики важко відтворити експериментально і обґрунтувати математично. Навчальна інформація історичного характеру в жодному разі не повинна бути обов'язковою для запам'ятовування, скільки її основне призначення – формування допитливого, антидогматичного стилю мислення.

Слід звернути увагу на той факт, що вступний історичний огляд з даного питання може також виконувати функцію узагальнення знань з даної теми. Тут все залежить від методичної майстерності педагога, який повинен виходити з того, чи вистачить в учнів запасу знань, щоб зрозуміти логіку розвитку поглядів. Головна особливість оглядів – ввести учнів в атмосферу наукового пошуку при вирішенні певної проблеми. Тому проблемна постановка питань дає змогу привернути увагу учнів до важливості матеріалу.

Основна роль історизму полягає у розкритті еволюції фундаментальних наукових ідей. Здійснити це можливо на спеціальних уроках-лекціях, які присвячені історичному оглядові основних етапів розвитку поглядів на дану проблему. Такі огляди можна проводити як в кінці вивчення теми, так і на початку. В останньому випадку ці історичні огляди будуть мати вступний характер. Головною метою завершальних оглядів є узагальнення і систематизація знань учнів з певної проблеми.

У ряді випадків історичні огляди дають змогу підготувати учнів до засвоєння фундаментальних фізичних ідей і передувати вивчення теми чи розділу. Тоді головна мета принципу історизму полягає у постановці проблеми і попередньому обґрунтуванні ідеї, оскільки в даному випадку історія виступає єдиним засобом переконання учнів у справедливості цієї ідеї. Розглядаючи, як поступово виникала, розвивалася і утверджувалася та чи інша ідея, виділяючи її логіку і етапи еволюції, ми тим самим показуємо, що дана ідея є не догма, а закономірний підсумок розвитку науки.

Таким чином, використання історизму як засобу обґрунтування нових знань може здійснюватися у двох формах: по-перше, у вигляді історичного огляду розвитку поглядів з якої-небудь фундаментальної історичної проблеми, яка обговорювалась і розвивалася протягом тривалого розвитку науки, і, по-друге, у вигляді історичного матеріалу, який містить опис окремих фундаментальних історичних експериментів. Як правило, історичні описи експериментів стосуються незначного часового розвитку науки і головна увага тут приділяється дослідженням, які передували відкриттю, і теоретичному обґрунтуванню останнього. Фундаментальні експерименти важко відтворити у процесі навчання, а тому єдиний спосіб їх обґрунтування – історичний. Для того, щоб розповідь педагога була переконливою, доцільно використовувати єдину схему передачі знань, яка б відображала у загальніх рисах логіку наукового експериментального дослідження. Ця схема має таку структуру:

- 1) виникнення проблеми, висунення робочої гіпотези;
- 2) розробка і створення експериментальної установки для перевірки робочої гіпотези;
- 3) проведення експерименту;
- 4) обробка та аналіз отриманих даних;
- 5) тлумачення результатів і формулювання висновків;
- 6) роль досліду в утвердженні теорії.

Висновки.

1. Цікавий історичний матеріал, як правило, викликає лише тимчасовий інтерес. Щоб сформувати стійкий інтерес в учнів, потрібно розкрити еволюцію фізичних ідей, механізми та атмосферу наукового пошуку. Тому в змісті історичних відомостей основну увагу слід

приділяти не лише тому, що і коли відкрив і дослідив, а й тому, чому і як виникли у вченого ідеї, які методи дослідження він застосував. Розповідаючи учням про народження нових ідей та їх еволюцію, не слід нехтувати деталями та епізодами. Таким чином, стійкий інтерес школярів породжує саме процес пошуку істини з його внутрішньою логікою. Основна роль у вирішенні цієї проблеми належить педагогу.

2. Історичні огляди розділів загальної фізики містять багато матеріалу, який може використовуватися вчителем як для поглибленого вивчення тем, так і для посилення інтересу учнів до самої фізики. Саме тому необхідні історико-методичні розробки відповідних розділів фізики, які б підвищили ефективність передачі знань від педагога до учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зорька О.В. Елементи цікавої фізики як засіб формування пізнавального інтересу: Рукопис дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02. – теорія і методика навчання фізики. – Український державний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 1995. – 153 с.
2. Жук Ю.О. Розв'язування дослідницьких задач з фізики з застосуванням нових інформаційних технологій: Автореф. ... к. пед. наук. – К., 1995. – 23 с.
3. Кобель Г.П. Моделювання як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках фізики: Автореф. ... к. пед. наук. – К., 1995. – 24 с.
4. Куперман Г.Б. Изучение свойств твердого тела в курсе физики средней школы. – М.: Учпедгиз, 1962. – 91 с.
5. Молодцова В.В. Розвиток самостійної роботи учнів з підручником фізики за допомогою навчального відеозапису: Автореф. ... к. пед. наук. – К., 2000. – 20 с.
6. Мощанский В.Н., Савелова Е.В. История физики в средней школе. – М.: Просвещ., 1981. – 205 с.
7. Мурач М.М. Математика в світі кристалів. – К.: Освіта, 1991. – 190 с.
8. Тригг Дж. Фізика ХХ століття: ключові експерименти. Перев. с англ. – М.: Мир, 1978. – 376 с.

Вікторія ЛІВЕНЦЬОВА

УПРАВЛІННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЮ АКТИВНІСТЮ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Проблема розвитку навчально-пізнавальної діяльності відображення у працях: Д.Богоявленської, М.Данилова, Г.Костюка, І.Лернера, Б.Єсипова, М.Махмутова, С.Рубінштейна та ін.

Вивчення цієї проблеми за науковими джерелами свідчить, що в них чітко виявляються два підходи: в одних активність розглядається як діяльність, в інших – як якість, психологічний стан особистості.

Активністю особистості є її здатність до свідомої трудової та соціальної діяльності: міра цілеспрямованої, планової перебудови її зовнішнього середовища і себе самої. Активність особистості визначається її ініціативністю, діловитістю, психологічною напаштованістю на діяльність [6, 10-11]. Пізнавальна активність як найважливіша риса особистості суб'єкта характеризує його прагнення і готовність до пізнавальної діяльності, котрі він намагається втілити оптимальним шляхом. Психологічно пізнавальна активність пов'язана, з одного боку, з мотивами і навчальними цілями суб'єкта, інтересом до пізнань, здібностями до пізнавальної діяльності; з іншого боку – відображає такі якості особистості, як енергійність, наполегливість у реалізації своїх цілей, самостійність у діяльності, відповідальність, прояв творчих потенцій та ін.

Тривалий час система професійно-технічної освіти в нашій країні формувалася без достатнього урахування світового досвіду, без опори на теоретичні і методологічні закономірності психічного розвитку молодої людини, без необхідної діагностики рівня сформованості мотиваційної сфери особистості. Система підготовки студентів була обмежена вирішенням вузького кола завдань. При цьому особливості становлення фахівця як активно діючої особистості в навчальному процесі належним чином не враховувалися, не забезпечувалось адекватне педагогічне управління цим важливим процесом.

Метою статті є висвітлення шляхів підвищення пізнавальної активності та психолого-педагогічних умов побудови особистісно орієнтованого навчання, спрямованого на

формування пізнавальних та інших якостей особистості у вищих професійно-технічних навчальних закладах (ВПТНЗ).

Педагогічний досвід засвідчує, що в підготовці кваліфікованих фахівців технічного профілю потрібно постійно здійснювати: розвиток пізнавальних здібностей і активних прагнень молоді до самоосвіти, до постійного особистісного вдосконалення, до використання здобутих знань у практиці; розвиток технічного мислення, вольових звичок, формування навичок самостійної роботи; роботу з удосконалення різноманітних якостей і здібностей, формування трудових навичок; підвищення ефективної навчальної діяльності та формування самоконтролю і саморегуляції діяльності; розвиток “чутливості” до технічних проблем; формування умінь ставити й ефективно їх вирішувати; надання допомоги учням у роботі з удосконалення існуючої техніки, у розробці й впровадженні нових пристладів та продуктивної промислової технології.

Передові педагоги, дослідники, науковці постійно шукають відповіді на питання про те, як зробити навчальний процес особистісно орієнтованим, як допомогти студентам стати активними, творчими учасниками навчально-пізнавального процесу, а згодом – професійної праці, підвищити професійно-особистісний потенціал, розвинути здатність до саморозвитку і самовдосконалення.

У своєму дослідженні ми виходили з положень про:

1) організацію розвивального, особистісно орієнтованого навчання, в якому забезпечуються необхідні умови для репродуктивної і продуктивної (творчої) групової й індивідуальної навчальної діяльності (В.Давидов, Д.Ельконін, В.Рєпкін, А.Дусавицький та ін.), де можуть якісно формуватися пізнавальна мотивація, пізнавальні й інші здібності студентів, у тому числі – уміння самоконтролю і самооцінки;

2) побудову моделі випускника, що розкриває систему вимог щодо кінцевих результатів освітнього процесу та якостей його особистості;

3) організацію адекватної навчально-пізнавальної, колективної й індивідуальної, навчально-трудової (навчально-професійної) діяльності, яка адекватна моделі випускника і передбачає діагностику рівнів пізнавальної й навчально-професійної діяльності кожного студента;

4) цілеспрямований розвитком у майбутніх фахівців понятійного мислення, що сприяє оволодінню концептуальними зasadами професійної діяльності і використанню їх у практиці;

5) методологічну і методичну допомогу студентам у саморозвитку і самовдосконаленні.

Створення адекватних передумов побудови і використання розвивального особистісно орієнтованого навчання, що формує пізнавальну активність молоді, має враховувати доведені в психологічній науці закономірності, основними з яких є такі:

1. Пізнавальна активність як провідна характеристика особистості безпосередньо пов’язана з особливостями структури її мотиваційно-ціннісних складових [1, 166].

2. Пізнавальна активність визначається розвитком знань, умінь і навичок (Л.Славіна, Н.Менчинська й ін.). Формула Л.Виготського – “навчання має вести за собою розвиток” – сьогодні набуває ще більшої актуальності, ніж раніше, тому що підвищуються і складність знань, і вимоги до випускників різних навчальних закладів.

3. Пізнавальна активність об’єктивно формується і виявляється в навчанні, спрямованому на розвиток усіх сторін і якостей особистості молодої людини в цьому процесі (Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, А.Дусавицький, С.Максименко, Н.Побірченко, І.Якиманська й ін.).

