

**ББК 74**  
**Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського державного педагогічного університету.  
Серія: Педагогіка. – 2003. – №3. – 164 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 Вашуленко** — 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 Дашенко**

**Комп'ютерна верстка:** **Ольга Габрель**

**ББК 74**  
**Н 34**

# ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Ольга ЯНЧЕНКО

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УМІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРАЦЮВАТИ З ПІДРУЧНИКОМ

В умовах переходу людства до інформаційного суспільства відчутно зростає роль уміння вчитися, самостійно здобувати знання. Щоб навчитися одержувати, переробляти та використовувати найрізноманітніші відомості, треба почати з вироблення найпростіших умінь оволодівати ними.

Орієнтування в інформаційному потоці для учнів – це, перш за все, орієнтування у підручнику – книзі, з якою вони щоденно працюють. Навіть поява новітніх носіїв інформації не може витіснити цього важливого засобу навчання. Ще В.Сухомлинський говорив: “Камінь, покладений в основу фундаменту, цеглина, вмурована у стіну, можуть вивітритися і перетворитися на порох, а книжка повинна залишитись навіки” [11, 338]. У зв’язку із зазначеним зростає роль книги як своєрідного джерела знань, а також актуалізується проблема формування уміння вчитися, працювати з підручником, особливо у рамках школи першого ступеня.

Аналіз спеціальної літератури свідчить про те, що означена проблема не є новою у психолого-педагогічній науці. Так, ще К.Ушинський розглядав завдання “вчити дітей вчитися” як основну мету початкової школи. Велику увагу педагог звертав на активність особистості у навчально-виховному процесі. На цьому положенні базується його твердження про те, що педагог у процесі навчання повинен не лише збагачувати учнів знаннями, але й вчити самостійно здобувати їх. Спочатку, підкреслював К.Ушинський, потрібно “навчити дитину вчитися, а потім доручити цю справу їй самій”.

Психолого-дидактичні аспекти проблеми формування уміння працювати з підручником знайшли відображення у дослідженнях навчальної діяльності учнів і її структури (В.Давидов, Д.Ельконін, А.Маркова, О.Скрипченко та ін.); шляхів забезпечення розвивального, особистісно зорієнтованого процесу навчання (Ш.Амонашвілі, О.Савченко, І.Якиманська); теорії формування умінь і навичок, поетапного формування розумових дій (Д.Богоявленський, П.Гальперін, Є.Кабанова-Меллер, Н.Менчинська, Н.Тализіна та ін.); розвитку пізнавальної самостійності учнів (В.Паламарчук, О.Савченко, М.Скаткін та ін.); проблеми самоосвіти школярів (А.Громцева, І.Гантя та ін.); формування уміння вчитися (К.Бардін, Д.Хамблін).

Чималий масив складають дослідження теорії шкільного підручника. Науковцями вивчались, зокрема, питання сутності підручника, структури та функціонального забезпечення (В.Бейлінсон, В.Беспалько, Д.Зуєв, В.Цетлін та ін.); його місця і ролі у навчальному процесі (Ю.Бабанський, І.Лернер, О.Савченко, М.Скаткін та ін.); роботи з підручником (текстом) на уроках (С.Бондаренко, Г.Гранік, Л.Концева, Н.Чепелева та ін.); особливостей підручника для початкової школи (Л.Занков, О.Савченко, А.Полякова). У дослідженнях Г.Гранік, Г.Костюка, Н.Менчинської розкрито психологічні основи побудови шкільного підручника.

Конкретизують проблему формування у молодших школярів уміння працювати з книжкою роботи методистів у галузі початкової освіти (О.Джежелей, Н.Дружиніна, В.Мартиненко, М.Наумчук, Н.Светловська та ін.), однак їхні доробки розкривають в основному роботу з художньою літературою.

Значний інтерес становлять результати наукових досліджень, що стосуються структурних компонентів названого уміння. Так, Л.Концева [5] радить починати навчання учнів працювати з підручником з формування таких прийомів: виділяти суттєве (головну думку), складати план, переказувати текст, відповідати на запитання.

В.Паламарчук структурує це уміння так: мотивація, читання й аналіз тексту, виділення головного, порівняння й узагальнення, відповіді на запитання підручника, складання плану, самоперевірка [8].

Відомі спроби виділити складові аналізованого уміння в рамках школи першого ступеня: розуміти тему твору; підбирати заголовок до тексту; визначати головну думку; переказувати; відповідати на запитання; складати план; висловлювати своє ставлення до прочитаного, дійових осіб; виявляти авторське ставлення до зображуваного; розрізняти жанр твору; орієнтуватися у підручнику [15].

Програма загальнонавчальних умінь і навичок (автор О.Савченко) передбачає оволодіння умінь працювати з підручником на такому рівні: розрізняти основні елементи навчальної книжки, користуватися закладкою (1 клас); знаходити потрібний за змістом матеріал, орієнтуватися в умовних позначках (2 клас); орієнтуватися в методичному апараті підручника (у змістовому навантаженні основних позначень) (3 клас); орієнтуватися в методичному апараті підручника (розуміти значення всіх символів, кольорових і шрифтових позначень) (4 клас).

Констатуємо суттєвий внесок вказаних науковців у розробку проблеми, слід зазначити, що їхній творчий доробок зорієнтований на окремі аспекти формування уміння працювати з підручником, а саме уміння розглядається вченими переважно як робота з текстом. Ми вважаємо такий підхід спрощеним, оскільки поза увагою залишаються інші компоненти книжки. Наприклад, посиленню процесуальної спрямованості цього виду навчальної літератури, реалізації у ньому діяльнісного підходу до засвоєння знань сприяє апарат організації засвоєння – структурний компонент підручника, що покликаний “стимулювати і спрямовувати пізнавальну діяльність учнів у процесі засвоєння ними змісту підручника, сприяючи тим самим розвитку їхніх пізнавальних інтересів і здібностей, формуванню спеціальних навчальних умінь і навичок, тобто умінь і навичок самостійної діяльності з навчальним матеріалом” [4, 107]. Пріоритетне місце серед елементів апарату організації засвоєння займають вправи, завдання, запитання, які домінують у підручниках з математики та української мови для початкової школи. Тому вважаємо, що їх неврахування не дає права говорити про повноцінне оволодіння зазначеним умінням.

Врахування сказаного дозволяє сформулювати *цільні статті*:

- обґрунтувати структурні компоненти уміння працювати з підручником;
- проаналізувати прийоми роботи з навчальною книгою, системно підходячи до оволодіння цим умінням як інтегрованим, міжпредметним.

Розгляд зазначеного уміння розпочнемо з розкриття сутності підручника. Наявний науковий фонд свідчить про існування різних тлумачень цього феномена. Здебільшого вони зводяться до визнання його двоєдиної ролі: з одного боку, як носія змісту освіти, а з іншого – засобу навчання, що моделює певну методичну систему, тобто у підручнику органічно поєднуються змістова і процесуальна сторони навчання (В.Бейлінсон, Д.Зуєв та ін.).

Виходячи з того, що навчальна книжка є провідним знаряддям праці і для вчителя, і для учня, дослідники вважають, що до підручника потрібно підходити, керуючись загальною для всіх знарядь праці закономірністю: “чим більше вони вивчені, тим корисніші, оскільки збільшуються можливості для різностороннього їх використання та удосконалення” [2, 7].

Компоненти уміння працювати з підручником впливають з його структури. Під структурою підручника розуміють “склад його елементів і характер їх взаємозв’язку при проектуванні процесу навчання” [7, 48]. Зауважимо, що трактування поняття “структура підручника” не є однозначним у психолого-педагогічній літературі. Одні автори під структурою розуміють побудову його предметного змісту і як компоненти виділяють глави і параграфи (Г.Донський, Є.Перовський, К.Сосніцький); інші – способи подачі навчального матеріалу, а основними компонентами підручника визнають тексти, завдання, ілюстрації тощо (В.Бейлінсон, Д.Зуєв).

Заслугує на особливу увагу точка зору В.Цетлін, яка вважає, що структура підручника становить собою єдність двох рядів цілісностей: перші виявляють розподіл змісту навчального матеріалу (до них відносяться розділи, глави, параграфи); інші виражають етапи процесу навчання, необхідні для засвоєння змісту, закумульованого в цілісностях першого ряду (тексти, завдання) [13].

Ми дотримуємося загальноприйнятої у сучасній дидактиці точки зору [1; 4], згідно з якою структура підручника включає такі компоненти:

| Підручник                                      |                                                                                                                          |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Тексти<br>основні<br>допоміжні<br>пояснювальні | Позатекстові компоненти<br>апарат організації засвоєння (АОЗ)<br>ілюстративний матеріал (ІМ)<br>апарат орієнтування (АО) |

“Кожний структурний компонент підручника, – вважають вчені, – знаходиться у взаємозв’язку і взаємозалежності з іншими його компонентами, що і визначає цілісність цієї системи. Випадання одного з елементів системи повинно обов’язково вплинути на єдність цілого” [1, 79]. Це положення безпосередньо стосується і зазначеного уміння, оскільки лише за умови систематичного оволодіння вмінням працювати з кожним із структурних компонентів навчальної книжки можна говорити про сформованість інтегрованого вміння працювати з підручником.

Враховуючи це положення, а також те, що основними структурними компонентами підручника для початкової школи є тексти, навчальні завдання і вправи, ілюстративний матеріал, уміння працювати з підручником ми розглядаємо як комплексне, яке включає такі складові: уміння працювати з текстом; уміння працювати з позатекстовими компонентами (запитаннями, вправами, завданнями, таблицями, ілюстративним матеріалом); уміння користуватись апаратом орієнтування.

Домінуючу роль в оволодінні названим новоутворенням відіграє уміння працювати з текстом. Виходячи з того, що результативність читання навчального тексту тісно пов’язана з його розумінням, тобто усвідомленням внутрішньої смислової структури, ми виділили такі основні уміння, які забезпечують окреслений процес:

- уміння виділяти головну думку (забезпечує єдність структурного і смислового аналізу, що є основою повного і глибокого розуміння тексту);
- уміння складати план (дозволяє ефективно розвивати в учнів аналітико-синтетичну діяльність, встановлювати смислові взаємозв’язки);
- уміння переказувати (вчить відтворювати зміст твору);
- уміння ставити запитання (вважається найефективнішим прийомом перевірки розуміння прочитаного, на основі якого можна судити про рівні діалогічної взаємодії учня з текстом. Саме з виникненням запитання починається “самостійна робота думки”).

Така сукупність умінь, на наш погляд, є необхідною і достатньою, оскільки забезпечує поступове проникнення учнів у зміст і структуру прочитаного.

Робота над текстом передбачає складну аналітико-синтетичну діяльність, в основі якої лежать найважливіші мислительні операції – аналіз, узагальнення, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв’язків, виділення головного, що є базою для формування загальнонавчальних умінь і навичок (насамперед загальнопізнавальних). Тому зазначені уміння вважаємо важливими складовими уміння працювати з підручником.

Чимале місце у підручниках для початкової школи займають правила, визначення понять (так звані мікротексти). Звідси випливає необхідність працювати над формуванням уміння працювати з цими структурними компонентами. Основна мета роботи над правилом полягає у тому, щоб допомогти учням зрозуміти його сутність, зміст. При формуванні уміння заучувати правило не слід одразу вимагати його дослісного відтворення; варто, щоб діти усвідомили головне. Лише застосування правила, знаходження його підтвердження під час систематичної практичної роботи, добір нових фактів – основний шлях до свідомого засвоєння. І тоді “настає такий момент, коли правило запам’ятовується без заучування, бо учень багато разів обмірковував..., як його застосувати на практиці” [12, 116].

Оскільки вагому роль у підручниках відіграють позатекстові компоненти, на уроках обов’язково слід зосереджувати увагу на формуванні уміння працювати з ними. Завдання і вправи, пам’ятки, алгоритмічні приписи, зразки оформлення записів, таблиці тощо як структурні елементи апарату організації засвоєння в сукупності забезпечують процесуальну сторону навчання, тобто засвоєння відповідних способів діяльності.

Оволодіння умінням виконувати завдання відбувається поступово: спочатку – це уміння уважно слухати і виконувати усну вказівку вчителя, особистий приклад педагога при виконанні

завдання, і лише згодом учні приступають до самостійної роботи. Щоби сформувати це вміння, насамперед потрібно ознайомити школярів із структурою вправи (інструкція, можливий зразок виконання, матеріал самого завдання). Окрім цього, вважаємо за необхідне працювати з інструкцією до кожної вправи. Звичайно, на перших порах це забиратиме чимало часу, але за такої умови діти привчатимуться до виконання завдання без допомоги вчителя. Іноді доречно використовувати алгоритмічні приписи, які пропонують певну послідовність виконання дій: прочитати завдання; подумати, що потрібно знати, повторити для його виконання; подумати, з чого слід почати роботу, як її оформити; що зробити потім; чим закінчити; як перевірити виконане. При цьому вчитель повинен підвести учнів до усвідомлення, що така послідовність дій – узагальнений підхід до роботи над навчальними завданнями.

Таким чином, вміння виконувати вправу включає роботу з інструкцією, пам'яткою, зразком оформлення запису, однак зазначені компоненти виступають і як самостійні складові вміння працювати з підручником. Тому варто познайомити школярів зі згаданими формами запису; звернути увагу на їхні особливості; запропонувати самостійно знайти у підручнику інструкцію, зразок виконання завдання тощо. Оволодіння вмінням працювати з цими структурними компонентами відбувається шляхом практичної роботи, яка спочатку проходить колективно під керівництвом вчителя, а згодом – самостійно. Паралельно учні засвоюють важливі загальнонавчальні вміння (точно виконувати вказівки, орієнтуватися на зразок); навички самоконтролю; вчаться міркувати, швидко і раціонально працювати.

Важливе місце у структурі підручника займають таблиці. Учні зустрічаються з найпростішими букво-складовими таблицями вже у букварі. Щоб сформувати вміння працювати з цим компонентом, важливо навчити дітей розрізняти його складові: рядок, стовпчик; шукати “комірку” шляхом їх перетину. Формуванню зазначеного вміння сприяють такі види роботи: колективне складання таблиць; їх аналіз; читання з учителем на уроці. Вказані завдання допомагають краще усвідомити роль і функції цього виду наочності, який може повідомляти нову інформацію, сприяти узагальненню, закріпленню і систематизації знань.

Чільне місце у структурі підручника для початкової школи займає ілюстративний матеріал, тому вміння працювати з ілюстраціями є невід'ємною складовою вміння працювати з підручником. Формування цього вміння потрібно починати з усвідомлення того, що ілюстрації можуть не лише доповнювати і пояснювати текст, а й виступати самостійним джерелом знань. Ефективним у зазначеному аспекті є розгляд і аналіз ілюстрацій (зображення, кольорового вирішення тощо), їх опис, постановка запитань, формулювання окремих висновків. Спочатку робота над ілюстрацією здійснюється колективно, але поступово діти привчаються самостійно аналізувати малюнок. Ілюстративний матеріал покликаний сприяти формуванню естетичних смаків учнів, виховувати художнє бачення світу, а також бути засобом формування загальнонавчальних умінь і навичок – аналізу, порівняння, узагальнення.

Уміння користуватися апаратом орієнтування дозволяє дитині вільно орієнтуватися у книжці, швидко відшукувати потрібний матеріал.

Формування вміння орієнтуватись у структурі підручника відбувається під керівництвом вчителя. Така робота передбачає ознайомлення з будовою книжки (корінець, обкладинка, сторінка); знання складових підручника (вступ, розділ, параграф, тема, матеріал уроку, зміст, алфавітний довідник тощо); засвоєння відомостей про саму книжку і її авторів. Формування згаданого вміння забезпечується відповідними завданнями і запитаннями, які необхідно виконувати не час від часу чи лише на початку навчального року, а систематично. Це привчає учнів визначати мету діяльності (що вивчатиметься на уроці), її обсяг, що є необхідною передумовою оволодіння вмінням планувати навчальні дії.

Формування вміння орієнтуватись у сигналах-символах, шрифтових та кольорових виділеннях відбувається в міру їх появи на сторінках підручника. Потрібно вчити дітей розрізняти ці позначення: уміти відшукати завдання підвищеної складності; правило; матеріал, який потрібно запам'ятати; цікаву інформацію тощо. Сформованість цього вміння сприятиме економному використанню часу на уроці і при підготовці домашніх завдань, дозволить диференційовано підходити до навчальної інформації (це – головне, його потрібно завчити; інший матеріал можна передати своїми словами; а цей – для роздумів).

Спробуємо пояснити, чому апарат орієнтування винесений нами як окрема складова умінь працювати з підручником (хоча він входить у позатекстові компоненти навчальної книжки):

- по-перше, “апарат орієнтування виконує суто службову, “технічну” функцію” [3, 45], і тому робота з ним організовується дещо по-іншому, ніж із тими структурними компонентами, які спрямовані на здобуття, засвоєння та застосування знань;

- по-друге, цей компонент забезпечує цілеспрямовану орієнтацію учня у змісті й структурі підручника, “створюючи необхідні умови для успішної самостійної роботи з ним” [1, 85]. З апаратом орієнтування учень стикається на підсвідомому рівні, коли вперше бере книжку в руки і гортає її, навіть не працюючи з нею;

- по-третє, без належного орієнтування у підручнику неможливе встановлення змістових, внутрішньопредметних і міжпредметних зв’язків; орієнтування у структурі книжки сприяє організації процесу засвоєння, проектує повернення до вивченого раніше, включає його у більш широкі і довершену систему знань, що, у свою чергу, забезпечує систематизуючу роль підручника, його процесуальність.

Таким чином, уміння працювати з підручником ми розглядаємо як комплексне, яке включає: уміння працювати з текстом (виділяти головну думку, складати план, переказувати, ставити запитання; заучувати правило); уміння працювати з позатекстовими компонентами (виконувати завдання, користуватись алгоритмами, працювати з таблицею та ілюстрацією); уміння користуватися апаратом орієнтування (орієнтуватися у структурі підручника, у шрифтових та кольорових виділеннях і сигналах-символах). Інтегруючою основою аналізованого уміння вважаємо загальнонавчальні уміння і навички. Узагальнений підхід до виділення структурних компонентів уміння працювати з підручником представлений на схемі 1.

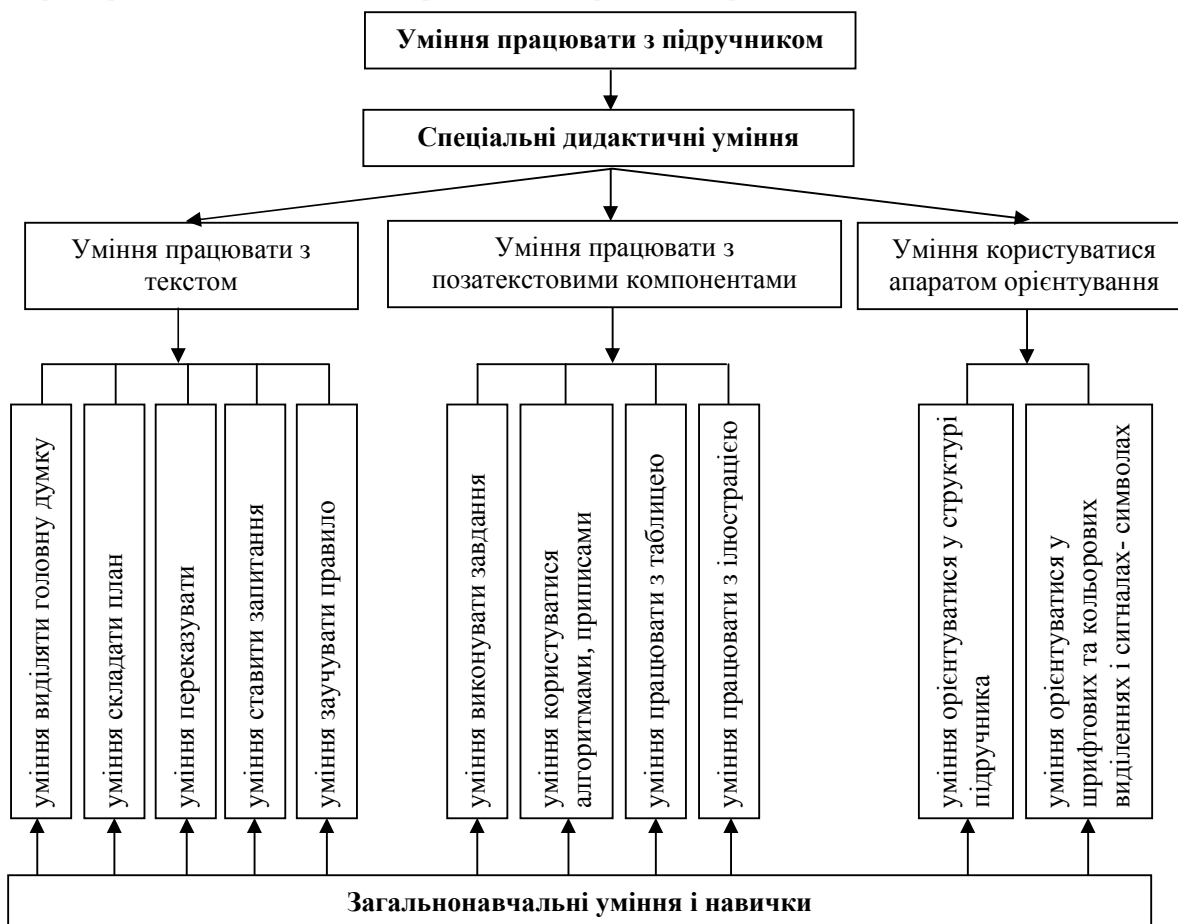


Схема 1. Структурні компоненти уміння працювати з підручником

Особливість цього уміння вбачаємо в тому, що воно, з одного боку, належить до загальнонавчальних (міжпредметних), а з іншого – включає в себе найважливіші міжпредметні уміння: аналізувати, порівнювати, узагальнювати, контролювати роботу та ін. Саме такий підхід може забезпечити реалізацію змістового і процесуального компонентів навчання, що повинні бути втілені у підручнику, який у сучасних умовах покликаний обслуговувати весь процес навчання. “Якщо додатково до функції фіксації предметного змісту на підручник покласти функцію носія змісту тих видів діяльності, які повинні бути сформовані в учнів при вивченні ... предмета, то такий підручник буде включати весь обсяг змісту, що підлягає засвоєнню” [4, 49].

Може виникнути питання, чому мова йде про уміння працювати з підручником, а не про навичку. Ми дотримуємось точки зору ряду вчених (Є.Кабанова-Меллер, Н.Тализіна, О.Дмитрієв), які розглядають навичку як один із рівнів в оволодінні дією, що йде безпосередньо за оволодінням дією на рівні уміння.

Зазначимо, що відмінності між уміннями і навичками виявляються у процесі їх формування. Уміння формуються вправами в умовах, що змінюються, у процесі перенесення способів діяльності у змінену чи нову навчальну ситуацію. У процесі удосконалення вони не автоматизуються. Дії, що здійснюються з допомогою умінь, завжди усвідомлені. Навички формуються багаторазовими вправами в однакових умовах. При цьому діяльність має автоматизований характер, а контроль за її перебігом здійснюється підсвідомо [6].

Аналізуючи роботу учнів з підручником, маємо на увазі уміння, а не навичку, оскільки навчальна діяльність відбувається в умовах, що постійно змінюються (це стосується як роботи з текстом, так і з позатекстовими компонентами). Правомірно говорити, скажімо, про навичку читання, яка входить до складу цього уміння, оскільки вона розвантажує мозок: основні зусилля спрямовані не на те, щоб прочитати, а, наприклад, на те, щоб виділити головну думку. Саме ж виділення головної думки тексту – це уміння, бо його здійснення залежить від теми, ідеї, сюжету конкретного твору. Отже, мова йде саме про уміння працювати з підручником.

Формування аналізованого уміння неможливе без врахування способів керівництва процесом. Розрізняють жорстке і гнучке управління (Л.Ланда, Є.Кабанова-Меллер, О.Раєв, Н.Тализіна та ін.). Жорстке управління здійснюється, як правило, прямим шляхом. Воно діє на мислительні операції учнів через спеціальні вказівки, правила, що безпосередньо апелюють до цих операцій і прямо впливають на їх перебіг. Жорстке управління – це своєрідна спроба привести усіх учнів єдиним (еталонним) шляхом до єдиного (еталонного) результату. Гнучке управління здійснюється опосередкованим шляхом – стимулююче навчальне спілкування, створення атмосфери, яка дає можливість кожній дитині розвивати свої здібності, бажання й уміння вчитися.

“Реалізація особистісно зорієнтованої системи навчання потребує зміни “векторів” у педагогіці: від навчання як нормативно побудованого процесу (і у цьому відношенні жорстко регламентованого) до навчання як індивідуальної діяльності школяра, її корекції і педагогічної підтримки” [16, 11]. Отже, зміна пріоритетів в освіті надає перевагу гнучкому управлінню, що “передбачає збереження усього позитивного у навчальній діяльності дітей, незалежно від діапазону її індивідуальних варіацій. Здійснюється таке управління, як правило, непрямым шляхом – створенням умов, у яких дитина сама чи у діалозі з учителем, однокласниками будує, контролює, удосконалює свої способи навчальної роботи” [10, 14].

Тип управління характеризує ту чи іншу психодидактичну систему перш за все з погляду використаного у ній методу навчання. У школі не лише дитину вчать, але й вона вчиться. А з цього випливає, що в методі навчання є компоненти, які реалізує вчитель, і компоненти, які є (чи стають) надбанням учня і реалізуються ним.

Оскільки робота з підручником – один із важливих методів навчання, сутність якого полягає “в оволодінні новими знаннями, коли учень вивчає матеріал і осмислює наявні факти, приклади, закономірності і паралельно з цим набуває уміння працювати з книжкою” [9, 179], то у зазначеному методі чітко простежуються дві сторони:

- 1) організація засвоєння навчального матеріалу підручника;
- 2) формування уміння працювати з книжкою.

Організація засвоєння навчального матеріалу – це так звані “зовнішні компоненти” роботи з підручником як методу навчання, тобто ті, які реалізує вчитель. “Внутрішнім компонентом” зазначеного методу виступає вміння працювати з підручником, застосовуючи яке “учень не лише справляється з поточними завданнями учіння, але й організовує свою пізнавальну діяльність, вчиться вчитися; іншою термінологією їх називають “надпредметними вміннями” [10, 16].

Засвоєння “внутрішніх компонентів” методу навчання самою дитиною передбачає перетворення заданих вчителем прийомів, включення у них нових елементів чи, навпаки, скорочення, спрощення; насамкінець – відкриття учнем нових, своїх способів. Дослідження Є.Божович показали, що далеко не всім дітям вдається відшукати свої способи навчальної діяльності, тому “внутрішні компоненти” методу навчання передбачаються і цілеспрямовано передаються учневі вчителем. “Добре організоване “зовнішнє” і переведення його у “внутрішнє” – основний шлях формування суб’єкта навчальної діяльності” [17, 68].

Дослідження дидактів і психологів вказують на те, що формування вміння працювати з підручником можна і треба починати вже у початкових класах (Л.Концева, В.Паламарчук, О.Савченко, Г.Цукерман), однак варто пам’ятати таку вимогу: “Уміння працювати з книжкою може бути сформоване дуже рано, але не на перших етапах навчання: діти повинні принаймні навчитися читати” [14, 217]. К.Бардін стверджує, що молодший шкільний вік найбільш сприятливий для того, щоб закласти основу для вміння вчитися, а тому все, що не зроблено у цьому віці, пізніше зробити набагато складніше.

Підсумовуючи, зазначимо, що вміння працювати з підручником комплексне і включає як спеціальні дидактичні вміння (працювати з текстом, з позатекстовими компонентами, користуватись апаратом орієнтування), так і загальнонавчальні (міжпредметні): аналізувати, порівнювати, узагальнювати, контролювати роботу та ін., тому вважаємо його інтегрованим. Сформованість цього вміння забезпечує здатність школяра користуватися кожним із виділених компонентів підручника, а також книжкою взагалі.

З’ясування структурних компонентів вміння працювати з підручником є теоретичною основою розробки методики його формування, яка, на наш погляд, окреслює перспективу роботи у таких напрямках:

- виділення основних прийомів, що входять у це вміння;
- визначення потенційних можливостей навчального матеріалу з окремих навчальних предметів, на якому може бути сформоване вміння (включаючи і знання про способи діяльності);
- встановлення специфіки вміння працювати з підручником залежно від навчального предмета;
- розробку системи завдань і вправ, яка забезпечувала б оволодіння вмінням працювати з підручником;
- моделювання системи уроків, на яких реалізується запропонована методика формування вміння працювати з підручником.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бейлінсон В.Г. Арсенал образования. – М.: Книга, 1986. – 288 с.
2. Грицевский И.М., Грицевская С.Э. От учебника – к творческому замыслу урока. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
3. Зуев Д.Д. Проблемы структуры школьного учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1974. – Вып.1. – С.28-47.
4. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
5. Концевая Л.А. Психологический анализ самостоятельной работы школьников с учебником // Сов. педагогика. – 1978. – №5. – С.73-78.
6. Кулько В.А., Цехмистрова Т.Д. Формирование у учащихся умений учиться. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
7. Лернер И.Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебниках // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып.6. – С.46-65.
8. Паламарчук В.Ф. Формування в учнів раціональних прийомів роботи з підручником // Педагогіка: Респ. наук.- метод. зб. – К. : Радянська школа, 1983. – Вип. 22. – С.54-60.



9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А.Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр “Академия”, 1999. – 512 с.
10. Психолого – педагогические проблем развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Московский психолого – социальный институт; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2000. – 192 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. – Т.1. – К.: Радянська школа, 1976. – 670 с.
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. – Т.2. – К.: Радянська школа, 1976. – 670 с.
13. Цетлин В.С. О структуре учебника // Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. / Отв. ред.: И.Я.Лернер, Н.М.Шахмаев. – М.: Изд. АПН СРСР, 1989. –172 с.
14. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? – Москва – Рига: ПЦ “Эксперимент”, 2000. – 224 с.
15. Шпунтов А.И. Проблемы обучения студентов самостоятельному анализу школьных программ и учебников при изучении курса методики преподавания русского языка в начальных классах // Начальная школа. – 1996. – №9. – С.67-69.
16. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
17. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – №2. – С.64-77.

# ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Юрій ЗАВАЛЄВСЬКИЙ

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Процес розбудови й утвердження суверенної, правової, демократичної, соціально орієнтованої держави тісно пов'язаний із становленням громадянського суспільства, що передбачає істотну трансформацію світоглядних орієнтацій та самосвідомості народу, подолання усталених стереотипів, які склалися у масовій свідомості за роки панування тоталітарної системи. Цей процес неможливий без розвитку духовності громадян, виховання їх на засадах патріотизму й соціального оптимізму, поваги до історичної спадщини українського народу та загальнолюдських цінностей, вироблених сучасною цивілізацією.

Саме тому інтерес до проблеми громадянського становлення особистості на сучасному етапі розбудови Української держави дедалі більше зростає як у теоретичній, так і у практичній площинах.

Теоретико-методологічні та правові засади громадянського виховання молоді (мета, принципи, завдання, форми і методи) містяться у таких основоположних документах: Конституції України, Законах України “Про громадянство України”, “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”; Указах Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”, “Про Національну доктрину розвитку освіти”; Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття). Цими документами визначено стратегічне завдання – виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних та загальнолюдських цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України, розвитку культурного і творчого потенціалу нашого народу.

Вирішення цих завдань потребує переосмислення проблем виховання, суті і характеру цього процесу відповідно до сучасних вимог виховання як цілісної системи.