З урахуванням цих положень концепція розвивального особистісно орієнтованого навчання і модель випускника подані в статті Д. Крюкової [5]. У ній також описані основні методологічні умови, що забезпечують управління загальним і професійним розвитком студентів у навчальному процесі, різноманітні методи, прийоми і засоби навчання, які використовуються для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Особистісно орієнтований навчально-виховний процес необхідно будувати, враховуючи:
а) зміни характеру навчання, що ґрунтуються на наукових даних, для підвищення його ефективності; б) активне включення кожного студента як суб’єкта діяльності в навчальний процес; в) можливості колективної й індивідуальної пізнавальної діяльності, що враховує результати навчання і пропонує необхідні методи для реалізації мети навчального процесу.

З урахуванням цих положень повинні зазнати змін вимоги до педагогічного процесу навчального закладу, що забезпечує:

1) послідовне зростання методологічних і методичних знань педагогів, котрі будують ефективну пізнавальну діяльність студентів та підвищують мотивацію і результативність їх діяльності;

2) зростання стимулювальних складових у діяльності педагогів, спрямованих на усвідомлення кожним студентом, що оволодіння системою знань, формування складних умінь є засобами розвитку його індивідуальних здібностей і якостей як професіонала й особистості; використання структури моделі випускника;

3) адекватну комп'ютерну діагностику не тільки знань і способів вирішення складних загальних і навчально-професійних завдань, але й професійно значущих особистісних якостей і здібностей;

4) необхідну конкретну методичну допомогу в розвитку цих знань і якостей.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми з'ясували, що пізнавальна активність формується в процесі спеціально організованої пошуково-творчої діяльності. Це вимагає: наявності в студента систем знань і сформованих умінь; розвиненої пізнавальної мотивації, прагнень до пошуку невідомого, ініціативності, проявів відповідальності, наполегливості; вольових звичок, здібностей до самоконтролю і самоактуалізації.

Ми вивчили дидактичні умови, що забезпечують змістово-процесуальний підхід до розвитку пізнавальних здібностей молоді: актуалізація і використання необхідних систем базових знань; побудова змісту навчального матеріалу в такій логічній послідовності, яка забезпечує розуміння студентами суті досліджуваного й з'ясування рівня набуття знань суб'єктами учіння; розробка методів викладання відповідно до логічного змісту навчального матеріалу, що підвищують пізнавальні здібності студентів; поступове зростання складності як колективних, так й індивідуальних пізнавальних завдань і відповідальності студентів за їх вирішення (В.Давидов, Д.Ельконін, М.Єнікеев, М.Щербаков, С.Сисоева, Н.Побірченко й ін.).

Психологічно розумовий розвиток суб'єкта рухається в напрямку *від більш великих до більших дрібних елементів пізнання*. У теорії розумового розвитку І.Сеченова показано, що пізнання розвивається диференційовано, від більш загального до більш дрібного “елемента думки” [8, 398-537]. І.Сеченов виділив п'ять кроків-рівнів розумового розвитку в результаті розчленовування й інтеграції відчуттів дитини.

Перший крок – це виділення з зовнішнього потоку інформації найбільших елементів.

Другий крок – виділення в ньому окремих частин.

Третій крок – перехід від сприйняття до власне думки: здатність думкою зіставляти різні ознаки дій в сприйнятому й уявляти їх у різних відношеннях.

Четвертий крок – мислення абстракціями-символами. (Третій і четвертий крохи не можливі без словесних знаків).

П'ятий крок – це відділення знака від того, що позначається, визначальна принципова можливість суб'єкта, що пізнає, оперувати знаковими відношеннями.

Х.Вернер у своїх дослідженнях усебічно розглянув принцип диференціації в розумовому розвитку. Він підкреслював, що розвиток пізнавальної діяльності здійснюється через перехід від мало диференційованих, нерозчленованих загальних станів до більш чітких, диференційованих, складно розчленованих структур [11].

Загалом у сучасній навчальній практиці психологічна закономірність пізнавального розвитку суб'єкта – від загального до часткового, доведена в працях цілої низки дослідників, – не до кінця вивчена. Побудова традиційного навчання – від часткового до загального – не сприяє становленню необхідних рівнів пізнавальних здібностей у багатьох школярів і студентів.

Принципова особливість і труднощі педагогічної практики полягають у тому, що вона не в змозі опертися на об'єктивні закони психічного розвитку, оскільки ці закони ще остаточно не сформульовані (Н.Чуприкова).

У психологічних теоріях і педагогічних працях “сутність мислення, як правило, зводиться до функції узагальнення, натомість здатність висловлювати судження, здатність думкою відокремлювати від предмета його властивості, дії і стани і зіставляти їх у різних

відносинах, зазвичай, залишається в тіні. У теорії Сеченова цій здатності цілком відведене першорядне місце в процесах мислення” [10, 39].

Найважливіша роль окремих елементів почуттєвих образів була з’ясована в теорії асоціації П.Шеварєва. В основі цієї теорії лежить розрізнення конкретних і абстрактних предметів. Конкретний предмет – це будь-яка річ, предмет чи процес, їхня частина. Абстрактний предмет – як будь-яка властивість речі, визначається від свідомості, що її пізнає, зв’язку цих абстрактних предметів (властивості речей) і є змістом багатьох асоціацій, що формуються в людини в процесі навчальної і трудової діяльності [9].

У роботі А.Ветрова про властивості понять проаналізовано розходження між загальними уявленнями (почуттєве пізнання) і поняттями (раціональне пізнання). Він переконливо доводить, що ні загальність, ні опосередкованість, ні відсутність неіснуючих ознак не характеризують відмінності понять від уявлень. Кардинальна їхня відмінність полягає в тому, що з боку форми поняття являє собою розчленоване на ознаки знання про предмет. У наочних образах, до яких належать і загальні уявлення, розчленування на окремі ознаки відсутнє [2].

Щоб склалися необхідні передумови для актів міркування – справжньої думки (на відміну від простого дізnavання і розрізнення), необхідно в пізнанні виділяти і відрізняти різні властивості об’єктів [10, 39].

Таким чином, відповідно до наведених міркувань, акт мислення – це зіставлення об’єктів за їхніми різними властивостями і відношеннями як передумова побудови думки.

“Позачуттєве” мислення, що базується на використанні знакових абстракцій, дозволяє пізнавати реальністі, недоступні органам відчуттів [10, 40].

Сучасні дослідники, що вивчають системні основи засвоєння знань і розумового розвитку, стосовно якого особливості знань, умінь і навичок, особливості психічних процесів і здібностей дитини і дорослого виступають як його окремі видимі прояви [10, 9].

У сучасній психології, підкresлює Н.Чуприкова, одним із центральних постає поняття репрезентації (представленості) знань і поняття про репрезентативні когнітивні (пізнавальні) структури. Дуже коротко ці репрезентації відображають:

1) спосіб опису і збереження в довгостроковій пам’яті різноманітних знань (образи, події, історії, поняття, закони і теорії);

2) знання, які значною мірою є узагальненими й абстрактними продуктами розумової переробки сприйнятого;

3) продукти розумової обробки, котрі являють собою упорядковані системи, що складаються з ряду ієрархічних рівнів;

4) системи, які є не тільки системами збереження знань, але і засобом пізнання. Вони є свого роду “внутрішніми розумовими психологічними формами (матрицями, шаблонами, схемами, планами, сітками, “ситами”, моделями), крізь які чи за допомогою яких людина дивиться на навколошній світ і саму себе. Це ті структури, за допомогою яких людина “вітягує” інформацію, на яких відбувається аналіз і синтез усіх нових вражень і зведень. Чим більше вони розвинуті, тим більші можливості одержання, аналізу і синтезу інформації, тим більше бачить і розуміє людина в навколошньому світі й у самій собі. У когнітивних структурах записані не тільки самі знання видів і відображені безлічі зв’язків між різними сторонами, властивостями і відносинами дійсності, але й способи переходу від одних знань до інших, способи переходу від “сиріх” почуттєвих до більш абстрактних і узагальнених репрезентацій” [10, 9-10].

У різноманітній психологічно-педагогічній літературі значення розвитку в системі знань і складних пізнавальних умінь доведено давно. Однак звичайний навчальний процес, побудований на твердому розмежуванні навчальних предметів, на збільшенні інформації в них невеликими порціями за принципом “від часткового до загального”, спеціально не вивчався, а отже, не з’ясовувалася мета оволодіння учнями більш складними навчально-пізнавальними уміннями і творчими здібностями. Тому вони розвиваються в учнів по-різному. Проведені нами дослідження з вивчення ступеня оволодіння складними уміннями студентів ВПТНЗ (обсяг вибірки – 45 осіб) показали, що високого рівня розвитку таких умінь досягло близько третини школярів 11-го класу, близько 30% випускників коледжу (педагогічного профілю) і 12% випускників профтехучилищ. Це означає, що і професійні здібності, які формуються на основі

цих складних пізнавальних умінь і якостей, не одержують необхідного розвитку в основної маси молоді.

Ефективне керування розвитком пізнавальної активності молоді передбачає:

1) послідовну стимуляцію педагогами реалізації пізнавальних цілей і пізнавальної мотивації вихованців як основи їхнього особистісного розвитку;

2) організацію середовища, у якому молода людина стверджує себе як особистість, як індивідуальність;

3) побудову такого змісту діяльності (колективної й індивідуальної), який забезпечує розвиток здібностей молоді.

Висновки.