Проблемі виховання особистості присвячено чималу кількість психолого-педагогічних досліджень. Зокрема, розроблені та розробляються методологічні проблеми виховання і становлення особистості (Г.Андрєєва, Л.Анциферова, А.Бойко, О.Ганзен, О.Киричук, Б.Лихачов, Т.Яценко, С.Якобсон та ін.); досліджуються різні аспекти виховання особистості: моральне (Н.Аникєєва, М.Боровський, В.Гаврилов, А.Донцов, В.Євдокимов, В.Оржеховська, Л.Рувинський та ін.); духовне (В.Антофійчук, Е.Помиткін, О.Сухомлинський); естетичне (І.Зязюн, П.Іваницька, О.Сухомлинський та ін.); соціальне становлення та громадянське виховання (В.Белоусова, І.Єрмаков, П.Ігнатенко, О.Киричук, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська, К.Чорна та ін.); національне виховання (Г.Вашенко, М.Грушевський, І.Мартинюк, М.Стельмахович, Р.Скульський, Є.Сявакко та ін.), естетичне виховання (Т.Антоненко, Л.Левчук, Л.Масол, А.Щербо, О.Щолокова та ін.).

Водночас є низка питань, які стосуються розширення, поглиблення і, певною мірою, вирішення за нових умов розвитку освіти в Україні. Це в першу чергу питання формування особистості як громадянина. На даний час не вивчені окремо структура, зміст, система формування учнівської молоді, яка несе в собі певні риси і виконує певні функції громадянина.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження вказує на те, що в сучасний період недостатньо вивчено умови формування громадянської спрямованості особистості старшокласників; результати застосування особистісно орієнтованих технологій у

вихованні старшокласників; не розроблено критерії, показники і рівні сформованості громадянської спрямованості особистості.

Доводиться констатувати, що в сучасній загальноосвітній школі процес реалізації важливого державного завдання – виховання свідомих громадян Української держави – поки що здійснюється формально. Його характерними рисами є звичайна заміна одних форм іншими, за умови лише часткового оновлення змісту освіти та виховання. Аналіз педагогічної практики дозволяє зробити висновок, що навчально-виховному процесу загальноосвітніх навчальних закладів залишаються притаманними методи примусу, адміністрування; відсутність рис і якостей громадянина у самого вчителя, байдужість вихователя та непослідовність у досягненні поставленої мети не сприяють формуванню громадянської спрямованості вихованців.

Об'єктивне практичне значення вирішення цієї проблеми як соціального замовлення суспільства та недостатня розробленість її теоретичних аспектів зумовили вибір теми дослідження. *Мета статті* – висвітлити окремі аспекти проблеми виховання громадянської спрямованості особистості старшокласників.

Останнім часом з'явилося чимало праць з проблеми виховання громадянина нової держави, проте однотайності у визначенні понять “громадянськість”, “громадянське виховання”, “громадянська спрямованість особистості” немає. Тривалий час учені послуговувалися поняттями “громадянин як моральна особистість”, яке, хоча й стоїть найближче до громадянськості, не відображає всієї повноти й багатогранності внутрішньої позиції людини.

Зважаючи на комплексність поняття, громадянськість розглядається з позицій різних наук: філософії, політології, правознавства, соціології, педагогіки, психології, історії тощо.

Психологи, визначаючи деякі особливості громадянськості, не відкидають основ юридичного її розуміння: “Особа, що належить до постійного населення якої-небудь держави, користується її захистом і наділена сукупністю політичних та інших прав і обов'язків”. Зокрема, М.Гретченко наголошує, що громадянськість – це усвідомлення і відчуття особою власної причетності до своєї держави. При цьому держава, як усвідомлює її кожен громадянин, є умовою задоволення особистісних потреб: вона регламентує трудову діяльність, залучає до політичної, соціальної, економічної тощо стратифікації. Навіть релігійні, мовні, історичні традиції визначаються державними особливостями. Сприймаючи такий підхід, можна робити висновок, що громадянськість (на психологічному рівні) віддзеркалює “державні обмеження” особистісних потреб на різному рівні і в різних сферах життєдіяльності людини.

Результати аналізу наукових джерел (В.Сухомлинський, А.Мудрик, Г.Селевко, М.Фірсон) дозволяють розглядати громадянськість як соціальну установку. Американські вчені Ф.Знацький і В.Томас вперше дали наукову характеристику цього феномена. Вони розглядають окремі установки, одна з яких тлумачиться як явище, спрямоване на соціальну цінність (у нашому випадку – суспільство, держава, нація, етнос, регіон тощо), а з другого – на саму особистість, її потреби, прагнення, цілі тощо. На підставі цього можна зробити висновок, що окремі психологи визначають громадянськість особистості як активно-позитивну оцінку нею суспільства, держави, нації, етносу тощо та ідентифікують з ними приємні переживання щодо цих соціально значущих об'єктів.

Цікаві думки можна простежити і в інших дослідників (М.Боришевський, С.Гавриш, О.Киричук), які в основу розуміння громадянськості поклали думку про обов'язкову сформованість національної самосвідомості, ціннісних орієнтацій особистості, усвідомлення її як суб'єкта державотворчого процесу і самоусвідомлення себе в ньому.

Сучасна українська педагогічна думка розвивається не на чистому полі: їй передують глибокі дослідження визначних громадських діячів, учених-дослідників проблеми громадянськості, в тому числі М.Костомарова, М.Грушевського, Г.Ващенка, ідеї яких можна передати у концентрованому вигляді висловлюванням великого педагога ХХ ст. В.Сухомлинського: “Найважливіше, щоб у кожного вихованця розвивалося, загострювалося громадянське бачення світу”.

У науково-педагогічних дослідженнях останнього десятиріччя проблема формування громадянськості учнівської молоді посідає значне місце. Про це свідчать праці І.Беха,

Я.Гнутеля, Т.Дем'янюк, І.Єрмакова, П.Ігнатенка, О.Киричука, І.Мартинюка, В.Огнів'юка, О.Сухомлинської, К.Чорної та ін.

Як всякий процес, формування громадянської спрямованості має свої механізми. Метою громадянської спрямованості молоді є актуалізація і прояв особистістю низки якостей, зафіксованих як основоположні при визначенні і сприйнятті особистості як свідомо зорієнтованої у своїй громадянській позиції. Саме тому ми вважаємо, що громадянськість особистості забезпечується наявністю у неї таких основних якостей та рис характеру: національна самосвідомість, громадянська відповідальність, суспільна активність, готовність працювати на благо своєї Батьківщини, повага до Конституції, законів України, висока правосвідомість, досконале знання державної мови, постійна турбота про піднесення її престижу, повага до історії і традицій рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього; дисциплінованість, працьовитість, гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв інших народностей, що населяють Україну.

Таким чином, громадянськість ми розглядаємо як зовнішню та внутрішню сторони структури особистості. При цьому вони не просто взаємопов'язані, а є продовженням одна одної, оскільки внутрішня суть громадянськості особистості спонукає до прояву цих якостей у зовнішній формі: вчинках, діяльності, взаємовідносинах. Водночас зовнішня форма прояву посилює внутрішню сутність громадянськості, актуалізує прояв громадянської позиції чи закріплює її.

Ряд вчених розкриває громадянськість як прояв внутрішньої установки особистості з позицій функціонального підходу. Зокрема, О.Вишневський серед вартостей сучасного українського виховання виокремлює блок громадянських якостей ("основні громадянські якості"), які мають бути закладені у структурі будь-якої особистості: прагнення до соціальної гармонії; відстоювання соціальної та міжетнічної справедливості; культура соціальних і політичних стосунків; пошана до закону; рівність громадян перед законом; самовідповідальність людини; права людини – на життя, власну гідність, безпеку життя, приватну власність, рівність можливостей тощо; суверенітет особи; право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, участі у політичному житті; готовність до захисту індивідуальних прав і свобод інших людей; пошана до національно-культурних вартостей інших народів; повага до демократичних виборів і до демократично обраної влади; толерантне ставлення до чужих поглядів. Таке бачення громадянськості засвідчує, що воно є складним психологічним утворенням, яке потребує від педагога не лише знання їх особливостей, але й високого рівня розвитку позиції педагога як громадянина.

Отже, громадянськість особистості можна розглядати як складову особистості взагалі й учнів-старшокласників зокрема, оскільки вони характеризуються наявністю специфічних, притаманних лише їм, компонентів.

Досліджуючи зміст громадянськості, ми вважали за доцільне вести мову про громадянське виховання не лише як про результат діяльності, але і як про громадянську спрямованість учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів. Зважаючи на те, що сучасна учнівська молодь має власну життєву філософію, ціннісні орієнтації, можна вести мову про їх громадянську орієнтацію за нових умов розвитку суспільства. Адже, як зазначається у Національній доктрині розвитку освіти, без цілеспрямованої орієнтації на соціальну активність молодого громадянина вирішити виховні завдання неможливо.

За таких обставин постає необхідність по-новому поглянути й на проблему громадянськості саме з точки зору виховання молоді, формування її позиції, політичної культури. Адже мова йде про знання, навички, вміння, які повинні стати дієвими збудниками молоді у її повсякденній діяльності як у власних, так і в загальнолюдських інтересах, в інтересах суспільства і себе особисто.

При цьому, як зазначають дослідники І.Бех, О.Вишневський, Т.Дем'янюк, невід'ємною частиною особистості у процесі формування громадянина є зміна форми, змісту і зусиль виховного впливу. Тому й виховний процес необхідно розглядати як еволюцію, розвиток, орієнтацію на створення нових якостей особистості громадянина.

У реальному житті, у процесі створення і розвитку системи громадянського спрямування особистості власне громадянська орієнтація розглядається як інтегроване явище, яке спрямовує

ідеали і зміст життєдіяльності особистості, у якому органічно пов'язані гуманістична та демократична свідомість, реальна громадянська творчість та соціально зріла активність громадянина.

Виходячи із змісту наукових положень, можна дати таке визначення громадянської спрямованості особистості: це – прояв особистістю нахилу до певної сфери діяльності на основі домінуючих інтересів і високих державницьких потреб, для якої притаманне певне ставлення до дійсності, суспільства, держави і яка інтегрується в особистісній позиції.

Які ж ознаки притаманні громадянській спрямованості, як її можна виміряти і яким чином сформувати як основу для утворення інших якостей особистості?

Спираючись на досягнення в галузі психології, педагогіки і соціології з окресленого питання та використовуючи власне розуміння спрямованості особистості, ми зробили спробу з'ясувати зміст громадянської спрямованості особистості учня-старшокласника. При цьому, виходячи із мети нашого дослідження, в основу виховання громадянськості ми вкладаємо такі якості:

- активне розуміння держави і позитивне ставлення до неї та відповідальність за її долю;
- розуміння і збереження демократичних цінностей суспільства;
- невідступне розуміння і дотримання законів держави, активна протидія правовому нігілізму;
- усвідомлення цінності мови і культури та активна пропаганда їх, визнання історії України і повага до культури, традицій, звичаїв усіх народів, які проживають на теренах України;
- активна участь у зміцненні і збереженні соціальних і духовних цінностей суспільства, гідність і повага у ставленні до власного народу, народностей, людини та готовність виховувати у такому ж дусі підрастаюче покоління.

Отже, громадянська спрямованість особистості – це схильність індивіда до активної діяльності на основі домінуючих суспільних, громадянських інтересів та вищих соціальних потреб щодо самовираження; громадянська спрямованість особистості характеризується позитивним ставленням до певних видів діяльності та інтегрується в активній життєвій позиції громадянина.

Аналіз розглянутих теоретичних положень, міркувань дозволяє стверджувати, що в сучасній психолого-педагогічній науці існує чимало думок щодо визначення якостей громадянськості, змісту й особливостей громадянської спрямованості учнівської молоді. Аналіз цих положень дозволив виявити, що жодне з них не містить змістової та процесуальної характеристики громадянської спрямованості особистості старшокласника.

Ми простежили, що чимало вчених (Л.Божович, Б.Вульф, О.Киричук, І.Кон, А.Мудрик та ін.) вважають, що найбільш інтенсивне формування громадянської спрямованості особистості здійснюється саме у старшому підлітковому та юнацькому віці, оскільки саме в цей період відбуваються надзвичайно суттєві психологічні зміни і з'являються особливості, які за певних умов життя, діяльності і виховання особистості стають стійкими рисами характеру.

Юність, за твердженням І.Кона, є завершальним етапом первинної соціалізації особистості. У цей період юнаків та дівчат гостро цікавлять проблеми, привнесені ще з підліткового віку: власна вікова специфіка, право на автономію від старших тощо. У цей період перед ними стоїть важливе завдання соціального і особистісного самовизначення, яке “полягає не в автономії від дорослих, а має чітку орієнтацію і визначення власного місця у світі дорослих”.

Для старших підлітків особливої актуальності набуває проблема не лише особистісного, але й громадянського самовизначення. Як зазначають у своїх дослідженнях Т.Дем'янук, І.Єрмаков, І.Кон, Е.Помиткін, у цьому віці молодь надзвичайно хвилюють питання: як складеться їхнє майбутнє; як знайти цікаву роботу, як стати потрібним своїй державі.

Однак наші дослідження засвідчили, що рівень громадянської самостійності старшокласників часто не відповідає їх віку і статусу, що призводить до прояву таких негативних якостей, як інфантильність, байдужість, замкнутість, пасивність, а іноді й агресивність, про що свідчать дані анкетування.

Таблиця 1.

*Ступінь задоволеності старшокласників участю у позаурочній виховній діяльності*

| Які почуття найчастіше виникають у тебе після проведення заходів?     | Контрольні класи |      | Експериментальні класи |      |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------|------|------------------------|------|
|                                                                       | кількість        | %    | кількість              | %    |
| Радості, задоволення, бажання продовжувати брати участь у цих заходах | 25               | 20,3 | 46                     | 39,6 |
| Байдужості, індивідуальності                                          | 49               | 39,8 | 43                     | 37,2 |
| Незадоволення власною участю чи очікуваними результатами, провини     | 32               | 26,1 | 19                     | 16,3 |
| Відстороненість, тривожність, агресивність                            | 17               | 13,8 | 8                      | 6,9  |
| <i>Разом:</i>                                                         | 123              | 100  | 116                    | 100  |

Отримані дані свідчать про те, що більшість старшокласників (79,7%) знаходяться у стані психологічного дискомфорту, переживають негативні емоції через незадоволення власною участю або ж через невдоволення результатами проведених заходів.

Основними рушійними силами формування громадянської спрямованості учнів є суперечності, які свого часу Л.Виготський визначив як “внутрішні та зовнішні”. Зовнішні суперечності проявляються у невідповідності між нормами суспільного життя і діями, поведінкою людей, між зовнішніми вимогами до особистості та її поведінкою. Основними серед них є: надання певних громадянських прав – і обмеженість щодо свободи дії, відповідальність за свої вчинки прагнення до самостійності; самовираження – і постійний контроль з боку педагогів, батьків.

До внутрішніх можна віднести суперечність між досить високим освітнім рівнем учнівської молоді і незрілістю морально-вольових якостей; суперечність між запитом і бажаннями, які у старшокласників постійно посилюються, та досягнутим рівнем можливостей їх задоволення.

Вирішити усі завдання і розв’язати суперечності, що реально існують в учнівському середовищі, можливо шляхом залучення старшокласників, поряд з іншим, до активної, соціально ціннісної діяльності, якою є позаурочна виховна робота. Саме вона створює найбільш сприятливі умови для задоволення потреб старшокласників щодо включення їх у активне життя загальноосвітнього навчального закладу і поза ним, побудови нових взаємовідносин поміж людьми, реалізації самостійності, оцінки соціуму, суспільства.

Розроблена нами теоретична концепція дозволила провести аналіз масової практики і кращого досвіду організації виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах, що, в свою чергу, дало змогу виявити позитивні тенденції у розвитку такого підходу, критично осмислити недоліки у цьому процесі і їх причинну зумовленість.

Процес виховної діяльності, як відомо, має свої особливості: добровільний характер, варіативність форм, тісний зв’язок із навчальним процесом, безперервність, варіативність, самодіяльність, самостійність, гуманізація і демократизація відносин, гласність тощо.