На перерахованому вище базується ефективне використання систем методів і прийомів у постановці навчально-пізнавального процесу, у якому:

1) кожен педагог забезпечує усвідомлення учнями цілісності, єдності і наукової значущості досліджуваного матеріалу; для цього виклад матеріалу починається не тільки загальним його оглядом, але й супроводжується побудовою цілісної загальної схеми досліджуваного, а увесь наступний виклад забезпечує засвоєння конкретних знань і розуміння істотних зв'язків у навчальному матеріалі, структурі цієї цілісності;

2) подальший процес навчання учнів конкретного предмета має забезпечити оволодіння специфічними окремими і більш загальними способами пізнавальної діяльності; на цій основі здійснюється загальне орієнтування учнів у досліджуваному матеріалі, розвивається розуміння особливостей матеріалу, його наукової і практичної значущості;

3) доцільно використовувати різноманітні методи і прийоми навчання, які активізують пізнавальну діяльність учнів, допомагають їхньому всебічному розвитку;

4) спеціальної педагогічної уваги вимагають:

– цілеспрямоване навчання учнів прийомів і способів аналізу навчального матеріалу, виділення в ньому чільних зв'язків, закономірностей, необхідних для усвідомлення систем діючих факторів у досліджуваному;

– використання у навчально-пізнавальній діяльності прийомів порівняння й абстрагування, синтезу й узагальнення, які дозволяють усвідомити сутність розглянутого явища;

– формування умінь “спресовувати” інформацію для кращого її огляду і використання;

– застосування у навчальному процесі методів моделювання залежностей, використання коротких схематичних записів, побудова порівняльних таблиць, графіків, схем, виконання малюнків загального вигляду і т. п., що дозволяє учневі чітко усвідомлювати і виділяти істотні зв'язки в навчальному матеріалі і завдяки цьому оцінювати його значення;

– сприяння тому, щоб студенти у навчальній діяльності могли послуговуватися активними прийомами і методами, щоб послідовно перебудовувати, трансформувати і збагачувати свої уміння для вирішення різноманітних проблем; формування таких умінь дозволить їм оцінювати свої дії, контролювати свою роботу, відповідати за прийняті різноманітні рішення, що загалом визначає підвищення рівня розвитку здібностей учнів до навчально-пізнавальної і соціальної діяльності;

5) апробуються нові форми роботи зі студентами, наприклад, діалог, співбесіда, що супроводжується побудовою графіків і т.п., а також такі, де самі студенти можуть робити доповіді за новим та іншим матеріалом з малюнками, схемами, таблицями, розробляти зміст деяких завдань і алгоритми їхнього вирішення, проводити аналіз й узагальнення прочитаного, запропонованого іншими: порівнювати, зводити в таблиці результати порівняння, здійснювати контроль за діяльністю та самоконтроль.

На основі здійснення ґрунтовної, всебічно повної і доброзичливої оцінки рівнів сформованих знань, умінь, навичок, інтелектуальних якостей, творчих здібностей, соціальної спрямованості особистості кожного студента організовується індивідуальна педагогічна допомога і консультації з питань оволодіння змістом навчального матеріалу; з питань оволодіння навичками самоконтролю, самовивчення, самореалізації; з будь-яких особистісних проблем, що хвилюють студента.

Подальшого дослідження заслуговують питання розробки дидактичних умов і забезпечення навчального процесу у ВПТНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 172 с.
2. Ветров А.А. Расчленённость формы как основное свойство понятия// Вопросы философии. – 1958. – №1. – С.39-46.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972.
4. Давыдов В.В. Содержание и строение учебной деятельности школьников // Психологические процессы обучения младших школьников. – М., 1978. – С.4-6.
5. Крюкова Д.Ф. Психологические условия педагогического управления профессиональным развитием молодёжи // Теория і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2001. – № 1(2). – С.110-119.
6. Психологічний словник /За ред. В.И. Войтко. – К., 1982. – 215 с.
7. Репник В.В. Проблема соотношения обучения и развития в контексте исследования учебной деятельности // Психол. основы новых пед. технологий: Тезисы 3 Всесоюз. конф. по пед. психологии. – Москва-Волгоград, 1990. – С.43-44.
8. Сеченов И.М. Элементы мысли: Избр. филос. и псих. соч. – М.: Госполитиздат, 1947. – С.398-537.
9. Шеварев П.А. Обобщённые ассоциации в учебной работе школьника. – М.: АГН РСФСР, 1959. – 302 с.
10. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). – М.: АО “Столетие”, 1994. – 192 с.
11. Werner H. Comparative psychology of mental development. – №4. – 1957. – 540 p.

Богдан МИСАК

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
ДО СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ**

Історія військового мистецтва та військова педагогіка вчать, що перемоги здобуваються не кількістю (і навіть не якістю) зброї, а перевагою суто людських особливостей, рис характеру, патріотизму і переконань. Україна, як незалежна держава і суб'єкт міжнародного права, виходить з того, що оборона є справою всього народу. Все це дає підставу сказати, що самостійність Української держави вимагає адекватної їй власної армії. Однак армія сильна як сучасною технікою, мобільністю, так і міццю морального духу, тіла й розуму, високим патріотизмом. Питання військового будівництва в Україні мають і надалі перебувати в переліку першочергових заходів державотворчого процесу [1, 41].

Про особливe значення прищеплення підростаючим поколінням любові до Батьківщини й вироблення готовності самовіддано захищати її писали такі світочі вітчизняної педагогічної думки, як Г.Вашенко, М.Грушевський, О.Духнович, А.Макаренко, В.Пачовський, Г.Сковорода, В.Степаник, В.Сухомлинський, О.Тисовський, К.Ушинський, І.Франко та ін.

За період розбудови самостійної Української держави помітно збагатилося вивчення теорії та практики з цієї проблеми (праці П.Ігнатенка, О.Вишневського, Ю.Руденка, П.Онищука, М.Стельмаховича, О.Сухомлинської, М.Фіцули, В.Шевченко, що торкаються особистості громадянина-патріота).

Зроблений нами історико-педагогічний аналіз свідчить, що окремі аспекти проблеми знайшли своє відображення у наукових публікаціях: В.Івашковського – педагогічні умови формування готовності старшокласників до служби в Збройних силах України; А.Конотопенка, М.Томчука – допризовна підготовка юнаків; Г.П'янковського – педагогічна оцінка ефективності військово-патріотичного виховання призовної молоді; Г.Тимка, В.Третякова – формування морально-бойових якостей учнівської молоді до служби в Збройних силах України; О.Мазурчук – особливості прикладної фізичної підготовки допризовників, які проживають на території радіаційного забруднення; В.Олешука – підготовка студентів факультетів фізичної культури до військово-патріотичного виховання; О.Аксюнової – система педагогічної підготовки майбутніх офіцерів до управління військовим колективом та ін.

За останні роки з'явилися праці, пов'язані з прогресивним впливом народної педагогіки, в тому числі військово-патріотичних традицій, на духовно-моральний розвиток учнівської молоді в процесі підготовки її до служби в армії (В.Каюков, Ю.Пілборський, ін.).

Окремі питання військово-патріотичного виховання розкрито у працях науковців західної діаспори: Г.Ващенка, Д.Донцова, В.Іванишина, В.Кравціва, Е.Маланюка, О.Оглобліна, С.Петлюри, С.Русової, І.Тиктора та ін.

Відзначаємо, що на сьогодні викликає подив той факт, що в Україні надто мало уваги звертається на проблеми підготовки учнівської молоді до служби в Збройних силах України. Формування справжнього захисника держави не завжди відбувається з урахуванням педагогічних основ військово-патріотичного виховання, гуманізації процесу підготовки учнів до військової служби, національної спрямованості виховання, розгляду готовності до служби як результату навчально-виховного впливу на основі здобутків народної та наукової педагогіки.

Мета цієї статті – розкрити теоретичні аспекти підготовки учнівської молоді до служби в Збройних силах України на сучасному етапі.

Український педагог і психолог професор Г.Ващенко в праці “Націоналізм, інтернаціоналізм і виховання любові до Батьківщини” визначав: “Український патріотизм мусить бути здоровим, побудованим на засадах християнської моралі і позбавленням будь-якого шовінізму. Навпаки, у нашої молоді треба всіма засобами виховувати пошану до інших, не ворожих нам народів, здібність діяти спільно і організовано в інтересах своєї та інших дружиних націй” [2, 29].

Стверджуємо, що вагоме значення для підготовки молоді до захисту держави має знання природи готовності до захисту Вітчизни як мети військово-патріотичного виховання. Виходячи з цих міркувань та на основі наукових джерел під поняттям “готовність до захисту Вітчизни” розуміємо вірність, мужність і відвагу, глибоке усвідомлення громадянського обов’язку захищати Батьківщину, бажання оволодіти військовими і військово-технічними знаннями, прагнення вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії українського народу, його війська.

Як зазначив В.Сухомлинський, “патріотична свідомість, справжня любов до Батьківщини передбачають глибоке розуміння сучасності. Бути справді відданим Вітчизні громадянином – це означає любити її такою, якою її створили старші покоління, якою вона вийшла з жорстокої боротьби в роки ворожих навал” [3, 146].

У структурі готовності для захисту Батьківщини виділяємо, насамперед, допризовну підготовку, яка теоретично, практично, фізично і психологічно має готувати молодь до майбутньої військової діяльності, військово-професійної орієнтації та накопичення мобілізаційних резервів військовозобов’язаних держави. На нашу думку, допризовна підготовка – це навчально-виховний процес з молоддю допризовного та призовного віку з метою готовності її до служби в Збройних силах України або в інших військових формуваннях.

У процесі допризовної підготовки учнівська молодь має одержати необхідні знання про законодавство України з питань військової служби та захисту Вітчизни, про основні положення Військової доктрини держави, призначення Збройних сил та інших військових формувань України, їх характерні особливості, засвоїти основи військової справи, цивільного захисту, медико-санітарної, психологічної та фізичної підготовки до військової служби.

Допризовна підготовка включається до визначені державою складової освіти вищих навчальних закладів I і II рівнів акредитації, професійно-технічних і загальноосвітніх навчальних закладів та проводиться за затвердженими відповідно до законодавства програмами, погодженими з Міністерством оборони України.

Наголошуємо, що зміст, головні завдання підготовки молоді до служби в армії визначені: Конституцією України, Указами Президента України, Військовою доктриною, Законами України “Про Збройні Сили України”, “Про загальний військовий обов’язок і військову службу”, Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття), Національною доктриною розвитку освіти, концепціями національного виховання 1994 і 1996 років, концепцією “Допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді” та іншими документами.

Значне місце у мобілізації учнівської молоді до служби в армії належить військовій підготовці. Основні її завдання виконуються в процесі занять з допризовної підготовки юнаків. Ще до призову в армію учнівська молодь вивчає мудрість народної педагогіки, геройчні традиції українського народу, особливості військової служби, вимоги Військової присяги і військових статутів. Велике значення має прищеплення любові до військової справи, вивчення техніки та озброєння.

Підкреслюємо, що сучасні засоби і форми ведення бойових дій ставлять високі вимоги до учнівської молоді з фізичної підготовки. Фізичне виховання забезпечує зміщення здоров'я й загартування організму, сприяє підготовці підростаючого покоління до захисту своєї Батьківщини. Тому фізична підготовка стала основним предметом у системі командирської підготовки в Збройних силах України.

Проте допризовна підготовка молоді у навчальних закладах повинна супроводжуватися різnobічними аспектами військово-патріотичного виховання школярів, має включати в себе засвоєння національних традицій українського народу та його війська, духовної спадщини, символіки, звичаїв та обрядів, морально-психологічних якостей захисника Вітчизни.

Під військово-патріотичним вихованням учнівської молоді розуміємо комплекс заходів щодо формування у неї особистісних якостей, необхідних для захисту Вітчизни, духовної та морально-психологічної готовності зі зброєю в руках захищати Українську державу, її територіальну цілісність, інтереси українського народу.

Вважаємо, що важливими традиційними засобами військово-патріотичної роботи з молоддю є символи, пов'язані з українським козацтвом, Запорізькою Січчю, Гетьманщиною, Січовим стрілецтвом, УПА, героїчною боротьбою проти німецького фашизму. Такі поняття, як Запорізька Січ, Хортиця, булава, бунчук, козацький прапор, образи вічно живих у пам'яті народній Д.Вишневецького, П.Сагайдачного, С.Петлюри, Є.Коновалця, Т.Чупринки, символізують незламність, стійкість у відстоюванні свободи і незалежності українського народу.

За нашим глибоким переконанням, непохитну ідейно-теоретичну і методологічну основу військово-патріотичної роботи складає національна ідея державної незалежності України. Вона відзеркалює право нації як політичної спільноти всіх народів України на самовизначення, право на незалежне існування і водночас утверджує націю в рамках вселюдської спільноти, зміцнює зв'язки зі світовою цивілізацією, сприяє реалізації в житті загальнолюдських цінностей і через національні варгости задоволяє споконвічний потяг українського народу до соціальної справедливості, прагнення посісти гідне місце серед інших національних спільнот світу. До пріоритетних цінностей, що органічно випливають з розуміння української ідеї, відносимо: гуманізм та людяність, соціальну і національну справедливість, віротерпимість, милосердя, толерантність; демократію на багатопартійній основі та широкому народному представництві; державний патріотизм, любов до свого народу й шанобливе ставлення до представників інших націй.

Обґрунтування української національної ідеї складає ідейно-теоретичний фундамент теорії і практики навчальної та виховної роботи з учнівською молоддю. Виходячи із вищесказаного, ми аналізуємо, як навчально-вихована робота, яку ми проводимо, формує у допризовників віру в свої сили і можливості, виховує в дусі патріотизму, мобілізує на нові звершення в ім'я рідного народу, формує національну гордість і гідність, відкриває нові перспективи розвитку суверенної України.

Учнівська молодь глибоко проникає в золоту скарбницю духовної культури Батьківщини, осмислює геройчу історію українського народу, на основі якої у неї розвиваються глибокі патріотичні почуття.

Всю навчальну та виховну роботу з учнівською молоддю скеруємо на ознайомлення її з минулим Батьківщини, з державними діячами, з визвольною боротьбою народу України, з бойовими традиціями українського війська. Як історія, так і педагогічна наука висвітлюють величні звершення, а також і помилки, які були допущені політичним проводом у боротьбі за волю України. Науково-пошукова робота підтверджує, що саме народна педагогіка та історія дає молодій людині розуміння себе як частки великого українського народу.

Педагогічна наука допомагає пізнати закономірності процесу військово-патріотичної підготовки, її структуру, оволодіти теорією, методикою військово-патріотичної роботи, організаційними методами й формами. Особливе значення відіграє психологічна служба в школі, яка включає підготовку шкільної молоді до життєвого самовизначення, моральну й соціально-психологічну підготовку учнів до служби в армії. За нашими переконаннями, глибокі знання з психології та педагогіки допомагають керувати процесом професійного відбору для вступу у військові заклади та правильно знайти своє покликання у Збройних силах України.

Педагогічною проблемою сьогодення є вдосконалення духовної сфери життя молоді. “З любов’ю до Батьківщини має бути міцно зв’язана глибока і щира релігійність. Справжні герой віків були величими патріотами і глибоко релігійними людьми. Таким був Олександр Македонський, таким був Володимир Мономах, Богдан Хмельницький. Релігія являє собою основу мужності і геройства не тільки окремих осіб, а й великих народних мас. Історія дає багато доказів цього” [4, 30]. Тому відродження культурно-освітніх, духовних і виховних козацьких традицій в наші дні розглядаємо як одне із головних завдань формування у старшокласників соціально-психологічної готовності до служби в Збройних силах України.

Наукові основи допризовної підготовки конкретизуємо в принципах навчання та виховання. Їх ми визначили на основі аналізу способу буття, національного духу, культури і духовності рідного краю. Принципи військово-патріотичного навчання та виховання мають тісний зв’язок з будівничими процесами в Збройних силах України, з проблемами навчання й національного виховання особового складу.

Важливим принципом військово-патріотичного навчання і виховання виступає принцип народності, що означає єдність загальнолюдського і національного. Вся військово-патріотична робота, головним завданням якої є втілення в життя ідеї захисту Батьківщини, будується на формуванні національного складу мислення, психіки і світогляду, тобто українського “Я”, української структури духу, подолання рабської психології холуйства, відчуття національної меншовартості. Тому пріоритетним напрямком вважаємо утвердження національної системи навчання та виховання як головного фактора культурно-національного відродження, любові до народу і Батьківщини, опанування науки українознавства.

Військово-патріотичному вихованню властивий принцип наукової об’єктивності. Це зобов’язує проводити військово-патріотичну роботу на наукових засадах, які характеризуються об’єктивністю, практичною підтвердженністю. Перед нами безсумнівним став факт необхідності поглиблених дослідження окремих сторін процесу військово-патріотичного виховання в їх функціональній взаємодії.

Базисним у військово-патріотичному вихованні вважаємо принцип історизму. Через нього ретроспективно переглядаємо всі педагогічні явища виховної сфери, які розвиваються в часі. Він передбачає, перш за все, відповідність змісту, форм і методів військово-патріотичного навчання і виховання конкретній історичній обстановці.

Військово-патріотичному навчанню і вихованню властиві й інші загальнопедагогічні фундаментальні принципи: природовідповідності, демократизму, культуроідповідності, наступності і спадкоємності поколінь. Ці принципи стають провідною науково-філософською основою. Вони дають змогу надати наукового характеру і спрямованості навчально-виховному процесу в умовах зміцнення Збройних силах України, відродження української нації і держави.

Підтверджуємо, що військово-патріотичне виховання досягає високих результатів, якщо виконується принцип постійної координації діяльності всіх відомств і організацій, які покликані займатися підготовкою молоді до захисту Батьківщини. Вони між собою тісно пов’язані і знаходяться в діалектичній єдності.

За нашими спостереженнями, у дослідженнях з цієї проблеми з’являються нові тенденції. Здебільшого поняття військового патріотизму ми трактуємо як цілісний комплекс властивостей особливості. Переживання, тверда рішучість перемогти в бою, фізичний вишкіл, військовий професіоналізм між собою взаємозв’язані. Вони складають цілісну структуру готовності до захисту Батьківщини.

Досліджуючи проблему підготовки учнівської молоді до служби в Збройних силах України, простежуємо, як рівень допризовної підготовки сприяє здійсненню виховних зasad патріотичних почуттів, його впливу на свідомість та морально-психологічний стан учнів.

Учнівська молодь має глибоко усвідомлювати, що вищими набутками національної ідеології є козацько-лицарські ідеї, які протягом віків утверджували в історичній свідомості народу націотворчі і державотворчі пориви, нездоланну силу волі і силу духу [5, 9].

Проведена робота дає можливість зробити спробу визначення критеріїв військово-патріотичного виховання. В якості критеріїв виділяємо: наявність знань, умінь, які необхідні для виконання військового обов'язку перед Батьківчиною, свідомий вибір молоддю військових професій; самовиховання як показник активного, свідомого ставлення військовослужбовців до свого військового обов'язку, їх високу дисциплінованість.

Ця робота має комплексний характер, вона безперервна і базується на законах філософії, педагогіки, кращих традиціях нерозривної єдності армії і народу.

Підсумовуючи сказане, стверджуємо, що патріотизм сприяє процесові національно-державницького розвитку, спрямованого на будівництво Української держави. Наукові засади та положення з філософії, історії, педагогіки, допризовної підготовки допомагають пізнати закономірності оновлення змісту підготовки учнівської молоді до служби в Збройних силах України, основи організації військово-патріотичного виховання молоді, де одне з основних завдань – це “формування почуття патріотизму, любові до свого народу, його історії, культурних та історичних цінностей” [6, 2].

Таким чином, означені орієнтири виступають базою для усвідомлення й організації військово-патріотичної роботи з учнівською молоддю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Смолянюк В. Військова сила, цінності демократії та національні інтереси і варіанти взаємодії у сучасному світі // Людина і політика. – 2000. – №1. – С.35-41.
2. Ващенко Г. Націоналізм, інтернаціоналізм і виховання любови до Батьківщини// Визвольний шлях. – Лондон, 1954. – Кн. III. – С.29-39.
3. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості// Твори: В 5 т. – К., 1976. – Т.1. – С.55-208.
4. Ващенко Г. Роля релігії в житті людства і релігійне виховання молоді// Визвольний шлях. – Лондон, 1954. – Кн. 4-5. – С.29-34.
5. Руденко Ю., Руденко В. Ідеологія патріотизму і державотворення як основа духовності учнів// Рідна школа. – 1999. – № 10. – С.8-10.
6. Концепція допризовної підготовки та військово-патріотичного виховання молоді// Освітянське слово. – 2003. – 23 січня. – С.2.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Йосип ГУШУЛЕЙ,
Вікторія ШЕВЧУК

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АВТОМОБІЛЬНОЇ ТЕХНІКИ В УМОВАХ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Реформування Прикордонних військ у Державну прикордонну службу вимагає комплексних психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на створення дидактичної системи професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Актуальність дослідження проблеми загальноважливості підготовки фахівців з автомобільної техніки у Національній академії Державної прикордонної служби України зумовлена низкою протиріч у процесі професійного становлення майбутнього офіцера: між вимогами професійної діяльності майбутнього фахівця з автомобільної техніки й наявним рівнем сформованості загальноважливості у курсантів; між потенційними можливостями загальноважливості підготовки фахівців у Національній академії Прикордонних військ та їх недостатньою реалізацією; між необхідністю підвищення рівня сформованості загальноважливості у майбутніх офіцерів і відсутністю відповідного засобового навчально-методичного забезпечення цього процесу тощо.

Мета статті полягає: у теоретичному аспекті – в обґрунтуванні системи загальноважливості дисциплін для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх офіцерів за спеціальністю “Автомобілі та автомобільне господарство” у Національній академії Державної прикордонної служби України; у практичному аспекті – у виявленні рівнів сформованості загальноважливості у курсантів.