Практика організації виховного процесу в загальноосвітніх школах накопичила чималу кількість і різноманітність форм позаурочної діяльності, зокрема уроки Пам’яті, Скорботи, Вітчизни, Рідного краю, Матері, Родини; пошукові експедиції та мандрівки, історичні розповіді та спогади; години спілкування, класного керівника, сім’ї та вулиці, творчості; науково-практичні конференції, диспути, дискусії, прес-конференції, бесіди, зустрічі, турніри, творчі справи та соціальні ринги, молодіжні дискусійні клуби, творчі об’єднання тощо.

Слід зазначити, що головним у виховній діяльності, спрямованій на формування громадянської позиції, є не кількість розроблених і впроваджених форм виховної роботи, навіть не кількість реалізованих проектів, а те, як сприймають цю роботу й ці проекти самі учні. Практика дозволила нам зробити висновки, що чим більше невирішених проблем зустрінуть вихованці у процесі позаурочної виховної діяльності, чим більше активності й власної

ініціативи їм необхідно буде проявляти, чим ширшим буде коло для спілкування – батьки, вчителі, члени громадських організацій, товариств, друзі тощо, тим швидше конкретний старшокласник ставатиме особистістю, тим гуманнішим, відповідальнішим він буде.

На жаль, досвід спілкування старшокласників у складі різних мікрогруп, мікросоціумів, де вони включаються у виховну діяльність або самі є її організаторами, свідчить про те, що в окремих випадках у частини учнівської молоді та й в окремих учителів формується споживацьке, “результативне” ставлення до громадянського виховання: на нього, як правило, звертають увагу лише тоді, коли необхідно провести певну акцію, заплановане дійство, чергову зустріч тощо.

В цілому ж сприйняття старшокласниками виховної діяльності, за умови її спеціальної організації, є дещо іншим, оскільки вона (діяльність) ототожнюється з конкретною справою, обраною за власними інтересами, можливостями та уподобаннями. Ця оцінка веде за собою певні спроби домагатися успіху за реальних умов життєдіяльності як самих учнів, так і їх однокласників, однолітків. Старшокласники охоче й активно допомагають учителям в організації і впровадженні конкретних форм виховної діяльності. Завдяки їх готовності до активної діяльності, розумінню та позитивному сприйняттю їх роботи учителями, керівництвом шкіл, батьками, вдається реалізовувати значну кількість проектів виховної діяльності з формування громадянської спрямованості учнів. При цьому, на жаль, зустрічаються випадки, коли вчителі загальноосвітніх шкіл ігнорують ті види виховної діяльності, які запропоновані самими старшокласниками.

Ефективність виховної діяльності при формуванні громадянської спрямованості старшокласників залежить від того, наскільки глибоким у них є прагнення до соціально значущої діяльності, спілкування, самоствердження; недооцінка цих потенційних можливостей, дріб'язкова опіка призводить до формування пасивної позиції. Саме тому важливо при включенні старшокласників у процес виховання закріпити у них потребу в соціально значущій діяльності, оскільки це пов'язано з формуванням системи уявлень, понять, поглядів, переконань, які визначають ставлення особистості до суспільства, людей, норм моралі, обов'язків.

З метою виявлення ефективності виховного процесу в загальноосвітніх школах нами було проведено опитування старшокласників “Чи береш ти участь у підготовці та проведенні позаурочних виховних заходів?” Дані опитування наведено у таблиці 2.

Таблиця 2.

*Участь старшокласників у підготовці та проведенні позаурочних виховних заходів*

| Чи береш ти участь у підготовці та проведенні позаурочних виховних заходів? | Контрольні класи |      | Експериментальні класи |      |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------|------|------------------------|------|
|                                                                             | кількість        | %    | кількість              | %    |
| Завжди беру участь, проявляю ініціативу                                     | 63               | 9,1  | 141                    | 67,7 |
| Беру участь епізодично, за вказівкою вчителя                                | 540              | 78,3 | 56                     | 26,9 |
| Не беру участі, уникаю будь-якої причини, не проявляю ініціативи            | 87               | 12,6 | 11                     | 5,4  |
| Разом:                                                                      | 690              | 100  | 208                    | 100  |

Аналіз отриманих результатів дозволив зробити висновки, що переважна більшість учнів контрольних класів (90,9%) бере епізодичну участь у підготовці та проведенні виховних заходів або ж взагалі намагається уникнути їх, не проявляє ініціативи, є пасивними спостерігачами організованого іншими дійства. Зрозуміло, що за таких умов вести мову про формування громадянської спрямованості не вважається за доцільне.

Натомість, більшість старшокласників з експериментальних класів (67,7%) бере активну участь у виховних заходах; значно менше число учнів (26,9%) робить це епізодично, а ще менше (5,4%) – уникає участі у позаурочних заходах з будь-якої причини.

Певною мірою ці дані пояснюються результатами наступного опитування: “Як ти оцінюєш якість виховних заходів, що проводяться у твоїй школі?” При цьому зазначимо, що старшокласники мали можливість обирати декілька позицій, а тому загальна кількість відсотків перевищує 100.

Таблиця 3.

Оцінка старшокласниками якості виховних заходів

| Як ти оцінюєш якість виховних заходів,<br>що проводяться в твоїй школі? | Контрольні класи | Експериментальні<br>класи |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------|
|                                                                         | %                | %                         |
| Добре                                                                   | 11,7             | 61,2                      |
| Задовільно                                                              | 34,9             | 21,7                      |
| Погано                                                                  | 10,3             | 3,8                       |
| Проводяться нецікаво                                                    | 41,2             | 1,7                       |
| Нецікаві, неактуальні теми                                              | 59,9             | 3,4                       |
| Не відвідую заходи за власним бажанням                                  | 2,9              | 1,1                       |
| Не можу дати оцінку                                                     | 7,8              | 4,2                       |

На формування громадянської спрямованості старшокласників досить помітно впливає і підведення підсумків їх участі на останньому етапі виховної діяльності (і як учасників, і як організаторів): на конференціях, зустрічах із цікавими людьми, заняттях школи народознавства, засіданнях клубу за інтересами, круглого столу тощо. Ці форми уже при обговоренні тієї чи іншої проблеми дозволяють учням не лише відстоювати свої погляди та переконання, але й одержувати відповіді на питання, що їх хвилюють.

Насиченість тих чи інших форм виховної діяльності специфічними якостями (публіцистичність, образність, врахування життєвого досвіду молоді, її ставлення до соціальних та суспільних проблем, емоційність, змістовність) дозволяє активно впливати на духовну та пізнавальну сфери старшокласників. Враження, залишені після проведення різноманітних виховних заходів, зазвичай відкладаються у пам'яті молодої людини і відновлюються при потребі, наприклад, коли є необхідність зрозуміти чи оцінити поведінку іншої людини в конкретній ситуації, коли виникає необхідність впевнитися у правильності власних суджень чи оцінок.

Названі можливості, на нашу думку, достатньо відображають виховний потенціал позаурочної виховної діяльності, оскільки розкривають її в усіх аспектах.

Проте варто сказати і про труднощі і проблеми у здійсненні виховного процесу за умов загальноосвітньої школи. Так, аналіз змісту і форм виховної діяльності окремих загальноосвітніх навчальних закладів (Київ, Запоріжжя, Хмельницький), орієнтованих на формування громадянської спрямованості, дозволив виявити, що нерідко відсутні цілі і завдання, зв'язок із проблемами, що дійсно хвилюють учнів, не простежується перспективність та наступність цієї роботи.

На процес формування громадянських якостей учнів негативно впливає і той факт, що у класному колективі досить рідко обговорюється та чи інша дискусійна інформація, не відбувається колективного вирішення проблем морального характеру. Існуюча практика організації виховної роботи досить слабо стимулює формування потреб щодо громадянського самовизначення, яке базується на розвиненому почутті відповідальності перед суспільством.

На жаль, виявлено, що певна кількість класних керівників не володіє технікою і технологією проведення виховної роботи, орієнтованої на формування громадянської спрямованості особистості; в окремих із них не виробилося відповідальне ставлення до цього напрямку виховання, а головне спостерігається відсутність розуміння виховного процесу як активної діяльності учнівської молоді, що має важливе значення для розвитку громадянської спрямованості старшокласників. Іноді педагоги допускаються помилки при визначенні лідера класного колективу, що часто веде до нерівноцінних результатів у виховному процесі; нерідко вчителі не встигають реагувати на проблеми, які з'являються в класі. Є ряд педагогів (особливо молодих), які слабо орієнтуються у психологічних механізмах впливу виховної діяльності на



формування громадянської спрямованості учнів; практично не визначають мотиви включення учнів у цю діяльність, задовольняючись самим фактом їх участі; не володіють методикою вивчення вихованості класного колективу та конкретної особистості.

В цілому це свідчить про те, що участь старшокласників у виховній діяльності автоматично не веде до активізації їх громадянської спрямованості. Тому для досягнення мети і позитивного результату необхідна добре продумана система підготовки, організації проведення, оцінки ходу і результатів діяльності учнів. Потенціал виховної діяльності у загальноосвітній школі щодо формування громадянської спрямованості особистості може бути реалізований лише за відповідних умов, які дозволяють найбільш результативно формувати громадянську позицію учнівської молоді у цілеспрямованих, різноманітних видах діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник/ Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1998. – 204 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання – нова освітня філософія// Педагогіка толерантності. – 2001. – №1. – С.16-19.
3. Виховання національно свідомого, патріотично зорієнтованого молодого покоління, створення умов для його розвитку як чинник забезпечення національних інтересів України: аналітично-інформаційні матеріали. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2003. – 191 с.
4. Вишневський О.І. Сучасне українське виховання: Пед. нариси. – Львів, 1996. – 238 с.
5. Дем'янюк Т.Д. Методика виховання в сучасній школі: Навчальний посібник. – К.: НМЦ середньої освіти МОН України. – 2000. – 286 с.
6. Завалевський Ю.І. Громадянське виховання старшокласників: проблеми, досвід, перспективи: Навчально-методичний посібник. – К., 2003. – 104 с.
7. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 236 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року №347/2002 //Освіта України. – №33. – 23 квітня 2002 р. – С.4-6.
9. Нове покоління незалежної України (1991-2001): Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2001 року). – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2002. – 211 с.
10. Чорна К.І. Виховання моральності як основа духовного світу школярів в умовах розбудови Української держави// Міжнародна науково-практична конференція "Цінності християнської культури як фактор морально-естетичного формування особистості": Збірник наукових статей: Ч.І. – К., 2002.

Юрій ПОЛІЩУК

#### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНИХ ГРОМАДСЬКИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ ЯК ФАКТОР МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Сьогодні в Україні функціонують сотні громадських молодіжних об'єднань, в яких перебувають десятки тисяч молодих людей і підлітків. Крім задоволення природних потреб підлітків і молоді у спілкуванні, дозвіллі, молодіжні формування виконують й інші соціально-педагогічні функції. Вони є школою демократії, виконують завдання соціалізації і соціального виховання юнаків і дівчат, що не може не привернути увагу до проблеми морального розвитку особистості у молодіжних організаціях.

Реалії сьогодення вимагають від активу спілок молоді постановки і вирішення нових педагогічних завдань, пошуку як більш ефективних форм залучення юнаків і дівчат до спілок молоді, так і форм їхньої взаємодії з навколишньою дійсністю. Тому особливо актуальною постає проблема комплексного педагогічного осмислення сутності соціальної і виховної діяльності молодіжних формувань, їхнього місця і ролі як в національній системі виховання, так і в процесі соціалізації підростаючого покоління. А значить, актуалізується і проблема розробки методології нових підходів до організації наукових досліджень вивчення ефективності педагогічного впливу сучасних громадських молодіжних об'єднань.

*Метою статті* є спроба висвітлити проблему морального розвитку особистості в процесі функціонування молодіжної організації.

Як відомо, поняття “моральний розвиток” включає знання моральних норм, принципів, моральних категорій; позитивне ставлення до цих норм, принципів, категорій; погляди і переконання, готовність до моральних дій; досвід моральних взаємин, моральні риси та якості особистості.

З’ясування процесу і механізмів морального розвитку особистості неможливе без вивчення психолого-педагогічних умов, зокрема потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій молоді.

У процесі розробки і реалізації програми дослідження стану і динаміки морального розвитку членів сучасних громадських молодіжних об’єднань ми опиралися на наукові розробки проблем розвитку теорії і практики морального виховання (В.Асєєв, К.Байша, М.Боришевський, А.Бодалєв, В.Демиденко, Л.Рувинський, Н.Свадковський та ін.), моральної діяльності і морального розвитку (І.Бєх, Л.Виготський, А.Запорожець, А.Леонтьєв, С.Рубінштейн, В.Шимановський та ін.), формування духовності (А.Зеліченко, О.Колісник, Н.Кордунова, Б.Ліхачов, П.Сімонов, А.Уледов, В.Федотова, А.Шендрік, В.Шердаков та ін.), формування ціннісних орієнтацій (Б.Битинас, Ю.Борисова, Є.Дмитрієва, А.Донцов, В.Казьмирєнко та ін.), формування моральних ставлень (Т.Афоніна, Д.Водзінський, І.Зайцева та ін.).

У якості методологічної основи дослідження проблеми морального розвитку членів сучасних громадських молодіжних об’єднань використано концепцію ролі соціального мікросередовища як фактора формування особистості (В.Бочарова, А.Дорошенко, Г.Драчова, Н.Логінова, Н.Сарджєвеладзе, Ю.Сьочів, М.Шемєтева та ін.).

Наше дослідження впливу соціально-педагогічної діяльності на процес морального розвитку членів громадських молодіжних об’єднань здійснювалось за допомогою методів анкетування, інтерв’ю, бесіди, тестування, психолого-педагогічного спостереження протягом 1996-2002 років. Ним охоплено членів 87 молодіжних організацій. Матеріали проведеного дослідження свідчать про те, що більшість представників цієї категорії молоді, стаж перебування яких у спілці не перевищує 1-го року, не усвідомлює необхідності власної діяльності морального спрямування з метою особистісного морального розвитку. Зазначений показник поступово зменшується: а) в міру зростання терміну перебування у спілці; б) залежно від інтенсивності соціально-педагогічної діяльності.

Увагу привертають і такі показники. У результаті застосування комплексу методів дослідження було встановлено, що вказані чинники суттєво впливають як на власну моральну самооцінку, так і на наявність (відсутність) в духовній структурі особистості окремих моральних якостей. Так, у результаті застосування сконструйованої нами системи обстеження стану морального розвитку цієї категорії молоді було виявлено, що у членів молодіжних організацій, термін перебування яких в організації складає 1 рік, сформованість такої моральної властивості, як “доброді” складає не більше 60%; у членів спілок молоді, які перебувають у спілці 2-2,5 роки, цей показник сягає 70-72%; відповідно, у молодих людей, термін перебування яких у спілці складає 3-4 роки, цей показник досягає уже 80-84%. Зазначене стосується й інших моральних якостей: совість: 1 рік – 42-43%; 2-2,5 роки – 49-55%; 3-4 роки – 64-69%; великодушність: 1 рік – 52-54%; 2-2,5 роки – 68-71%; 3-4 роки – 82-84%; благородство: 1 рік – 37%; 2-2,5 роки – 43-44%; 3-4 роки – 57-58%; чуйність: 1 рік – 47%; 2-2,5 роки – 51-52%; 3-4 роки – 60-63%; порядність: 1 рік – 59-60%; 2-2,5 роки – 69-71%; 3-4 роки – 90-93%.

Членам громадських молодіжних об’єднань було запропоновано розкрити зміст зазначених моральних якостей. Правильно розуміють суть поняття “доброді”: 1 рік – 73%; 2-2,5 роки – 83-84%; 3-4 роки – 95-97% (доброді – душевна чуйність, прагнення ділитися з людьми своїм часом, особистими моральними ресурсами – щедротами своєї душі). “Совість”: 1 рік – 64%; 2-2,5 роки – 77-79%; 3-4 роки – 93-95% (совість – особливий вид відповідальності людини перед собою, перед власною моральною свідомістю). “Благородство”: 1 рік – 78%; 2-2,5 роки – 86-88%; 3-4 роки – 97-98% (благородство характеризує вчинки людей з точки зору великодушних мотивів, якими вони викликані і які являють собою властивість особистості піднятися над звичними нормами поведінки. Це здатність здійснювати безкорисливі вчинки). “Чуйність”: 1 рік – 51%; 2-2,5 роки – 67%; 3-4 роки – 79-80% (чуйність – моральна якість, що характеризує ставлення людини до інших людей, сутність її полягає в прагненні зрозуміти ті

турботи і проблеми, які хвилюють інших людей). “Порядність”: 1 рік – 33%; 2-2,5 роки – 47-49%; 3-4 роки – 78-79% (порядність – нездатність до поганих, аморальних вчинків і дій).

Таким чином, дослідження процесу формування моральних якостей і властивостей у членів сучасних громадських молодіжних об’єднань, який відбувається як наслідок морального розвитку, базується на таких підходах: виявленні рівня їхньої сформованості на початку перебування підлітка (молодої людини) в організації та їхній зріз через 3-4 роки перебування особи в молодіжній організації, а також на співставленні їхньої наявності (чи відсутності) у членів спілок молоді (3-4 роки перебування в них) та у представників неспілкової молоді.

Окреме питання – формування моральних якостей і властивостей в результаті проведеного нами експерименту. Його сутність полягає в застосуванні спеціально розроблених для спілок молоді самовиховних технологій і відповідно спланованої їхньої діяльності. Отримані результати свідчать, що перебування підлітків (молодих людей) у громадському молодіжному об’єднанні (при умові організації соціально-педагогічної діяльності відповідного рівня інтенсивності і спрямованості) сприяє моральному вихованню зазначеної категорії молоді.

Проведені нами дослідження процесу морального розвитку членів спілок молоді ми вважаємо лише початком; необхідна спеціально розроблена всеукраїнська комплексна програма дослідження й охоплення нею сотень інших громадських молодіжних об’єднань, а також зусилля багатьох дослідників. Існують і проблеми суто наукових підходів. Труднощі дослідження моральної сфери відзначає цілий ряд науковців. Так, Н.Щуркова підкреслює, що “розвитку теорії і практики морального виховання перешкоджає сама невизначеність і безмежність змісту цього процесу: скільки і які моральні якості мають бути обов’язково сформовані” [13, 88].

У результаті проведених досліджень ми дійшли висновку, що формування моральних якостей суб’єкта (члена спілки молоді) у процесі соціально-педагогічної діяльності спілки безпосередньо визначає характер його самосвідомості. Смысл того чи іншого морального утворення в цих умовах задається його відношенням до досягнення цілей соціально-педагогічної діяльності. Таким чином, ми вважаємо, що моральні якості, характерні для більшості (до 55%) нових членів громадських молодіжних об’єднань, сприяють чи не сприяють участі у тих чи інших формах діяльності об’єднань, тобто мають “гнучкий” характер. Соціально-педагогічні обстеження членів молодіжних організацій з 3-4-річним стажем перебування в організаціях дають уже інші результати. Доля молодих людей, які мають стійкі моральні переконання, зросла до 88% (з 45%). Це свідчить про безперечний вплив спілок молоді на моральний розвиток і моральне самовизначення їхніх членів. Отже, соціально-педагогічна діяльність громадських молодіжних об’єднань, постає насамперед, як моральна діяльність, що, відповідно, вимагає її вивчення, узагальнення й осмислення саме у зазначеному контексті.

У своєму дисертаційному дослідженні І.Бех відстоює ідею моральної діяльності, яку і вважає основою морального формування особистості [1, 46-47]. “З одного боку, соціальна діяльність виступає своєрідним засобом для народження моральної діяльності суб’єкта, з іншого – сама моральність як її результат є необхідним духовним засобом для здійснення предметно-перетворюючої діяльності. Іншими словами, моральність і формується в діяльності і обслуговує її” [1, 47].

Психологи вважають, що моральний розвиток особистості у колективній діяльності – процес діалектичний. У ході моральної діяльності виникають моменти, які стають психологічними поштовхами до зміни системи установок [5].

Проблема співвідносності діяльності й установки не раз поставала в психології. І в цьому немає нічого дивного, оскільки в даний час теорія діяльності і теорія установки становить найбільш чітко виділені і відособлені напрямки. Кожна з цих концепцій продовжує бути предметом самостійного аналізу, але нас, у контексті місця і ролі установки в процесі соціально-педагогічної діяльності спілок молоді, цікавить насамперед те, як в цих концепціях вирішується проблема про взаємовідносини між діяльністю й установкою.

Один з найбільших авторитетів у цій галузі проф. Д.Узнадзе пише, що установка – це “...свого роду цілісне відбиття, на ґрунті якого може виникнути або споглядальне, або дієве

відбивання. Воно полягає в своєрідному налагоджуванні, настройці суб'єкта, його готовності до того, щоб в ньому відбулись саме ті психічні чи моторні акти, які забезпечать адекватне ситуації споглядальне або дієве відбиття. Воно і є установочним відбиттям" [11, 73].

Важливе значення для розуміння процесу морального становлення особистості має осмислення принципу узгодженості моральних утворень особистості. Саме цей принцип пояснює становлення цілісності внутрішнього світу особистості, під якою розуміють її структурованість, наявність суб'єктивної зв'язаності окремих психічних властивостей і якостей, їх внутрішньої єдності, а також наявність певних мотивів.

Істотною передумовою свідомого прийняття мотиву є спроможність особистості інтегрувати свої мотиваційні утворення в певну систему. Вони узгоджуються за суб'єктивною значущістю і супідрядні як основні особистісні цінності і як конкретні властивості, що ситуативно реалізуються в поведінці і діяльності. Узгодженість моральних властивостей може стосуватися також послідовності їх прояву, практичної реалізації. Наявність зв'язків послідовності між моральними властивостями в процесі їхнього функціонування як мотивів поведінки передбачає спроможність індивіда втримувати в структурі своєї особистості одночасно кілька властивостей. Критерієм же психологічно розвинутої особистості виступає наявність несуперечливої внутрішньої мотиваційної системи. Тому узгодженість моральних утворень є необхідною передумовою удосконалення свідомої моральної діяльності.

Відсутність узгодженості моральних утворень пояснюються кризи прийняття мотиву особистістю, які виявляються в тому, що морально-етичні вимоги поля інтелектуально-моральної напруги суперечать уже сформованим мотивам, і між ними відбувається боротьба, що приводить до неприйняття морально-етичних цінностей і вимог спілки молоді конкретною особистістю.

У педагогіці поле інтелектуально-моральної напруги визначається як сукупність інтелектуальних та морально-етичних цінностей, що знаходять визнання і підтримку в молодіжному колективі. У середовищі спілки молоді всі ці духовно-моральні цінності перетворюються на своєрідний сплав, що має певну специфіку, властиву конкретну молодіжному об'єднанню.

Сутність поля інтелектуально-моральної напруги також залежить від складу учасників спілки молоді, рівня їхнього розвитку, характеру діяльності і спілкування. Проявляється воно, насамперед, в громадській думці членів молодіжних формувань, у традиціях, звичаях, спільних ціннісних орієнтаціях і є, на нашу думку, найважливішим чинником активізації їхнього морального розвитку.

Зауважимо, що повної узгодженості між моральними утвореннями бути не може, а можливий лише більш чи менш розумний компроміс. Це пояснюється суб'єктивною суперечливістю міжособистісних відносин у громадському молодіжному об'єднанні, які функціонують і реалізуються в умовах, коли духовно-моральні цінності об'єднання і реальні суспільні цінності (в умовах функціонування яких більшу частину свого часу проводить член об'єднання) не співпадають і в цілому ряді аспектів суперечать одні одним.

Крім зазначеного, існує проблема колективних вимог спільної діяльності членів молодіжної організації та унікальності шляхів розвитку і формування конкретної особистості. На наш погляд, їх узгодженість і подолання протиріч між ними є найбільш складною і проблематичною з усіх проблем, які постають перед колективом громадського молодіжного об'єднання в процесі соціально-педагогічної діяльності. Адже прагнення члена спілки молоді розвивати свої особистісні властивості часто вступають у конфлікт із формуванням колективістських якостей.

Принцип узгодженості вимагає, щоб зовнішні вимоги колективу спілки молоді ототожнювались індивідумом з основними її моральними цінностями, осмислювались і включались в особистісну ціннісну ієрархію. Без такої внутрішньої психологічної роботи зовнішні вимоги не перетворюються у внутрішні мотиви і моральні властивості людини. Узгодженість моральних утворень здійснюється не як чітко спланована логічна процедура, а через розв'язання суперечностей, механізмом подолання яких виступає воля. Завдяки їй відбувається зближення, співставлення основних морально-етичних цінностей спілки молоді і більш конкретних властивостей особистості, що неминуче приводить до вибору певного

способу поведінки. При цьому лідерам молодіжних формувань слід враховувати відносну стабільність ієрархії основних моральних цінностей особистості і динамічність реально діючих мотивів. Конкретна закономірність їх зв'язку залежить від особливостей ситуації, для зміни якої вони залучаються. В цих умовах дія волі здійснює роботу з їхньої актуальної оцінки, узгодження, супідрядності і практичної реалізації.

За супідрядністю моральних властивостей і мотивів лежить супідрядність різноманітних діяльностей, в яких ці властивості і мотиви проявляються. На думку А.Леонтьєва, “в основі особистості лежать супідрядності людських діяльностей, які породжено ходом їхнього розвитку” [7, 188].

При розгляді проблеми моральних новоутворень у членів громадських молодіжних об'єднань доцільним видається опора на принцип об'єктивації моральних утворень особистості. Пов'язано це з тим, що структурні компоненти внутрішнього світу молодої людини, її власне “Я” – ця передумова і фундамент поведінки та діяльності – довго залишаються прихованими від свідомості суб'єкта. В ході діяльності процес “відкриття” для свідомості власного “Я” значно полегшується і прискорюється. Суб'єкт ніби відчужує від себе свої моральні властивості, в результаті чого відбувається своєрідна внутрішня самоусуненість, що дозволяє суб'єкту подивитися на себе ніби з боку, із зовні. Саме цю особливість реакції суб'єкта на діяльність ми враховуємо при побудові самовиховних технологій психопедагогіки сучасних громадських молодіжних об'єднань, застосування яких, як свідчать результати проведеного нами експерименту, дозволяє інтенсифікувати процес інтеріоризації особистістю морально-етичних цінностей і світоглядних переконань колективу спільки молоді.

Психологам відомо, що самоусуненість – необхідна умова самосвідомості. Оскільки суб'єкт і об'єкт самовиховного впливу у свідомості члена спільки молоді поєднані (в одному і тому ж індивіді), для побудови самовиховних технологій виникає необхідність їхнього роз'єднання. Це дозволяє особистості самопізнати свої моральні якості і об'єктивно їх оцінити, проаналізувати особистісну структуру, виділити в ній окремі компоненти, поставити перед собою нові цілі, співвіднести їх із своїми потенційними можливостями.

“Внутрішні труднощі початкових етапів процесу самовиховання, – вказує у зв'язку з цим І.Чеснокова, – полягають не лише в об'єктивації своєї сутності, в умінні подивитися на себе як на іншого, але й у спроможності критичного осмислення себе як цілісного індивіда” [12, 321].

Одним із способів об'єктивації внутрішніх утворень індивіда виступає їхнє втілення в певну роль. Особливість рольового правила полягає в тому, що воно усвідомлюється індивідом швидше і легше, ніж правило, що регулює безпосередні життєві взаємовідносини. Це є результатом того, що роль виступає в якості опосередковуючої ланки між особистістю і правилом поведінки.

У процесі дослідження соціально-педагогічної діяльності сучасних громадських молодіжних об'єднань нами було виділено і вивчено психолого-педагогічні особливості поведінки членів молодіжних організацій у процесі їх життєдіяльності. Вони знайшли своє завершення у створенні варіантів “ролі члена молодіжної організації”. Використовуючи їх як типологічні функціональні одиниці, ми провели ряд експериментів, які підтвердили вплив образу ролі члена молодіжної організації в процесі її діяльності на моральний розвиток і засвоєння духовно-моральних цінностей молодіжної організації.

Особливу форму об'єктивації особистісної структури становлять результати діяльності і поведінки людини. “Не тільки інші люди, але й вона сама найглибше пізнає себе у ділі, проявляючи себе в справах і вчинках”, – звертає увагу на цю особливість об'єктивації С.Рубінштейн [8, 155].

У процесі діяльності і поведінки об'єктивація психологічних утворень відбувається найбільш предметно. На нашу думку, в результаті активної участі у соціально-педагогічній діяльності особистісні моральні якості члена спільки молоді розкриваються перед ним самим, що і відкриває поле діяльності для самовиховних технологій психопедагогіки громадських молодіжних об'єднань. Таким чином, об'єктивація індивідом своїх моральних якостей, вміння аналізувати й оцінювати їх позитивно впливає на розвиток моральної самосвідомості, дозволяє більш ефективно формувати її. Зазначене підтверджують і результати нашого дослідження. В процесі його проведення ми поділили обстежені молодіжні організації на три групи. Перша –

це ті організації, основа діяльності яких переважно зводиться до політичних акцій і заходів. Відповідно, на їхніх зібраннях і диспутах також домінують політичні і соціально-економічні проблеми. До другої групи ми віднесли так звані “дискусійні” спілки молоді, тобто молодіжні формування, діяльність яких по суті зводиться, за визначенням Т.Драгунової, до діяльності спілкування. “Спілкування з близьким товаришем виділяється в цілком особливу діяльність підлітка. Вона існує як самостійна діяльність, яка може бути названа діяльністю спілкування. Предметом цієї діяльності є інша людина: товариш-ровесник. Ця діяльність існує, з одного боку, у вигляді вчинків підлітків відносно один одного, з іншого – у формі роздумів про вчинки і дії товариша та взаємовідносин з ним” [2, 317]. І до третьої групи, за нашою класифікацією, входять так звані “діяльнісні об’єднання соціально-педагогічного спрямування”. Вони, порівняно з попередніми двома, значно більше здійснюють конкретних акцій і заходів суспільно значущого і суспільно корисного спрямування, зокрема, беруть активну участь у волонтерському русі.

У процесі дослідження було виявлено, що процес формування моральних якостей особистості найбільш інтенсивно відбувається саме у представників третьої групи молодіжних організацій. Підкреслимо, що до найважливіших завдань, реалізації яких суспільство чекає від соціально-педагогічної діяльності сучасних громадських молодіжних об’єднань, насамперед належить моральне виховання, формування почуттів милосердя і людяності.

Поставивши перед собою завдання формування моральної основи юної особистості і враховуючи необхідність оцінної сторони його змісту, на нашу думку, активу спілок молоді слід розуміти його як усталену модель відповідної (моральної) поведінки, “ролевих вчинків” членів конкретної молодіжної організації.

Серед механізмів, що сприяють формуванню зазначеної моделі поведінки, виключно важливу роль відіграють позитивні звички, які утворюються в результаті участі членів молодіжних об’єднань у добродійних акціях, заходах суспільно корисної спрямованості, благодійницькій роботі.

Під час аналізу й осмислення отриманих результатів дослідження ми керувалися і принципом опосередкованості моральної функції особистості, що дозволяє пояснити становлення структури моральної властивості. Тут необхідно уточнити залежність між моральною властивістю і мотивом особистості. Характеризуючи цю залежність, ми солідаризуємося з поглядами С.Рубінштейна, який вказує на те, що “мотив, спонукання – це властивість характеру в його генезисі. Для того, щоб мотив (спонука) став особистісною властивістю, закріпився за особистістю, він повинен генералізуватися по відношенню до ситуації, в якій він першопочатково виник, поширившись на всі ситуації, однорідні з першою, в суттєвих по відношенню до особистості рисах” [8, 248].

Отже, мотив поведінки, який повторюється в різних ситуаціях, закріплюється і стає моральною властивістю особистості. У міру формування моральні властивості набувають спонукальної функції і самі починають виступати в якості мотивів поведінки.

Механізм виникнення і реалізації спонукальної функції моральної властивості розкритий Л.Виготським, за яким мотив (моральна властивість) є не чим іншим, як побудовою, утворенням рефлексивної дуги. Сформована рефлексивна дуга (властивість) актуалізується під впливом зовнішнього середовища, яке виступає відповідним стимулом, що збуджує рефлексивну дугу, і вона в результаті цього активізується і починає працювати [3, 368].