Професійна підготовка майбутніх офіцерів за напрямом “Інженерна механіка” і спеціальністю “Автомобілі та автомобільне господарство” забезпечується вивченням системи навчальних дисциплін таких циклів: гуманітарних, фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін та дисциплін професійної підготовки. Цикл фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін охоплює такі два підцикли навчальних предметів: прикладна механіка (теоретична механіка; опір матеріалів; теорія механізмів і машин; теорія технічних систем; історія інженерної діяльності) й основи конструювання (нарисна геометрія; інженерна та комп’ютерна графіка; взаємозамінність, стандартизація та технічні вимірювання; деталі машин; технологія конструкційних матеріалів та матеріалознавство; теоретичні основи електротехніки, електроніки та електрообладнання; гіdraulіка та гідролічні машини; експлуатація та обслуговування техніки). У прикладній механіці й основах конструювання можна виділити систему загальноважливості дисциплін. Такі дисципліни ряд авторів (М.Жиделев, Й.Гушулей, В.Леднєв, А.Пінський, Г.Терещук) називають проміжною ланкою між фундаментальними і прикладними науками.

“Потреба у загальноважливості дисциплінах виникла у зв’язку з тим, що необхідний зміст від фундаментальних теорій, які мають дуже загальний і тому абстрактний характер, до дуже вузького, але разом з тим конкретного змісту тієї чи іншої прикладної науки” [3, 6]. Наприклад, у фізиці формується фундаментальний закон термодинаміки, який визначає напрям всіх реальних процесів у природі, в тому числі і теплових. Враховуючи цей закон, можна сформулювати загальні положення про принцип дії кожної теплової машини, зокрема визначити верхню межу її коефіцієнта корисної дії. Але у процесі вивчення теплових машин потрібні більш детальні знання про різні їх цикли, про особливості того чи іншого робочого

тіла, про переваги і недоліки тих чи інших конструктивних рішень, тобто все те, що складає основи теплотехніки як загальнотехнічної науки.

Призначення загальнотехнічних дисциплін, на думку ряду авторів, полягає в тому, що вони є базою для вивчення спеціальних дисциплін певного профілю. “Завдання загальнотехнічних предметів у технікумах і вищих технічних навчальних закладах, – пише П.Ставський, – дати студентам науково-технічні основи певного кола технічних професій” [4,12]. В.Леднєв визначає систему таких загальнотехнічних дисциплін для вищих технічних навчальних закладів [5, 270]:

I. Основи енергетики: технічна механіка; електротехніка й енергетичні машини; теплотехніка і теплові машини; гіdraulіка і гіdraulічні перетворювачі; пневматика і пневмоперетворювачі.

II. Основи автоматики.

Серед науково-педагогічних критеріїв, які визначають відбір змісту загальнотехнічних дисциплін, більшість авторів (М.Жиделев, В.Леднєв, М.Скаткін і ін.) виділяє спільність науково-технічних принципів будови і функціонування багатьох технічних об’єктів.

Браховуючи наведене вище, можна виділити такі базові загальнотехнічні дисципліни для професійної підготовки офіцерів за спеціальністю “Автомобілі та автомобільне господарство” у Національній академії Прикордонних військ України: теоретична механіка, теорія механізмів і машин, деталі машин, взаємозамінність, стандартизація та технічні вимірювання, гіdraulіка і гіdraulічні машини, основи теплотехніки, основи електротехніки й електроніки, теорія технічних систем.

Виділення цих дисциплін в окрему групу зумовлено тим, що в основу систематизації навчального матеріалу про основи техніки ряд авторів (Й.Гушулей, В.Леднєв, О.Сова) покладає вивчення енергетичних ланцюгів залежно від виду носія енергії (механічної, гіdraulічної, теплової, електричної) та основ автоматики. При такому підході всі функціональні елементи енергетичних ланцюгів вивчаються відповідно до виду носія енергії, а сформовані у курсантів загальнотехнічні уміння виражаютъ їх здатність виконувати відповідні роботи з обслуговування технічних об’єктів (налагодження, регулювання, керування), а також проведення різних технічних вимірювань.

Важливим елементом загальнотехнічної підготовки є загальнотехнічні уміння. З метою утворення дефініції “загальнотехнічні уміння” нами було проаналізовано погляди вчених на сутність і взаємозв’язок понять “знання”, “навички”, “уміння”. Ми дотримуємося точки зору авторів (О.Леонтьєв, С.Максименко, К.Платонов), котрі вважають уміння утворенням вищого порядку, ніж навичка, і визначають знання та навички як основу формування вмінь. Особливість уміння в тому, що це – свідомо регульований процес, який відбувається і в нових, змінених, нестандартних умовах.

Проведений нами аналіз стану вивчення курсантами академії Прикордонних військ України будови і принципу дії автомобільної та бронетанкової техніки показує, що в практиці навчання ознайомлення курсантів із спеціальним устаткуванням зводиться до розкриття будови і призначення основних та допоміжних частин об’єктів техніки, робочих органів тощо. Таким питанням, як принцип дії того чи іншого виду технічного об’єкта на науково-технічній основі, не відводиться належної уваги. Як результат, курсанти не вміють узагальнювати й систематизувати знання про різні об’єкти техніки, виявляти взаємозв’язки між фундаментальними і загальнотехнічними поняттями під час вивчення конкретних технічних об’єктів, переносити знання з одних технічних об’єктів на інші тощо.

Для визначення ефективності формування загальнотехнічних умінь ми взяли за критерій відсоткове співвідношення кількості курсантів, які розкривають науково-технічні основи процесів і явищ, що відбуваються у технічному об’єкті (Y_2), до кількості курсантів, які виділяють лише характерні ознаки основних функціональних органів автомобільної техніки (Y_1):

$$K = \frac{Y_2}{Y_1} \cdot 100\%$$

Відсоткове співвідношення K становить менше 41,9%, що свідчить про низький рівень загальнотехнічних умінь курсантів.

Високий рівень загальнотехнічних умінь курсантів характеризується ефективним і якісним вирішенням завдань на узагальнення, порівняння, класифікацію, співвідношення, конкретизацію властивостей технічних понять, явищ, об'єктів техніки (високий бал за виконання завдань); середній рівень загальнотехнічних умінь – менш ефективним вирішенням технічних завдань, а низький – неефективним вирішенням технічних завдань.

Виконане дослідження проблеми загальнотехнічної підготовки фахівців з автомобільної техніки в умовах вищого військового навчального закладу дає підстави зробити такі **висновки**:

1. Встановлено, що загальнотехнічним умінням належить провідна роль у загальній структурі професійної підготовки фахівців з автомобільної техніки в умовах вищих військових навчальних закладів.

2. Представлені в сучасній науці підходи до розуміння загальнотехнічної підготовки дозволяють визначити загальнотехнічні вміння як інтерактивну властивість особистості, що ґрунтуються на раніше засвоєних знаннях і набутих навичках та виявляється у здатності виконувати технічну діяльність у нових, змінених умовах.

3. Доведено доцільність визначення системи загальнотехнічних дисциплін у навчальному плані професійної підготовки фахівців з автомобільної техніки у Національній академії Державної прикордонної служби України (теоретична механіка, гіdraulіка і гідролічні машини, основи теплотехніки, основи електротехніки, теорія технічних систем).

4. Виявлено низький рівень загальнотехнічних умінь курсантів вищих військових навчальних закладів. Вони наводять лише загальну характеристику будови автомобільної та бронетанкової техніки, не вміють визначати загальні принципи будови і функціонування сучасних технічних систем.

У ході нашої роботи виявлено ряд перспективних напрямків, які вимагають подальшого теоретичного вивчення й експериментального дослідження: теоретичне обґрунтування, розробка й експериментальна перевірка моделі педагогічної технології формування загальнотехнічних умінь у майбутніх офіцерів на основі сучасних інтерактивних методик навчання; питання підвищення загальнотехнічної компетентності викладачів вищих військових навчальних закладів; вивчення зарубіжного досвіду оволодіння курсантами загальнотехнічними уміннями в умовах вищого військового навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

- Гушулей Й.М. Загальнотехнічна підготовка учнів у процесі трудового навчання: дидактичний аспект / За ред. Г.В. Терещука. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 312 с.
- Жиделев М.А. О связи общего политехнического образования и профессиональной подготовки учащихся // Школа и производство. – 1971. – №9. – С.14-17
- Пинский А.А. Некоторые вопросы совершенствования учебного плана средних ПГУ электротехнического профиля // Профессионально-техническое образование. – 1985. – №8. – С.14-16.
- Ставский П.Н. Теоретико-методические основы построения содержания политехнического образования в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1979. – 40 с.
- Леднев В.С. Содержание образования: Учеб.пособие. – М.: Высш.шк., 1989. – 360 с.

Леся ОЛЕКСЮК

МОРАЛЬНО-ХРИСТИЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ СУЧASNOGO VIЩHOGO NAVCHALNHOGO ZAKLADU (НА ПРИКЛАДІ БУЧАЦЬКОГО ІНСТИТУTU МЕНЕДЖМЕНТУ Й АУДИТУ)

Аналіз нормативних документів про освіту дозволяє зробити висновок, що моральне виховання займає чільне місце в педагогічній практиці. Так, у Законі України “Про вищу освіту” у статті 41 сказано: “Навчально-виховний процес забезпечує можливість: здобуття особової знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній сферах; інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості” [4].

Питання морального виховання розглядало багато педагогів, серед яких: А.Вихруш, О.Вишневський, М.Фіцула, В.Кухарський, В.Карагодін, Б.Ступарик.

Розкриваючи об'єктивні закономірності морально-християнського виховання, Г.Вашенко писав: “Мораль є свідомість норм поведінки або обов'язків людини щодо Бога, людей, самого себе й природи” [1, 61].

На думку М.Фіцули, суть проблеми зводиться до того, що “Моральне виховання – це виховна діяльність школи і сім'ї, що має метою формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності” [17, 51].

Для сучасної молоді проблема формування духовності, духовної культури особливо актуальна. Знення престижу освіченості та інтелектуальної діяльності, зниження моральних критеріїв своєї та чужої поведінки складають невирішенні проблеми при формуванні життєвої позиції студента.

Мета статті – розкрити особливості морального виховання студентів в умовах сучасного вищого навчального закладу з урахуванням досягнень християнства на прикладі Бучацького інституту менеджменту та аудиту.

У важливості морального виховання ми переконалися, зробивши опитування в Бучацькому інституті менеджменту та аудиту (БІМА) серед студентів різних курсів. На запитання “Чи потрібні моральні цінності у сучасному світі?” ствердно відповіло 54 відсотки студентів (1 курс), 55 відсотків (2 курс), 62 відсотки (3 курс), 66 відсотків (4 курс), 69 відсотків (5 курс).