У загальнопсихологічній теорії діяльності А.Леонтьєва предмет діяльності (мотив) розглядається не ізольованим від суб’єкта, а включеним в його життя, є суб’єктизованим як предмет світу суспільної практики, в яку реально, через свою діяльність, включений індивід. Мотив належить одночасно і суб’єкту, і об’єктивному світу, тобто виступає суб’єктивно-об’єктивним утворенням, в якому ці дві складові мають певний зв’язок. Сила їх впливу в онтогенезі зростає. При такому підході знімається протиставлення людини і середовища. Зазначене дає нам методологічну основу для дослідження виховного впливу соціально-педагогічної діяльності громадських молодіжних об’єднань на моральний розвиток особистості, вияву його механізму.

Слід підкреслити, що моральний розвиток члена спілки молоді відбувається в конкретних життєвих ситуаціях, в різних мікросередовищах, відповідно, на його участь у предметній і

духовній діяльності спілки припадає лише частина особистого часу і зусиль, що, безумовно, дуже ускладнює процес дослідження. Відносини між індивідумом і оточуючою його соціальною дійсністю Л.Виготський назвав “соціальною ситуацією розвитку” [4, 103].

Один із механізмів становлення моральних властивостей С.Рубінштейн вбачав у тому, що спонукання (потреби, мотиви), які виникають у результаті збігу зовнішніх обставин, повторюючись у подібних життєвих умовах, закріплюються, узагальнюються і перетворюються в певні якості особистості [8, 277].

Моральний розвиток – самообумовлюваний безперервний процес. Самообумовленість процесу морального розвитку члена громадського молодіжного об’єднання реалізується настільки, наскільки в ньому синтезуються виховні впливи. Останні, виникаючи, трансформуються у внутрішні умови, змістом яких виступає сформована система моральних цінностей особистості, з якою і взаємодіють наступні виховні впливи.

Моральна сфера члена громадського молодіжного об’єднання, як і інші духовні утворення, не може бути замкнутою системою. Система, якій притаманна схильність до саморозвитку, реалізує її при певних умовах, тобто вступає у відносини з іншою системою. Такими умовами для процесу морального саморозвитку виступають різного роду соціальні впливи.

Відомо, що відношення людини до соціуму реалізується через її діяльність, в результаті якої досягаються ті чи інші цілі. Із цього випливає, що мета виступає, власне, першопричиною морального саморозвитку особистості, адже для її досягнення індивідум завжди повинен діяти, а це вимагає сформованості певних інтелектуальних і моральних якостей, без яких діяльність не може ефективно здійснюватись.

Дії члена громадського молодіжного об’єднання, спрямовані на досягнення тих чи інших цілей, сприймаються ним як вирішення певних завдань. Саме ці дії виступають способом реалізації члена спілки молоді як особистості. “Тому справжня особистість, – говорить Е.Ільєнков, – утверджуючи себе зі всією властивою їй енергією і волею, реально формується лише там, де виникають і утверджують себе нові форми ставлення людини до людини, людини до самої себе” [6, 233].

Яскравим прикладом у цьому плані може бути участь членів громадських молодіжних об’єднань у волонтерському русі. Досліджуючи участь зазначеної категорії молоді у волонтерському русі, ми дійшли висновку, що її можна трактувати як добровільну, педагогічну за своїм характером працю, що спонукається високими гуманістично-моральними мотивами, вільну від матеріальної винагороди, результатом якої є багатогранна суспільна користь.

Інтерес членів молодіжних організацій до участі у волонтерському русі ми розуміємо складну інтегральну властивість особистості, яка проявляється в усвідомленому, цілеспрямованому і вільному її рішенні включитися у зазначену діяльність. Ця властивість супроводжується пізнавальною та емоційною установками особистості і спрямована на оволодіння предметом цієї сфери праці.

Дослідження показало, що наявність інтересу до роботи волонтера у членів громадських молодіжних об’єднань насамперед визначається рівнем сформованості відповідної моральної установки і характеризується рядом ознак. Їхнє виділення в такій складній особистісній властивості до певної міри умовне, оскільки всі ознаки інтересу постійно взаємодіють і розкриваються в конкретній діяльності.

Нами визначено прямі, побічні і “поведінкові” ознаки виявлення зацікавленості членів спілок молоді до діяльності у ролі волонтера. До прямих ознак відносяться ті, які характеризують властивості самого інтересу до соціальної роботи. Це – зміст і характер практичної діяльності, склад мотивації і ставлення членів молодіжних організацій до різноманітних аспектів волонтерської праці. В основу визначення побічних і “поведінкових” ознак інтересу до неї у цих молодих людей було покладено функції цього феномена. Побічні ознаки характеризують соціально-психологічні властивості особистості (характер поглядів, ціннісні орієнтації – “диспозиція особистості”) [9, 93], ініціативність, спрямованість орієнтації на цей вид діяльності.

Отже, інтегральним критерієм інтересу членів громадських молодіжних об'єднань до участі у волонтерському русі є ступінь усвідомленого бажання особистості включитися в цю важливу і суспільно значущу справу, сформовані почуття милосердя і людяності.

Зазначена проблематика є перспективною у контексті подальших досліджень. Адже їхньою метою є не лише виявлення міри морального розвитку членів молодіжних організацій, але й створення теоретично і експериментально обґрунтованої моделі спілки молоді, розробка самовиховних технологій психопедагогіки сучасних громадських молодіжних об'єднань.

Таким чином, на нашу думку, соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань є важливим фактором морального розвитку особистості, прямо й опосередковано впливає на процес формування моральних якостей і властивостей зазначеної категорії молоді.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.05. – К., 1992. – С.46-47.
2. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б.Эльконина, Т.В.Драгуновой. – М., 1967. – С.317.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – Т.3. – М., 1983. – С.368.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – Т.4. – М., 1984. – С.103.
5. Зимбардо Ф., Лайппе М. Социальное влияние. – СПб.: Санкт-Петербург, 2000. – С.56.
6. Ильенков Е.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С.233.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – С.188.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976. – С.155, 248, 277.
9. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. – Ленинград, 1979. – С.93.
10. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – М., 1988. – С.1394.
11. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки // Психологические исследования. – М., 1966. – С.73.
12. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С.321.
13. Щуркова Н.Е. Моральное развитие школьника и его воспитание. – М., 1979. – С.88.

Неоніла НАКОНЕЧНА

### ПЛАСТОВА ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ

В Україні діє понад 30 всеукраїнських громадських молодіжних та дитячих організацій і близько 500 регіональних об'єднань. Удосконалюються їх методи та форми роботи, утверджується співпраця з органами влади, здійснюється інтеграція в міжнародні молодіжні структури. Хоча, згідно з дослідженнями Аналітичного центру "Січ" (м.Київ), лише 1,5 % молодих людей належить до різних громадських об'єднань, молодіжний рух розвивається, що викликає зміни в вихованій системі: уточнюється мета виховання, функція соціального контролю передбачає збільшення права на вибір власного стилю життя, зростає індивідуальна відповідальність.

Одне із провідних місць у формуванні якісно нової особистості займає молодіжна скаутська організація Пласт. Сучасна скаутська організація розглядається багатьма педагогами (Т.Хлебніковою, І.Трубавіною, Г.Троцько, І.Зверевою, А.Волоховим, Г.Вашенком, С.Русовою, Дж.Росселом, Й.Кофманом) як одна із структур дитячого і молодіжного руху; форма організації соціальної активності дитини, її самореалізації; організоване педагогічне середовище дитячої життєдіяльності.

**Мета статті** – розкрити особливості діяльності скаутських організацій, передачі молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу і на основі цього формувати риси активного громадянина.



Цей процес здійснюється з допомогою рольової гри, зміст якої полягає в реалізації дитиною взятої на себе ролі згідно з певними правилами поведінки, що регулюють її виконання. Вплив на дитину через гостроту її позитивних переживань відомий в організації під назвою “чар пластування”.

Питання про необхідність використання гри в організації навчально-виховної роботи молодших школярів з метою здійснення різноманітних завдань розвитку, навчання і виховання визначено в низці досліджень В.Косорукова, Н.Кудикіної, О.Матвієнко, Н.Ярошенко, Л.Дягілевої, О.Савченко, Я.Коломийського. Вчені в галузі дидактики початкової школи кінця ХХ ст. пов’язують ігри молодших школярів зі зміною провідних видів діяльності та формування рушійних сил учіння.

Пласт – Національна скаутська організація України – заснована в 1911 р. в Львові доктором Олександром Тисовським та студентами Петром Франком та Іваном Чмолю на ґрунті англійського скаутингу, але з чітким національним забарвленням.

Упродовж понад 90-річної діяльності організації пластуни завжди брали активну участь у житті своєї країни, керуючись присягою на вірність Богові й Україні. Так, у різні часи в рядах Пласту бачимо Степана Бандеру, Романа Шухевича, Олега Ольжича, патріарха УАПЦ Мстислава, Главу УГКЦ Любомира Гузара. Великим опікуном та прихильником Пласту був митрополит УГКЦ Андрей Шептицький та багато інших людей, які, жертвуючи своїм часом і, можливо, добробутом, займаються вихованням молоді за пластовою методою (процес виховання довготривалий: з 7 до 18 років) [8, 11].

Організація має чіткий віковий поділ: 7-12 років – пластуни-новачки; 12-18 – пластуни-юнаки; 18-30 – старші пластуни; з 30 років – пластові сеньйори. Вікові групи називають пластовими уладами. Структура ж нагадує суспільно-державну, що дає можливість кожному члену організації набути практичних навиків для подальшого життя в суспільстві [10, 75-79].

Мету своєї організації пластуни формують так: виховати доброго громадянина, провідника суспільства. Однією з передумов її успішного досягнення виступає гармонійна співпраця сім’ї, школи та церкви, а також дотримання основних вимог, що складають ідейні основи організації. Елементами пластової ідеології є присяга, пластовий гімн, герб, однострій (форма одягу), що мають у виховній роботі переважно методичне значення. Три основні обов’язки пластуна виражені у присязі і вимагають вірності Богові і Україні, допомагати іншим та жити за пластовим законом і слухатись пластового проводу. Закон складається з 14 пунктів і охоплює всі громадські та загальнолюдські цінності [10, 7-16].

Пластове життя – це “велика гра”, де людина розвивається фізично, психічно і суспільно. А тому гра виступає не тільки формою, але й основним навчально-виховним методом скаутських організацій [8, 23]. “Український педагогічний словник” подає таке тлумачення поняття: “Метод – це спосіб організації практичного і теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об’єкта”. Методи виховання – “сукупність специфічних способів і прийомів виховної роботи, які використовуються в процесі формування особистісних якостей учнів для розвитку їхньої свідомості, мотиваційної, сфери й потреб, для вироблення навичок і звичок поведінки і діяльності, а також їх корекції і вдосконалення” [2, 205-206]. У педагогічній літературі гра розглядається як:

- особливе ставлення до навколишнього середовища;
- особлива діяльність дитини, яка відмірюється і розкривається як її суб’єктивна діяльність;
- соціально заданий дитині і засвоєний нею вид діяльності (або ставлення до соціуму);
- особливий зміст засвоєння;
- діяльність, у ході якої відбувається розвиток психіки дитини;
- соціально-педагогічна форма організації дитячого життя, “дитячого суспільства”.

Всі ці функції дитячої гри визначаються її психологічними особливостями, що розкриваються в дослідженнях Л.Виготського, С.Рубінштейна, Д.Ельконіна та інших вчених.

Перш за все, гра – це діяльність, внаслідок якої дитина відображає дійсність, змінює світ. У грі вперше формується і проявляється потреба дитини вплинути на світ, стати суб’єктом, “господарем своєї діяльності”. Основна властивість гри полягає в тому, що в ній важливий не стільки результат, скільки процес переживань, пов’язаний з ігровими діями. Хоча ситуації, що

програє дитина, уявні, та почуття, які вона переживає, реальні. Ця специфічна особливість гри несе в собі великі виховні можливості, оскільки, управляючи змістом гри, включаючи в сюжет відповідні ролі, виховник може програмувати відповідні позитивні відчуття дітей.

Отже, в методі гри важливим є сам досвід переживання позитивних почуттів для людини, через які можна сформувати позитивне ставлення і до неігрової діяльності. З погляду психології вона є важливим фактором пізнання навколишнього середовища, освоєння рольових функцій в групі, психічного розвитку особи, а також процесом соціалізації індивіда, підготовки до майбутнього життя.

Взявши за основу ігровий метод навчання і виховання, пластова виховна система широко використовує і різноманітні форми занять. Основні з них: гра, розповідь, самодіяльна (сюжетно-рольова) гра, гутірка, майстрування, пісня, прогулянка, мандрівка, змаг, проба, вмілість і табір.

Гра – це природний стан дитини. Дитина, яка мало грається, на думку Л.С.Виготського, втрачає у своєму розвитку: “дитина в грі завжди вища свого середнього віку, своєї звичної повсякденної поведінки... дитина в грі ніби старається зробити стрибок над собою...” [1, 74-75].

Т.Самотулка, професійний психолог, один із творців пластової виховної системи, виділяє такі групи ігор:

- рухливі – домінує фізичний аспект;
- сенсорні – спрямовані на розвиток гостроти відчуттів;
- сприймально-пізнавальні (пластова методика наголошує на важливості цієї групи ігор; поширена гра Кіма);
- конструктивні – майстрування іграшок, дрібних побутових речей;
- розумові – розв’язування кросвордів, ребусів, гра в шахи і т.п.;
- товариські;
- сюжетно-історичні, що об’єднують різні елементи нашої культури [7, 30].

Самодіяльна рольова гра, або інсценізація, є одним найважливіших засобів самовиховання. Дитина не тільки слухає чи спостерігає, але й створює уявні постаті і конкретизує їхню поведінку в певних умовах. Вона є важливою і для вихованців, і для їхніх наставників, які мають добру нагоду для спостереження за поведінкою дитини, її аналізу і подальшої корекції. В рольовій грі діти прагнуть групової співпраці і здатні не тільки придумувати хід гри, але й організовувати сумісну діяльність, де гра і праця тісно переплітаються. Сценарій не є жорстким каноном. Дійові особи знають основний сюжетний стрижень гри, характер своєї ролі. Сама ж гра розгортається у вигляді імпровізації, де допускаються зміни реплік і дій. У цьому і полягає оригінальність гри, її творчий потенціал. Під час такої гри відсутні глядачі, всі виступають дійовими особами. В ігровій ситуації найважливішими є чесність, справедливість, ерудованість, спритність, респект до інших гравців.

Розповідь розширює словниковий запас, знайомить з новими висловами, збагачує не тільки мову, але й кругозір.

Гутірка – це обмін думками, поглядами та знаннями в обмеженій групі людей, свого роду дискусія, багатостороння розмова на певну тему з певною метою. Всі присутні обов’язково беруть участь у розмові, висловлюючи свої думки чи запити. Гутірка – це гра слів, гра думки, гра уяви.

Самостійне майстрування (тобто створення наочності) закріплює спостереження, набуті знання малюнком чи іграшкою.

Пісня об’єднує групу, піднімає дух навіть у найскрутнішу хвилину. Навчання співу, виконання пісень здійснюється також в ігровий спосіб (наприклад, змінюючи букви у словах, ілюструючи пісенний текст жестами і т.п.)

Ці виховні форми є елементами пластових сходин, що відбуваються, як правило, раз у тиждень і тривають не більше півтори години. Класичні пластові сходи можуть здійснюватися за таким планом:

**Тема заняття:** Добре діло.

**Мета:** виконати точки про добре діло до здобуття третьої новацької проби.

**Вік учасників:** 10-11 років.

1. Відкриття сходин. Збірка в колі. Молитва. Ройовий обряд. Новацький привіт “Готуйсь!” (Відкриття сходин завжди має урочистий характер і відбувається гідно і з повагою. Це не лише формальність, але й виховний засіб, який розвиває почуття пластової спільноти).

2. Розповідь. В даному випадку – казка про бабусину лампу – до 10 хв.