Потрібно взяти до уваги те, що серед студентів 1-го курсу нашого навчального закладу 80 відсотків – представники сільської молоді, яким потрібно пристосуватися не тільки до умов закладу, а й до життя у незнайомому місті. У студентів 2 курсу не достатньо розвинені духовні почуття, щоб сприймати моральні цінності як потребу. “Духовність, інтегрована властивість особистості, що проявляється в необхідності жити, творити згідно з ідеалами добра і краси, виступає як показник рівня людських стосунків, почуттів, морально-естетичної, громадської позиції, здатності до співпереживання, жалю і милосердя” [17]. Духовність тісно переплітається з релігією, бо згідно з релігією існує духовний світ, центром якого є Особистість. М.Фіцула наголошує: “На рубежі ХХ-ХХІ ст. важливою гранню соціального життя в Україні є повернення до основ релігії. Така потреба зумовлена тим, що впродовж тисячоліть релігія є неперервною і незамінною основою життєдіяльності більшості людей, які знаходять у ній найуніверсальнішу систему захисту від негативних явищ, довколишнього світу. Вимагаючи від віруючої людини постійної відповідальності за свої думки і вчинки, релігія на основі свободи вибору дарує особистості істинну свободу” [16, 12].

На базі нашого ВНЗ було проведено соціологічне опитування студентів 2 курсу. Організатори дослідження постановили мету: визначити місце і роль релігії в житті студентства; виявити релігійну основу свідомості в поведінці молоді; простежити за ставленням студентів до релігійних процесів сучасності, а саме – за впливом міжконфесійних конфліктів на суспільне і політичне життя.

Провівши опитування 100 студентів, ми одержали такі дані: 85 відсотків студентів вірять в існування Бога і визнали себе віруючими; 15 відсотків не відносять себе до жодної з релігій.

Ще було піднято питання щодо зовнішніх проявів релігійного життя. У результаті дослідження думки молоді виявилися такими: 60,7 відсотка вважають, що відвідування релігійних служб, богослужіння є обов'язковим для віруючої людини; 20,2 відсотка опитаних не підтримують такої точки зору; 19,1 відсотка респондентів вагаються з відповіддю. Хотілося б зазначити, що зовнішні прояви релігійності мають великий вплив на відвідування богослужінь молоді.

Результати проведеного дослідження свідчать про низьку релігійну культуру студентства. Богослужіння відвідують лише у великі свята, а також під час душевного неспокою. Систематичне відвідування церкви розвивало б у молодої людини відчуття єдності з Богом, внутрішньої стриманості, побожності, великої віри і любові, бо, як сказав апостол Павло, “здягніться в любов, бо вона союз досконалості! І нехай мир Божий панує у ваших серцях...” [10, 270].

У контексті духовного аналізу виховання особи мало хто звертає увагу на те, що “гріх”, “вина” є серцевиною совісті і несуть у собі елементи морально-духовного самоочищення, що дає змогу студентам бути терплячими у ставленні до інших, вміти прощати.

Увагу багатьох учених в першу чергу привертає “навіть не стільки те, що молитви надається таке велике значення, скільки те, що вона вважається початком (“основою”) морального вдосконалення і причиною (“матір’ю”) усіх чеснот. І дійсно, у творіннях святих отців наголошується, що молитва покликана відвертати розум від зовнішніх предметів і скеровувати на духовні реалії” [2, 90]. Сьогодні це виявляється найбільшою цінністю, оскільки наше суспільство характеризується підвищеною агресивністю, байдужістю, нетерплячістю. Щоденні обов’язки (молитва, милосердя, відповіальність, повага і любов до близького) переносяться студентами у майбутнє: “За сяким-таким прибутком бігають люди в далекий світ: а за вічним життям не один ледве рухне ногою по землі” [6, 88].

У чому причина невідвідування церкви? Як показують результати проведеного опитування, причини можуть бути різні. Одна з них – це те, що священнослужителі мають низький авторитет серед населення. 63 відсотки респондентів не задоволені моральними якостями священиків. Це є однією з низки причин розгортання міжконфесійних конфліктів. А причини цих конфліктів, на нашу думку, у втручанні держави у справи церкви, у бажанні влади церковними ієрархами, існуванні суперечностей навколо майна і культових споруд.

Релігійна культура, яка була притаманна народові на попередніх етапах історичного розвитку, нині зазнає значних змін та трансформується під впливом об’єктивних чинників. Можемо відзначити невелику релігійну активність студентської молоді, яка заявляє про свою релігійність, але на ділі не проявляє її у повсякденному житті. “І не шукайте, що будете їсти, чи що будете пити, і не клопочіться. Шукайте отож Його Царства, а це вам дадасться! Бо де скарб ваш, там буде і серце ваше!” [10, 105].

Молода людина повинна готовувати себе до участі у розв’язанні сьогоднішніх і перспективних завдань, спонукати себе до прагнення бути спеціалістом високого класу, перш за все виховувати у собі Людину, бо, як влучно зазначала С.Карпенчук, “інтелігентність дорівнює моральному здоров’ю, а здоров’я потрібне, щоб жити довго не лише фізично, а й духовно” [5].

У сучасних дослідженнях наголошується, що важливим фактором впливу на розвиток молодої людини є мікросередовище, яке формує її, розвиваючи позитивні чи негативні риси характеру, ідеали, цінності, норми поведінки. Таким мікросередовищем у виших навчальних закладах є академічна група.

Велика роль у морально-християнському вихованні надається наставнику академічної групи. Ми переконалися не власному досвіді, що куратор має переживати за своїх студентів, жити їх життям, заохочувати до активності і творчості, щоби обминути фазу конформізму, коли людина стає “як всі”. Протягом року аналізувати і вивчати психологічний клімат в групі, проводити бесіди на теми: “Чи потрібна мені молитва?”, “Як збудити совість, коли вона “спить”?”, “Що важливіше: любов чи віра?”, “Чесність, справедливість, моральна чистота студента”, “Біблія як історична пам’ятка світової культури”.

Сьогодні мета виховної роботи нашого ВНЗ – формування освіченої висококваліфікованої, творчої особистості. Враховуючи це, Бучацький інститут менеджменту й аудиту розробив концепцію підготовки фахівців і систему безперервної комплексної підготовки спеціалістів “Піраміда”, яка забезпечувала б реалізацію вказаних проблем та концептуальних зasad підготовки кадрів вищої кваліфікації. Система безперервної виховної роботи БІМА – спосіб життя студентів, всі аспекти якої спрямовані на ту чи іншу мету. Ця система у процесі свого функціонування повинна забезпечити досягнення очікуваного результату певних меж розвитку і вихованості студентів. Особливістю виховної системи ВНЗ є її ступеневий характер, де кожен курс навчання є одночасно еталоном формування особистості, основою для наступного, вищого етапу.

Позаудиторна виховна робота є необхідною складовою процесу виховання особистості у ВНЗ та спрямування уваги на ефективну організацію самостійної роботи студентів, цілеспрямування їх дозвілля, задоволення потреб в організованому відпочинку, всебічному розвитку індивідуальних творчих можливостей студентів.

Інститут підходить до розуміння самостійної роботи студентів як до сукупності різноманітних видів діяльності, спрямованих на виховання у них навичок самостійної роботи і розвиток творчих здібностей. Це дає змогу поєднувати аудиторні та позаудиторні навчальнно-

виховні заходи, дозволяє спрямовувати зусилля професорсько-викладацького складу на створення методичної чіткості, вивіреної єдиної системи організації самостійної роботи, при який діяльність студентів щодо самостійного опрацювання матеріалу не тільки заохочується і належним чином отінюються, але є бажаною.

Важливе місце в позаудиторній роботі зі студентами займає організація їх науково-дослідної роботи, яка допомагає студентам глибше оволодівати професією, розвиває у них інтерес до спеціальної літератури, прагнення до поповнення своїх знань. Для цього в інституті створено умови для творчої взаємодії всіх викладачів зі студентами, що дає змогу сформувати у студентів інтерес до науки, зацікавити їх до наукової творчості.

Особливу роль в інституті відведено роботі за інтересами, метою якої є розумне використання вільного часу, формування захоплень, розкриття талантів. Головне завдання БІМА – скерувати студентів у те русло, де вони могли б найдієвіше розвиватися.

Велика роль у виховному процесі, організації дозвілля відводиться художній самодіяльності. Вже традиційними в інституті стали посвята першокурсників у студенти, святкування дня студента, проведення вечорів "Поїзд талантів", "Екватор", "Остання пара". Особлива увага звертається на підготовку і проведення тематичних вечорів, присвячених історичним датам, як для студентів, так і для жителів району, області, зокрема: "Голодомор-33", "Безсмертна слава Кобзаря", "Битва під Крутами", "УПА під Покровом Божої Матері", "Ісус – вчора сьогодні, назавжди". Свої поетичні таланти студенти мають можливість розвивати у літературно-музичному клубі "Ліра". Із задоволенням молодь займається в гуртках "Два кольори" та "Золоте намисто", де навчається рукоділля. Свої інтелектуальні здібності студентство виявляє в інтелектуальних іграх: "Брейн-ринг", "Слабка ланка", "Менеджер століття". Щорічно проводяться конкурси-номінації року: "Науковець року", "Ерудит", "Економіст", "Бухгалтер", "Програміст", "Студент (студентка) року", "Поп-зірка", "Серця двох".

Важлива роль у виховній роботі відводиться організації студентського самоврядування, керівним органом якого є студентський парламент, що має у своїй структурі такі центри: "Дозвілля", "Здоров'я", науково-методичної роботи, навчально-виховної роботи, "Прес-центр". Усі центри працюють згідно з положенням. Парламент студентів щомісяця випускає свою газету.

Проведений аналіз дав можливість виділити основні шляхи ефективного вирішення проблеми морального виховання. Вважаємо, що діюча система, яка впроваджується у ВНЗ, позитивно впливає на студентську молодь, яка виховується на моральних цінностях християнства, розвиваючи ідею оптимістичного, радісного сприйняття світу.

У той же час очевидною є необхідність в серії монографічних досліджень особливостей морального виховання молоді в умовах переходу до нових соціально-економічних відносин. Насамперед потрібно звернути увагу на розробку критеріїв вихованості студентів, вплив рівня моралі на майбутню професійну діяльність, а також наукове обґрунтування нової системи виховання, побудованої на засадах системного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник. – Т.1. – 1994. – 190 с.
2. Вихруш А.В., Карагодін В.М., Тхоржевська Т.Д. Основи християнської педагогіки. – Тернопіль, 1999. – 166 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 373 с.
4. Закон України "Про вищу освіту"// Науково-практичний коментар. – К., 2002. – 323 с.
5. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання. – К.: Вища школа, 1997. – 303 с.
6. Кемпійський Т.Г. Наслідування Христа. 4 кн. – Львів, 1991. – 243 с.
7. Козаневич О. Цвіт з Назарета . – Львів, 1995. – 220 с.
8. Ладькина А.Б., Гринін В.В. Искусство в системе духовных ценностей общества. – М., 1986. – 64 с.
9. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. – К.: Радянська школа, 1990. – 267 с.
10. Новий заповіт. Книга псальмів. – Америка, 1988. – 461 с.
11. Олексюк В.І. Християнська основа української філософії. – К., 1996. – 236 с.
12. Поміткін Е.О. Духовний розвиток у системі шкільної освіти. – К., 1996. – 164 с.
13. Пушкар Д. Пояснення Старого заповіту. – К., 1992. – 262 с.
14. Сенсека Л. А. Моральні листи до Луцілія. – К.: Основи, 1999. – 603 с.
15. Сковорода Г. Наркіз. Розмова про те: пізнай себе: Твори в 2 т-х т. – К.: АНУРСР, 1961. – 640 с.

-
16. Фіцула М.М. Педагогіка. Альма-матер. – К.: Освіта, 2003. – 527 с.
 17. Фіцула М.М. Педагогіка. – Тернопіль, 2003. – 188 с.
 18. Шевченко Г.П. Духовное развитие учащихся // Советская педагогика. – 1989. – №8. – С.26-30.
 19. Щербатенко І. Організація самовиховання у студентів педвузу // Рідна школа. – 2003. – №4. – С.40-80.

Тетяна ДОРОНІНА

ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИХ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН – ШЛЯХ ДО КОРИГУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ

Сучасні умови суспільного розвитку України позначені прагненням країни до вступу в загальноєвропейський культурно-політичний простір, що робить злободенним питання реформування всієї системи освіти за рахунок переорієнтації на світові стандарти. Істотно змінюється структура освіти, переглядаються концептуальні підходи до її змістової і функціональної сторони. Головне завдання сучасної освіти полягає не лише у формуванні освіченої особистості. Випускник вищого навчального закладу сьогодні повинен бути людиною, націленою, націленою на подолання стереотипних уявлень минулого, вільною від будь-яких дискримінаційних установ, тобто бути людиною справді культурною, добре знайомою з інтелектуальним досвідом попередніх поколінь та намагатися поєднати кращі надбання із сучасним рівнем наукового знання.

До кола таких досліджень відносимо й гендерний напрямок, який поступово упроваджується у вищий школі. Суспільна потреба у гендерних дослідженнях на сьогоднішній день, мабуть, уже ні в кого не викликає заперечень. Обґрунтуванням доцільності введення питань гендерного характеру до змісту вищої освіти на Україні можна вважати низку урядових документів, а також поступово впроваджувану тут Програму розвитку ООН “Сприяння гендерній рівності”. Очевидно, більшість з декларованих документів може так і залишитися на папері, оскільки їх реальна дієвість потребує іншої, істотно зміненої суспільної свідомості, вітчизняного менталітету. Отже процес інтегрування гендерних досліджень у систему вищої освіти на Україні гальмується, і, вірогідно, не лише через певні суспільні обставини. Треба констатувати, що до визнання існування тут гендерної асиметрії не готові як значна більшість академічних вчених, так і переважна більшість пересічних громадян. Невизнання існування проблеми, традиційно зневажливе ставлення до всього “феміністичного”, на жаль, – вияв сучасної безкультурності. Корегування цього аспекту культури співвітчизників – нелегка та довготривала праця, яка може взагалі виявитися безперспективною, якщо не зробити у ній головний акцент на молодь.

Практика п'ятнадцятирічної роботи на факультеті іноземних мов Криворізького педагогічного університету переконує в нагальний потребі спеціального розгляду гендерних питань при підготовці вчителя-словесника. Виходячи з таких міркувань: по-перше, це фахова спрямованість вузівського процесу освіти (університет педагогічний); по-друге, специфіка досліджуваного предмета (філологія взагалі і літературознавство зокрема); по-третє, переважно жіноче представництво на факультеті. Висвітлення досвіду цієї роботи – *мета статті*.

Відповідно до теми публікації докладніше розглянемо літературознавчий аспект проблеми.

Саме літературний твір надає великі можливості для розмови про “мужність” на “жіночість”. Вже первісне, поверхневе знайомство з літературним твором – це контакт із “впливовим агентом гендерної соціалізації”. Викладач навіть може не усвідомлювати, наскільки істотним виявляється вплив гендерних стереотипів, що містяться у тому чи тому творі, на студентську самосвідомість. Ситуація може ускладнюватися тим, що самі викладачі не позбавлені таких стереотипів.

У використанні “гендерного знання” у процесі літературознавчої освіти істотну допомогу можуть надати критичні статті, що уже містять ту чи іншу оцінку дій і характерів персонажів. Однак залучення цих статей повинне бути розважливим, оскільки часто керівною тезою щодо аналізу “жіночих образів” у творі стають переконаність дослідників у “природній” схильності жінки переважно до чуттєвого, емоційного; коли будь-який прояв жіночої

розсудливості оцінюється як здивований, руйнівний, тобто той, що ускладнює життя супутника-чоловіка. Дискусія з літературознавцями – бажаний, але не обов'язковий елемент філологічної освіти, навчити ж студентів відрізняти статті за ознаками насамперед методологічними – завдання першорядне.

Студенти схильні до перебільшень та категоричних суджень. Навчати їх поміркованості, розважливості, допомогти уникнути неминучих помилок – завдання викладача. Студенти повинні чітко усвідомлювати, що протиставлення та протистояння “чоловічого/жіночого” взагалі руйнівне. Треба шукати й знаходити у літературних творах приклади гармонійного співіснування, замислюватися над причинами трагедійних та драматичних колізій, мотивами дій героїв, а в кінцевому результаті – дійти висновку про особливості авторського світосприйняття, менталітету, відповідного саме йому етапові культурного розвитку людства.

Особливо треба підкреслити й те, що жіночі образи у літературному творі не лише підпорядковані чоловічим (як другорядні – головним), ці образи, як правило, відзеркалюють авторський жіночий ідеал (незалежно від того позитивний цей образ чи негативний). Саме у ставленні автора до “створюваної” ним жінки, наділенні її тими чи тими рисами (і зовнішніми, і внутрішніми) відбувається авторське та суспільне (сучасне авторові) розуміння “жіночості”. Саме у літературних творах формується “жіночий ідеал”, який згодом починає впливати на читачів.

Гендерний підхід може бути застосований у літературознавстві та повинен враховуватися під час вивчення студентами-філологами базових фахових дисциплін. Він надає невичерпні можливості для “нової” інтерпретації творів уже, так сказати б, канонізованих літературознавством, тобто “класичних”. (Додамо, що тут широке поле діяльності і для прояву творчої активності студентів, яким надається можливість висловити власну думку, безумовно, науково аргументовану, але не клішовану, вільну від будь-яких застарілих ідеологічних установок, зорієнтовану на сутнісну основу власного знання як предмета вивчення, так і життя взагалі). Робота над класичними текстами у цьому аспекті дозволяє виділити гендерні стереотипи, які можна реконструювати з аналізованих текстів, дослідити їхню еволюцію, специфіку їхнього виявлення у літературному творі залежно від часу його написання та особистої позиції митця. Вцілому можемо, трохи переробивши, повторити тезу О.Здравомислової про те, що у “літературі відтворюється гендерна культура традиційного (стосовно казок, що аналізувала дослідниця – Т.Д.) суспільства” [1, 76]. Отже, у літературі відтворюється сучасна їй гендерна суспільна культура, нею ж можливо коригувати культуру реципієнта (студента-філолога).

Сутність гендерного розгляду літературних творів у процесі вивчення студентами-філологами історико-літературних та теоретичних дисциплін, за Є.Строгановою [6], може бути спрощено представлена у вигляді двох головних напрямків:

- як руйнування стереотипів інтерпретації, що змушує по-новому дивитися на художні тексти (веде до більш зваженого розгляду персонажної системи літературних творів та глибокого розуміння загальної етико-естетичної концепції автора; дозволяє усвідомити існування певної гендерної асиметрії у суспільстві минулого та переконати в необхідності її подолання в сьогоденні);
- як репрезентація жіночої літературної творчості, що стимулює увагу до неї (позитивні приклади жіночої творчої діяльності – суттєвий важіль розвитку особистої життєвої активності студента).

Зазначені вище аспекти можуть і повинні бути враховані під час викладання історико-літературних дисциплін. Істотний внесок у процес теоретичного відновлення наукової бази викладання навчальних дисциплін роблять і створювані окремими авторськими колективами програми спецкурсів і спецсемінарів, наявність яких у навчальному процесі відбуває новітні тенденції сучасного наукового знання [1; 2; 3; 6; 7; 11; 13; 15].

Розглядувані проблеми застосування гендерних питань до викладання історико-літературних та теоретичних дисциплін можуть поповнити коло проблем наукового пошуку студентів (робота СНТ, курсові та кваліфікаційні роботи, спеціально розроблені плани студентських проблемних груп чи гуртків) чи стати основою спецкурсів та спецсемінарів, у розробці яких повинні враховуватися міжпредметні зв'язки (тобто, психологічний, філософський, релігійний,

педагогічний та ін.). Тільки спільні зусилля викладачів, що працюють у єдиному напрямку розвитку гендерної культури студентів-філологів, матимуть очікувані результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бут Л.О. Гендерна педагогіка: Навчально-методичний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – Суми: СумДПУ, 2002. – Ч.2. – 68 с.
2. Бут Л.О., Луценко О.А. Гендерна освіта у вузі: В 2- ч. Навчально-методичний посібник для викладачів соціально-гуманітарних дисциплін та студентів вищих навчальних закладів. – Суми: СумДПУ, 2001.
3. Горностай П. Гендені ролі та гендерно-рольові конфлікти. Програма авторського навчального курсу. – К., 2001. – 19 с.
4. Зборовська Н.В. Психоаналіз і літературознавство: Посібник. – К.: Академвідав, 2003. – 392 с.
5. Здравомыслова Е., Герасимова Е., Троян А. Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе // Преобразование. – 1998. – №6. – С.65-77.
6. Кутова Н. Освіта і гендерна соціалізація: теоретико-методичний підхід. Програма спецкурсу. – К., 2001. – 13 с.
7. Лавріненко Н.В. Гендерні дослідження в соціології. Програма лекційного курсу. – К.: ВІПОЛ, 1998. – 24 с.
8. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т.Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін. – К.: ВЦ “Академія”, 1997. – 752 с.
9. Методичні рекомендації до модуля “Гендерна політика України”. Укладач Н.В. Грицяк. – К.: АртЕК, 2000. – 48 с.
10. Наєнко М.К. Історія українського літературознавства: Підручник. – К.: ВЦ “Академія”, 2001. – 306 с.
11. Програма і методичні рекомендації до курсу “Гендерні проблеми сталого розвитку України”/ За ред. Лобанової Л.С. та Ніколаєнко Т.С. – К.: Всеукраїнський центр інформації та соціально-економічної адаптації, 2000. – 49 с.
12. Строганова Е. Категория “гендер” в изучении истории русской литературы // Пути и перспективы интеграции гендерных методов в преподавание социально-гуманитарных дисциплин: Материалы научн. конференции/Отв. Ред. В.И.Успенская. – Тверь: Фолиум, 2000. – С.32-37.
13. Татенко В. Програма спецкурсу “Гендерне виховання лідерських якостей у студентів”. – К., 2001. – 22 с.
14. Теорія літературн: Підручник / За наук. ред. О.Галича. – К.: Либідь, 2001. – 488 с.
15. Чухим Н.Д. Вступ до теорії фемінізму. Програма лекційного курсу. – К.: ВІПОЛ, 1998. – 24 с.