3. Самодіяльна гра: відтворити розповідь, придумавши її завершення – 20 хв. (10 – на підготовку, 10 – на демонстрацію).

4. Завершення розповіді, обговорення гри, сценарію, поведінки героїв, мотивації вчинків – до 10 хв.

5. Рухлива гра – 5 хв.

6. Майстрування: пошити кухонну рукавичку для своєї бабусі – 20 хв.

7. Вивчити пісню з рухами “Тому, хто біля тебе, руку дай!” – 15 хв.

8. Гра Кіма на дрібні предмети домашнього побуту (12 речей діти спостерігають 30 секунд, після чого стіл накривають, кожен записує предмети, котрі запам’ятав) – 5 хв.

9. Хвилинка виховника.

10. Закриття сходин збіркою в колі.

Елементи пластових сходин можуть змінюватися залежно від творчого бачення виховника, але обов’язковою є черговість рухливої і більш спокійної діяльності дітей.

Як бачимо, заняття проходить в ігровій формі, де виявляється рівень поведінки дитини. Пластун дотримується правил чесної гри – основне правило в діяльності організації. Гра не може вважатися задовільною, коли порушуються її правила, учасники конфліктують і т.п. Цей принцип змушує дитину контролювати своє надмірне бажання виграти, вона вчиться не тільки здобувати перемогу, але й програвати. Для того, щоб виграти, необхідні співпраця, відчуття групи та розуміння сенсу спільноти.

Система пластових проб діє з метою перевірки інтелектуального та особистого рівня. Разом із здобуттям проби пластун отримує ступінь, що дає право носити певні відзнаки на однострої. Існує три ступені для новацтва: жовтодзюб, юне орля, орля; для юнацтва: учасник, розвідувач, скоб/вірлиця; за особливі успіхи надається почесне звання гетьманський скоб/вірлиця. Здобуття проби – процес довготривалий (не менше року), показником завершення якого є відповідна поведінка, засвоєння відповідних рис характеру, набуття певних звичок, умінь і знань. До здобуття проб діти готуються під час щотижневих пластових сходин.

Підсумовуються результати здобуті дитиною протягом року під час літнього табору, який не тільки сприяє загальному розвитку вихованців, але й є пластовим виховним середовищем, в якому цілісно поєднуються такі елементи: пластування, українська культура та життя серед природи [8, 44]. Табори мають свої своєрідні структури, зумовлені віком, статтю, уладами, порою року (літні або зимові), характером та змістом таборування (стаціонарні, наметові, мандрівні, гірські, водні) та виховним призначенням (виховні, вишкільно-інструкторські, табори з особливим завданням тощо). Кожен пластовий табір по суті – вишкільний, у Пласті немає відпочинкових таборів. Вони тривають не менше двох тижнів і дають нагоду молоді самовиховуватись, розвиваючи фізичні, інтелектуальні, суспільні та духовні якості. Для більшої ефективності вони є небагаточисельними (20-30 осіб).

За основу таборової програми береться період з історії України, якась окрема подія, легенда, придумана організаторами табору, яка є обов’язковим способом життя всіх таборовиків. Табір є творчою педагогічною грою, модель якої розробляється виховниками з метою досягнення конкретних виховних завдань. Для підтримання стійкого інтересу дітей до гри потрібно дотримуватись таких основних умов:

1. Використання умовної ігрової термінології.

2. Введення романтичних ситуацій.

3. Використання всіх видів педагогічного впливу в ігровій формі (вимога, заохочення, покарання, тощо).

4. Використання елементів колективного змагання між малими групами.

Дотримання цих умов дасть можливість педагогу на тривалий час зберегти ігрову атмосферу, активізувати діяльність дітей [4, 217].

Використовуючи ігрову діяльність дитини шляхом добору відповідних ігор, пластова виховна система спонукає своїх вихованців до пізнання нашої культури, зберігання та розвитку традицій.

Своєю програмою Пласт дає можливість: розширювати здібності, пізнавати себе і випробовувати (проби, вмілості, мандрівки, табори), співпрацювати та дискутувати в групах (виробляти вміння спілкуватись), брати на себе відповідальність у різних ситуаціях. І найважливіше – Пласт спонукає молоду людину служити Богові, народу, ближньому і вдосконалювати самого себе.

Використання апробованих у Пласті виховних методів дозволить:

- здійснювати ґрунтовний психолого-педагогічний аналіз пластової виховної діяльності;
- на основі виховних методик скаутських організацій розробити і впровадити програми, спрямовані на соціалізацію і моралізацію школярів;
- удосконалити науково-методичну підготовку вчителів, працівників позашкільних закладів, соціальних працівників.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С.74-75.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Жданович Ю. Методи виховання в Пласті // Рідна школа. – 2002. – №4. – С.21-24.
4. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
5. Книжка братчика і сестрички: матеріали для пластових виховників УПН. – Торонто, 1995. – 192 с.
6. Савчук Б. Український Пласт 1911-1939 рр. – Івано-Франківськ, 1998 – 264 с.
7. Самотулка Т. Історія України в іграх. Історичні ігри для новачат. Т.1. – К.-Нью-Йорк, 1995. – 348 с.
8. Старосольський Ю. Велика Гра. – Мюнхен, 1948. – 54 с.
9. Тисовський О. Життя в Пласті. – Нью-Йорк – Торонто, 1961. – 546 с.
10. Пластовий довідник. – Торонто, 1999. – 229 с.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Ігор ТКАЧЕНКО,  
Ігор ПАВХ

### **ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

Важливим напрямом підвищення ефективності фундаментальної і фахової підготовки майбутнього інженера є впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес вищої технічної школи.

Якість підготовки майбутніх фахівців у вищому технічному навчальному закладі (ВТНЗ) значною мірою визначається особливостями інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу, адекватністю його змісту вимогам професійної діяльності та державних стандартів. Основним завданням вищого технічного навчального закладу є підготовка студентів до здійснення професійної діяльності, розвиток їх талантів, здібностей, мислення, особистісних якостей, формування інтелектуальних, практичних, навчальних умінь, досконале оволодіння комп'ютерною технікою. Для формування професійної компетентності інженера необхідно, щоб інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу було професійно зорієнтованим, спрямованим на формування у студентів позитивного ставлення до майбутньої професії, творчого підходу до розв'язання різних виробничих завдань, пов'язаних з реалізацією професійних функцій (організаційної, управлінської, проектної, технічної, конструкторсько-технологічної, дослідницької, контрольної).

Як свідчить аналіз результатів підготовки інженерів, інформаційне середовище не завжди є достатньо професійно зорієнтованим, не завжди забезпечує формування навчально-пізнавальної діяльності (НПД) студентів, практичних умінь і навичок. Окрім цього, при використанні інформаційних технологій часто не враховуються психологічні фактори формування професійних якостей особистості.

У теорії і практиці вищої технічної школи мають місце суперечності, які зумовлюють необхідність пошуку нових інформаційних технологій навчання: між колективною формою здійснення професійної чи навчальної діяльності та індивідуальною технологією оволодіння цією діяльністю; між необхідністю здійснення діяльності на рівні активності і творчості та функціонуванням репродуктивного мислення, пам'яті, індуктивної логіки процесу засвоєння знань під час навчання. Окрім цього, практика підготовки майбутнього інженера не завжди оперативно реагує на інноваційні освітні процеси, а іноді й стримує їх упровадження в навчальний процес. Тому не випадково, що на сучасному етапі розвитку науки діяльнісний підхід є однією з основних ідей світової доктрини.

У дослідженнях учених-психологів П.Гальперіна [4, 5], Н.Тализіної [9, 10], О.Леонтьєва [7], В.Давидова [6] та ін. обґрунтовано роль психологічних факторів у формуванні професійних якостей особистості, її навчально-пізнавальної діяльності. Доведено, що психологічна мотивація може забезпечити міцні професійні знання та уміння. Визначальним фактором у справі професійного становлення, як зазначає П.Гальперін [5], є поетапне формування розумових дій і навичок. Н. Тализіна стверджує, що формування особистості фахівця здійснюється за комплексного впливу багатьох факторів, значущість яких розкривається з позицій діяльнісної теорії, а фундаментальність освіти є одним із найважливіших шляхів підготовки спеціаліста до професійної діяльності [10]. "Одержати суттєво нові елементи психічної діяльності відразу у формі внутрішнього, психічного людина не може" [9]. Це твердження є основним принципом теорії поетапного формування розумових дій, яка

підкреслює, що засвоєння змісту історичного досвіду людства молоде покоління може здійснити лише за допомогою власної діяльності, а ефективність цього процесу залежить від характеру дій тих, хто навчається, і від якості управління тих, хто навчає.

Дидакти В.Беспалько [1], В.Бондар [2], М.Скаткін [8] та ін. вказують на особливу значущість знань з фундаментальних дисциплін у справі професійної освіти. Як показують результати наших досліджень (анкетування, тестування студентів, бесіди, експертні оцінки), важливою умовою успішного засвоєння знань спеціальних дисциплін є міцні фундаментальні знання. Вони відкривають можливості вільно орієнтуватися в своїй професійній діяльності, самостійно аналізувати її досягнення та передбачати подальший розвиток. Як показує практика навчання в технічному ВНЗ, зв'язки між фундаментальними і спеціальними дисциплінами ще недостатньо встановлені, не визначені їх функціональні співвідношення, ступінь професійної спрямованості змісту та його інформаційне забезпечення. Робота в цьому напрямку “може виявитись тією ланкою, яка об'єднує зусилля педагогів і психологів у справі забезпечення професійного становлення спеціаліста в період навчання у ВНЗ” [3].

Основна *мета статті* – виявити дидактико-психологічні особливості інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу як засобу формування НПД студентів.

З позицій діяльнісної теорії процес навчання необхідно розглядати як формування пізнавальної діяльності тих, хто навчається. О.Леонтьєв підкреслює, що ця діяльність повинна бути адекватною, тобто відтворювати у собі риси тієї діяльності людей, яка кристалізована, акумульована у даному предметі або явищі, точніше, у системах, які вони утворюють [7]. Саме тому професійна спрямованість формування особистості майбутнього фахівця, формування його НПД розглядається як інтегративна якість. Тому завдання технічних ВНЗ полягає: у формуванні цілісної особистості майбутнього фахівця, яка інтегрувала б у собі професійну і соціальну кваліфікацію; у формуванні здібностей до мобільності професійної і соціальної діяльності.

Досвід підготовки інженерів в технічному ВНЗ свідчить, що інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу сприяє ефективному формуванню НПД студентів, розвитку їх здібностей, активності, самостійності. Воно повинно формуватись відповідно до таких принципів:

- інформаційне середовище має бути насиченим необхідними базами даних і відповідними методичними розробками, навчальними і контролюючими програмами, мультимедійними засобами і матеріалами, які моделюють професійну діяльність майбутнього фахівця;
- комп'ютерні технології необхідно реалізовувати постійно і рівномірно під час вивчення фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін протягом усього періоду навчання з метою формування у студентів стійких практичних умінь використовувати комп'ютерну техніку для розв'язання інженерних задач;
- при розробці змісту навчального матеріалу з фундаментальних дисциплін необхідно включати інформацію, яка активізує когнітивну мотивацію студентів за рахунок її професійної спрямованості і можливості використання у практичній діяльності;
- проектування елементів інформаційного середовища повинно враховувати не тільки змістову частину фундаментальних і спеціальних дисциплін, але і технологію передачі нових знань, способів дій за рахунок використання специфічних прийомів, методів, форм організації інформаційного поля;
- у навчальному процесі повинні застосовуватися не тільки комп'ютерні програми навчального призначення, але і професійно зорієнтовані програмні продукти, що сприяють ефективному формуванню НПД студентів у контексті професійної діяльності;
- нові підходи потрібно раціонально поєднувати з традиційними формами і методами навчання і “підтримувати” сучасними технічними засобами, що включають лабораторні стенди, обладнання, прилади, тренажери тощо;
- залучати студентів до науково-дослідницької роботи, яка сприяє розвитку пізнавальних і творчих здібностей, уваги, спостережливості, витримки, уяви, що є основою розвитку технічного мислення, умінь, проводити наукові і техніко-технологічні дослідження,

раціонально використовувати комп'ютерну техніку, програмування, математичне моделювання.

Дотримання цих принципів є трудомістким процесом і ставить високі вимоги до розробки методичного забезпечення для організації НПД студентів в умовах професійно зорієнтованого інформаційного середовища. Саме на цих принципах функціонує освітній процес в Тернопільському державному технічному університеті ім. І. Пулюя (ТДТУ), де впроваджено ступеневу систему освіти, яка реалізує концепцію неперервної освіти і базується на освітньо-професійних програмах (ОПП) та освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ). Така стратегія забезпечує студентам широкі можливості у виборі кваліфікаційних рівнів і напрямків професійної підготовки.

Основними педагогічними концептуальними положеннями, що визначають організацію і зміст підготовки інженерів у ТДТУ є: гнучкість, прозорість і саморозвиток освітньої технічної системи; професійна спрямованість змісту фундаментальних дисциплін; інтегративність навчання (наявність інтегрованих навчальних курсів); індивідуалізація навчання; різнобічність професійної підготовки (можливість послідовного і паралельного отримання декількох спеціальностей); особистісна значущість процесу і результатів навчання; усвідомленість вибору студентами професійного напрямку і зацікавленість у його реалізації.

Втілення цієї концепції освітньої діяльності у ТДТУ здійснюється регулярним переглядом і вдосконаленням програм навчання, покращанням якості навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення, використанням сучасних методів і засобів навчання, що базуються на комп'ютерних технологіях. Сучасний рівень розвитку комп'ютерних технологій дає широкий спектр можливостей для обміну інформацією:

- доступ до мережі інформаційно-пошукових серверів;
- засоби для проведення відеоконференцій в режимі реального часу;
- електронна пошта;
- інтерактивні інформаційні навчальні та мультимедійні системи.

В якості інформаційних засобів навчання в університеті впроваджено електронні підручники, довідники, електронні перекладачі, програми для розрахунку і моделювання технічних систем і процесів, пакети науково-дослідних прикладних програм і системи автоматизованого проектування.

Використання інформаційних технологій передбачає пошук адекватних форм і методів навчання. Серед домінуючих методів навчання у ТДТУ використовуються методи організації і самоорганізації НПД студентів (лекція, пояснення, розв'язування задач, створення ситуації продуктивної діяльності, самостійна робота, письмове висловлювання, моделювання), стимулювання і мотивації учіння (створення ситуації успіху, заохочування, стимулювання навчально-пізнавальної самостійності, ігровий метод, рольові та імітаційні ігри), контролю і самоконтролю (модульно-рейтинговий контроль, самоконтроль, контрольні та індивідуальні завдання різних рівнів, захист лабораторних робіт, курсових проектів, усне індивідуальне та фронтальне опитування, комп'ютерне тестування та ін.), які забезпечують індивідуальний розвиток і самовдосконалення кожного студента, подолання психологічних бар'єрів, пов'язаних з безперервністю процесу освіти і якісно новими змінами у співвідношенні найважливіших елементів професійного середовища. Слід відзначити, що система форм навчання у технічному ВНЗ (спільна діяльність суб'єктів) виникає і розвивається на основі конструювання продуктивної, творчої діяльності. Об'єктивну основу співробітництва і співтворчості становить процес сумісного втілення творчих завдань професійного змісту, оскільки у процесі їх розв'язання студенти засвоюють способи дій, за допомогою і в складі яких формуються знання. Такий процес є важливим стимулом для становлення індивідуальної саморегуляції засвоєної професійної діяльності. Він забезпечує високий рівень мотивації НПД, а творчі, професійно наповнені завдання виконують спонукальну функцію протягом усього періоду навчання.