АВТОРИ НОМЕРА

БЕЗПАЛЬКО Ольга Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
БУРДА Катерина Любомирівна	аспірантка кафедри методики викладання української мови і культури мовлення Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка
ВАНДЖУРА Володимир Ярославович	здобувач кафедри фізичного виховання ТДПУ імені Володимира Гнатюка, керівник фізичного виховання ВПУ №1 м. Тернопіль
ГОРДІЙЧУК Галина Борисівна	аспірантка кафедри теорії і методики трудового і професійного навчання Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені Михайла Коцюбинського
ГУШУЛЕЙ Йосип Миколайович	доктор педагогічних наук, проректор з навчальної роботи, завідувач кафедри загальноекономічних дисциплін Тернопільського комерційного інституту
ДДУК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ДОРОНІНА Тетяна Олексіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської філології та зарубіжної літератури Криворізького державного педагогічного університету
ЗАДОРОЖНА Ірина Павлівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри англійської філології ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КОРСУН Ігор Васильович	здобувач кафедри фізики та методики її викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КРАВЕЦЬ Володимир Петрович	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, ректор ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЛВЕНЦОВА Вікторія Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент Донецького інституту ринку і соціальної політики
ЛСІЙЧУК Тамара Панфілівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології ТДПУ імені Володимира Гнатюка
МАЦЮК Віктор Михайлович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики її викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
МИСАК Богдан Павлович	здобувач Прикарпатського університету (ПУ) імені Василя Стефаника, викладач допризовної підготовки ППУ № 1 м. Івано-Франківська, підполковник запасу
МУРАНОВА Наталія Петрівна	аспірантка кафедри педагогіки і психології професійної освіти, директор інституту довузівської підготовки Київського національного авіаційного університету
НАГОРНА Олена Олександровна	аспірантка лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки АПН України
ОЗЕРЯНСЬКА Алла Павлівна	старший викладач кафедри німецької філології Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (ТЕПО)
ОЛЕКСЮК Леся Степанівна	здобувач кафедри гуманітарних дисциплін Бучацького інституту менеджменту і аудиту
ПАЦАЛЮК Оксана Анатоліївна	аспірантка кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка

АВТОРИ НОМЕРА

ПЕРМЯКОВА Ольга Григорівна	викладач кафедри іноземних мов Тернопільської державної медичної академії (ТДМА) ім. І.Я.Горбачевського
ПЕТРИШИН Роман Андрійович	аспірант кафедри історії педагогіки ПУ імені Василя Стефаника
ПИНАЄСВА Ольга Юріївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри машинознавства та основ виробництва, заступник декана з наукової роботи педагогічно-індустріального факультету ВДГУ імені Михайла Коцюбинського
ПУСТОВІТ Григорій Петрович	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Відділення теорії та історії педагогіки АПН України
СОБОЛЬ Наталія Миколаївна	викладач кафедри іноземної філології Технологічного університету Поділля
ТІТОВА Валентина Михайлівна	кандидат педагогічних наук, директор науково-освітнього центру інтенсивного навчання іноземних та української мов Київського національного економічного університету (КНЕУ)
ФУРМАН Ірина Володимирівна	викладач кафедри іноземних мов ТДМА ім. І.Я.Горбачевського
ФУШТЕЙ Любов Іванівна	молодший науковий співробітник Науково-дослідного центру “Педагогіка і психологія вищої школи” Інституту вищої освіти АПН України і ПУ імені Василя Стефаника
ХОМЕНКО Олександр Вікторович	кандидат педагогічних наук, завідувач навчального відділу науково-освітнього центру інтенсивного навчання іноземних та української мов КНЕУ
ЧАЙКА Володимир Мирославович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, директор інституту педагогіки і психології ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЧОПІК Володимир Юрійович	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики та методики її викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка.
ЧОРНА Наталія Володимирівна	аспірантка кафедри педагогіки ВДГУ імені Михайла Коцюбинського
ШЕВЧУК Вікторія Миколаївна	викладач Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
ШЕРМАН Михайло Ісаакович	кандидат технічних наук, доцент кафедри оперативно-розшукової діяльності та спеціальної техніки Херсонського юридичного інституту Національного університету внутрішніх справ, майор міліції
ШИМКІВ Інна Василівна	старший викладач кафедри німецької мови ТЕПО
ЩЕРБЯК Юрій Адамович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри суспільних наук ТЕПО
ЯВОРСЬКА Стефанія Теодорівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Слов'янського державного педагогічного університету

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	3
<i>Пустовіт Григорій.</i> Екологічна культура особистості як феномен людського буття	3
<i>Гордійчук Галина.</i> Історико-педагогічні аспекти неперервної освіти.....	9
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	13
<i>Чайка Володимир.</i> Вивчення стану сформованості теоретичного компонента готовності майбутніх учителів до професійної активності	13
<i>Соболь Наталія.</i> Самовдосконалення особистості майбутнього перекладача як засіб формування індивідуального стилю професійного спілкування	18
<i>Озерянська Алла.</i> Професійна підготовка вчителів німецької мови в 70-х роках XX століття	23
<i>Муранова Наталія.</i> Особистісно орієнтований підхід у допрофесійній підготовці ліцеїстів	26
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	33
<i>Кравець Володимир.</i> Підготовка учнівської молоді до виконання батьківських ролей: гендерний аспект	33
<i>Безпалько Ольга.</i> Поняття “соціально-педагогічна діяльність” у тезаурусі соціальної педагогіки	45
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....	51
<i>Щербяк Юрій.</i> Практика релігійно-морального виховання галичан у церковних братствах у першій половині ХХ століття	51
<i>Фушибей Любов.</i> Аналіз традицій сімейного опікунства в Галичині і в Радянській Україні протягом першої половини 20-го століття	56
<i>Петришин Роман.</i> Спільна діяльність студентів і викладачів з організації навчання у вищих школах української еміграції 20-30 рр. ХХ століття	63
<i>Пацаюк Оксана.</i> Проблема розумового розвитку учнів у психолого-педагогічній літературі другої половини XIX – початку ХХ століття	66
ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	71
<i>Ванджура Володимир.</i> Комп’ютерна технологія організації фізичного виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів на відкритому повітрі	71
<i>Шерман Михайло.</i> Особливості використання графічних елементів у педагогічному програмному забезпеченні	76
ЛІНГВОДИДАКТИКА	80
<i>Дідук Галина.</i> Комунікативно-лінгвостилістична робота при вивченні прикметника у 6 класі	80
<i>Бурда Катерина.</i> Комунікативна роль прийменників у формуванні висловлювань різних стилів	85
<i>Лісійчук Тамара.</i> Методика реалізації розвиваючої індивідуалізації в процесі формування іншомовної компетенції студентів у читанні	91
<i>Титова Валентина.</i> Модель реалізації курсу інтенсивного навчання англійської мови абітурієнтів вищих закладів освіти	94

<i>Хоменко Олександр.</i> "Портфоліо" у навчанні іноземної мови.....	102
<i>Яворська Стефанія.</i> Удосконалення методики навчання мови в 90-х роках ХХ століття	108
<i>Фурман Ірина.</i> Іноземні мови в навчальних планах середніх училищ закладів Східної України на початку ХХ століття.....	114
ЗА РУБЕЖЕМ.....	120
<i>Задорожна Ірина.</i> Особливості організації педагогічної практики в університетах Великої Британії	120
<i>Нагорна Олена.</i> Роль зон пріоритетного навчання у демократизації загальної середньої освіти Франції	124
<i>Перм'якова Ольга.</i> Проблема вимірювання знань учнів у Франції: історико-педагогічний аналіз	128
<i>Чорна Наталія.</i> Стандартизовані тести у педагогіці США	133
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	138
<i>Пінаєва Ольга.</i> Підготовка студентів педагогічно-індустріального факультету в умовах модульної технології навчання як педагогічна проблема	138
<i>Шимків Інна.</i> Контроль знань умінь і навичок учнів як педагогічна проблема.....	141
<i>Корсун Ігор, Мацюк Віктор, Чопик Володимир.</i> Історизм як принцип обґрунтування нових знань з курсу фізики у загальноосвітній школі.....	145
<i>Лівенцова Вікторія.</i> Управління пізнавальною активністю студентів вищих професійно- технічних навчальних закладів	151
<i>Мисак Богдан.</i> Теоретичні аспекти підготовки учнівської молоді до служби в Збройних силах України	156
ВИВЧАЄМО ДОСВІД	161
<i>Гушулей Йосип, Шевчук Вікторія.</i> Педагогічні проблеми загальнотехнічної підготовки фахівців з автомобільної техніки в умовах Національної академії Державної Прикордонної служби України	161
<i>Олексюк Леся.</i> Морально-християнське виховання студентів сучасного вищого навчального закладу (на прикладі Бучацького інституту менеджменту й аудиту)	163
<i>Дороніна Тетяна.</i> Вивчення студентами-філологами історико-теоретичних літературознавчих дисциплін – шлях до коригування гендерної культури	167
АВТОРИ НОМЕРА	170
ЗМІСТ	172



Здано до складання 30.10.2003. Підписано до друку 26.11.2003. Формат 60 x 84/16. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 14,4. Обліково-видавничих аркушів — 20,5. Замовлення №158.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.