Важливим елементом організації навчального процесу в технічному ВНЗ в його інформаційно-технологічному аспекті є вдосконалення самостійної роботи студентів. Ефективність і якість цього процесу буде тим вищою, чим краще організовано та забезпечено самостійну НПД студентів в умовах застосування різних форм і методів навчання, забезпечення

психолого-педагогічних умов для безперервної освіти і самоосвіти. Серед основних факторів, які сприяють підвищенню ефективності самостійної діяльності студентів у технічному ВНЗ, можна виділити інтеграцію навчального змісту, яка передбачає перехід від внутрішньопредметних до міжпредметних зв'язків. Це забезпечує перехід на рівень узагальнених видів навчально-пізнавальної самостійності (аналіз, синтез, дедукція, проблемний підхід, наукові, навчальні дослідження) під час самостійного розв'язання різних видів професійно спрямованих завдань. Викладач “задає” орієнтовну основу дій, а студентам надано можливість самостійного пошуку в розв'язуванні проблемних завдань. При цьому зменшення ступеня керівництва самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів протікає поступово у міру підвищення рівня підготовки. Ступінь самостійності студентів зростає і тоді, коли вони намагаються перейти від оволодіння дією за зразком до самостійного відкриття окремих дій і їх систем.

Для ефективної організації самостійної НПД студентів застосовуються різні види самостійних робіт. На початковому етапі навчання у технічному ВНЗ під час вивчення фундаментальних дисциплін використовуємо різнорівневі завдання репродуктивного типу, з поступовим “внесенням” елементів для дослідницького пошуку студентів і посилення їх творчої активності, тобто завдання стають продуктивними і наповненими професійною інформацією (частково-пошукові, дослідницькі і творчі самостійні роботи). Навчально-пізнавальна самостійність студентів, таким чином, визначається двома взаємопов'язаними процесами: репродуктивним і творчим. Слід відзначити, що репродуктивні і продуктивні елементи діяльності завжди тісно взаємопов'язані, оскільки репродуктивні елементи становлять основу творчої діяльності. Такий підхід, з одного боку, вимагає, щоб на лекціях, лабораторних, практичних, семінарських заняттях використовувався комплекс методичних і дидактичних прийомів, спрямованих на ефективне засвоєння знань з фундаментальних дисциплін, які забезпечують виконання системи дій і засвоєння інформації з фаху, а з іншого – спонукав студентів до оволодіння новими технічними знаннями для майбутньої професійної діяльності.

Важлива роль у системі підготовки майбутнього інженера належить лабораторним роботам, які сприяють здійсненню зв'язку теорії з практикою, єдності мисленнєвої і практичної діяльності студентів. На нашу думку, лабораторні роботи, які виконують студенти у технічному ВНЗ, повинні мати характер самостійного експериментального дослідження з усіма елементами експериментальної роботи: мета, завдання, технічні засоби, обрана чи розроблена методика, експеримент, обробка результатів, аналіз, висновки. Уміння, здобуті студентом під час виконання лабораторного дослідження, є важливим показником його компетентності й обізнаності з принципами роботи різних приладів, установок, механізмів, методів вимірювання. Саме ці уміння допомагають студентові в переході до якісно нового рівня розуміння професійних знань і зацікавленого ставлення до майбутньої професійної діяльності. Таким чином, навчально-пізнавальна діяльність студентів під час їх фахової підготовки у технічному ВНЗ спрямована на:

- засвоєння способів професійної діяльності, знань основ теорії фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін, які забезпечують їх здійснення;
- оволодіння методами і прийомами розв'язання навчальних задач (уміння планувати діяльність, раціонально організовувати і виконувати її, уміння обґрунтовувати оптимальний варіант розв'язання проблемного завдання тощо);
- формування власного “інструмента” мислення, використання здобутих знань, способів діяльності у процесі верифікації важливості та дієвості сформованого “інструмента” під час розв'язання творчих професійно наповнених задач.

Практика навчання в технічному ВНЗ свідчить, що використання інформаційних освітніх технологій, які моделюють професійне середовище діяльності майбутнього фахівця, дозволяє значно підвищити ефективність формування навчально-пізнавальної діяльності студентів і забезпечує: мотиваційну підготовку студентів до професійної діяльності, яка передбачає відповідальність, дисциплінованість, акуратність тощо; психологічну підготовку, яка включає такі якості, як увага, рішучість, наполегливість тощо; професійну підготовленість, яка передбачає сформованість умінь аналізувати, систематизувати, узагальнювати, моделювати,



науково організовувати свою діяльність і діяльність колективу, здатність передбачати перспективи розвитку виробництва конкретної галузі, уміння працювати творчо і самостійно. Слід зауважити, що успішний розвиток і розгортання системи формування професійної діяльності можливий лише при збалансованому організаційно-методичному, інформаційному і матеріально-технічному забезпеченні навчального процесу інженерного ВНЗ.

Аналіз результатів теоретичних досліджень і практики підготовки інженерів дозволяє зробити такі висновки:

1. Інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу у вищій технічній школі становить дві взаємопов'язані складові – інформаційну і технологічну. Інформаційна технологія породжує новий зміст і нові форми учіння, забезпечує активну інформаційну взаємодію між викладачем і студентами не тільки в процесі самостійної роботи, але й в умовах традиційних лекційно-семінарських і лабораторно-практичних занять, заочної і дистанційної форм навчання.

2. Використання інформаційних освітніх технологій, які моделюють професійну діяльність майбутнього фахівця, сприяє активізації когнітивної мотивації студентів, забезпечує формування НПД, стійких практичних умінь використовувати комп'ютерну техніку для розв'язання інженерних задач.

Подальших наукових пошуків потребує не тільки розробка змістового (інформаційного) компонента професійної підготовки, але й процесуального.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М: Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: “Вересень”, 1996. – 129 с.
3. Вербицкий А.А. О контекстном обучении // Вестник высшей школы. – 1985. – №8. – С.27-30.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1985. – 286 с.
5. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии: Сб. науч. трудов. – М.: Наука, 1966. – С.236-278.
6. Давыдов В.В. Состояние и проблемы исследований учебной деятельности // Деятельный подход в психологии: проблемы и перспективы: Сб. науч. тр. / Под ред. В.В. Давыдова и Д.А. Леонтьева. – М.: Изд. АПН СССР, 1990. – С.35-47.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
9. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 102 с.
10. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы. – 2-е изд. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. – 347 с.

Валерій АРЕСТЕНКО

#### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ДО ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Метою інформатизації освіти є підготовка людини до повноцінного життя в умовах підвищеного інформаційного потоку.

Дуже містке трактування поняття “інформатизація освіти” подано в “Українському педагогічному словнику” С.Гончаренка [1]. “Інформатизація освіти – в широкому розумінні слова – комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією. У вузькому – впровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції і педагогічних технологій, які базуються на цих засобах”. У цьому визначенні ми знаходимо і завдання освіти у плані інформатизації, і шляхи її реалізації.

Нові інформаційні технології вносять певні зміни у зміст навчання. До них належать: розширення й поглиблення теоретичних знань із різних дисциплін; додаткові можливості для створення інтегрованих курсів на основі міжпредметних зв'язків; підсилення зв'язку навчання з життям. Досягається це завдяки значним зображувальним властивостям засобів НІТ, зокрема комп'ютера, розширенню діапазону завдань, які пропонуються для розв'язування,

впровадженню методу моделювання, дистанційного навчання, розширенню кола самостійної роботи.

Як зазначає Н.Тализіна [2], якість професійної підготовки спеціалістів будь-якого профілю залежить від ступеня обґрунтованості трьох основних вузлів: цілей навчання (для чого вчитися?); принципів організації навчального процесу (як учити?); змісту (що вчити?). Введення кожної нової технології висуває ряд проблем, які стосуються і нових інформаційних технологій (НІТ). До важливих проблем інформатизації освіти відносять: створення високоякісних програмних засобів; підготовку вчителів, які забезпечать ефективне використання цих засобів.

У літературі не розроблена проблема підготовки майбутніх учителів хімії до використання нових інформаційних технологій в школі. Основна **мета статті** – розкрити можливість системи підготовки майбутніх учителів до використання НІТ на уроках хімії в школі.

Вважаємо, що процес формування вмінь і навичок у майбутніх вчителів, пов'язаних із впровадженням НІТ на уроках хімії, може бути ефективним, якщо його розглядати як цілісний навчальний процес, у який введений комп'ютер. Для цього необхідно запропонувати систему формування практичних умінь і навичок оволодіння комп'ютерною грамотністю.

Одні автори під системою розуміють множинність зв'язаних між собою елементів навчального процесу, які мають той або інший вигляд впорядкованості при певних властивостях і зв'язках [3]. За визначенням В.Пикельної [4], під системою розуміють єдність мети, змісту, принципів, методів, функцій.

У роботах Ф.Корольова [5] вказується, що система – це комплекс елементів, які знаходяться у взаємодії, це множинність об'єктів разом із відношеннями між ними. Основну роль в об'єднанні елементарних одиниць в систему відіграє системоутворюючий фактор, під яким ми розуміємо спільність для всіх структурних елементів, яка забезпечує досягнення мети. Суттєвою характеристикою системи є наявність:

- інтегральних якостей, до яких відносять ті, що притаманні кожній структурній одиниці, але проявляються тільки при взаємодії всіх елементів;
- функціональних характеристик кожного елемента в цілому і її окремих компонентів;
- комунікативних властивостей системи, що проявляється у формі взаємодій з середовищем і з іншими системами;
- єдність кінцевої мети і результативності процесу [6].

Аналізуючи перспективи розвитку комп'ютерних засобів, можна передбачати, що з розвитком науки й техніки будуть виникати нові різновиди інформаційних технологій та засобів навчання. Використання цих засобів у практичній діяльності, а відповідно й комп'ютерна грамотність учнів, залежить від компетентності учителя. Тому інформаційна підготовка вчителя повинна мати випереджаючий характер. Уже сьогодні вчитель повинен знати, що працювати в школі йому доведеться в умовах комп'ютеризації суспільства. І до цього він має бути підготовлений психологічно.

Кожна система базується на принципах [6]. Добираючи принципи, які становлять основу побудови системи підготовки студентів до використання НІТ у школі, ми об'єднали принципи Л.Берталанфі [7], В.Беспалька [8], М.Петрова [9] і виділили такі: структурні, динамічні та конструктивні.

Для створення системи необхідно мати об'єкти, елементи, які входять у них, та взаємозв'язки між ними. Один з об'єктів має бути визначальним, інші – підпорядковані йому.

Ми вважаємо, що в наших дослідженнях основним об'єктом є процес формування професійно-педагогічних умінь засобами нових інформаційних технологій, які реалізуються при викладанні різних дисциплін.

Визначальною дисципліною є "Інформатика й обчислювальна техніка", а дисципліни хімічного та психолого-педагогічного циклів є допоміжними.

На нашу думку, елементами, які будуть входити у систему, є: мета, знання, вміння, засоби реалізації мети, педагогічні умови. Системоутворюючим фактором є підвищення професійної компетентності спеціаліста в умовах інформаційних технологій.

Інформатизація освіти спрямована на підвищення якості професійної підготовки як вчителів, так і спеціалістів для інших галузей народного господарства. Вводячи нові інформаційні технології у навчальний процес, ми спирались на три складові: мету, зміст навчання і принципи його організації.

У своїх дослідженнях ми звернули увагу на основні компоненти інформаційної культури, без яких неможливе формування вчителів нової формації [10]. Враховуючи важливість кожного компонента, ми зупинились на таких:

1. Розуміння: сутності інформатизації та інформаційних процесів; проблеми подання, оцінки й вимірювання інформації; основ штучного інтелекту, моделей знань.

2. Володіння: основами алгоритмізації, вміннями добирати послідовність операцій і дій в діяльності; знаряддями застосування ПЕОМ, системами опрацювання текстової, числової та графічної інформації, баз даних і знань; основами програмування.

3. Уміння: добирати та формувати мету, здійснювати постановку завдань, висловувати гіпотези, визначати важливість і першочерговість завдань, аналізувати умови; використовувати НІТ для підготовки навчального процесу, користування та керівництва ним, добирати найбільш ефективні методи і засоби навчання, які враховують індивідуальні особливості учнів, їх нахили і здібності.

Серед факторів, що впливають на формування педагогічних умінь, ми використали:

1. Міжпредметні зв'язки.

2. Зміст навчального предмета для формування професійних педагогічних умінь і практичної підготовки студентів до педагогічної діяльності, збагачення навчального матеріалу відомостями про досягнення науки.

3. Можливості формування в процесі занять практичних умінь і навичок, характерних для педагогічної професії.

У ході наших досліджень було виявлено, що для формування професійних педагогічних умінь і сталого інтересу до професії недостатньо дати студентам лише вузькоспеціалізовані знання, потрібно розвивати їх мотиваційну сферу, що прив'язана до практичних умінь.

Із методики хімії сформованість професійно-педагогічних умінь може проявлятися через складові:

- 1) високий рівень навченості з предмета;
- 2) чітке визначення структури заняття згідно з вимогами навчального процесу;
- 3) відбір змісту навчального матеріалу для кожного з етапів уроку;
- 4) урахування індивідуальних і пізнавальних інтересів учнів у відборі, адаптації;
- 5) доцільне використання комп'ютерних засобів;
- 6) забезпечення контакту з аудиторією.

Професійні знання можуть втілюватись на двох рівнях: навичок і вмінь, тому особливу увагу потрібно звернути на їх формування. Із метою створення моделі педагогічної системи формування професійно-педагогічних умінь і навичок у майбутніх вчителів-хіміків і експериментального підтвердження її дієвості нами було:

- проведено аналіз досліджень із проблеми підготовки вчителів до використання НІТ у школі;
- доповнено модель вчителя хімії, здатного використовувати НІТ у школі;
- визначено принципи використання засобів навчання та реалізації поставлених завдань;
- проаналізовано навчальні плани і програми з курсів хімічних дисциплін;
- проаналізовано навчальні плани з курсу “Інформатика і обчислювальна техніка”;
- розроблено експериментальні програми з курсу “Хімія і комп'ютер” для студентів ВНЗ і загальноосвітніх шкіл;
- проведено педагогічний експеримент, спрямований на підтвердження дієвості цієї системи.

Ми визначили рівні підготовки студентів до інноваційної діяльності в школі [11]. Із цією метою було проведено анкетування студентів V курсу для розподілу їх за чотирма рівнями підготовки до інноваційної діяльності:

1) репродуктивний; на цьому рівні працюють студенти, здатні здійснювати свою педагогічну діяльність на основі традиційних методик, передового педагогічного досвіду;

2) репродуктивно-коригуючий; студенти, що працюють на цьому рівні, володіють знаннями сучасних концепцій розвитку школи і педагогіки, прагнуть працювати за новими технологіями, володіють творчою уявою. Темі їх курсових та дипломних робіт стосуються нових технологій навчання, в першу чергу – комп’ютерних;

3) конструкторський рівень; на цьому рівні працюють, як правило, студенти, здатні створювати власний варіант постановки проблеми і розв’язання її. Вони володіють педагогічною інтуїцією, оригінальністю мислення, креативністю, уміють планувати і передбачати результати досліджень;

4) новаторський рівень стосується вже сформованих учителів, які проявляють найвищий рівень креативності, володіння пошуковими методами навчання (в нашому випадку це студенти, які працюють за індивідуальним планом на посаді вчителя).

У процесі роботи зі студентами V курсу не вдалось визначити всі критерії, оскільки більшість із них не мала ще педагогічного стажу. До цих критеріїв відносяться: швидкість і точність адаптації поведінки в умовах, що змінюються, та наявність професійно значущих якостей особистості.

Результати анкетування показали, що серед 148 випускників хіміко-біологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету основна кількість студентів здатна працювати на репродуктивному (випускники відділів хімія/біологія та біологія/хімія) і репродуктивно-коригуючому рівнях (випускники відділу хімія і інформатика). Результати анкетування оформлені у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1.

*Результати анкетування: рівні підготовки випускників  
до впровадження інноваційних технологій*

| Відділ            | К-сть студентів | Рівні підготовленості |   |                  |    |                          |       |                |       |
|-------------------|-----------------|-----------------------|---|------------------|----|--------------------------|-------|----------------|-------|
|                   |                 | Новаторський          |   | Конструкторський |    | Репродуктивно-коригуючий |       | Репродуктивний |       |
| Хімія/біологія    | 50              | –                     | – | –                | –  | 2                        | 4%    | 48             | 96%   |
| Біологія/хімія    | 49              | –                     | – | –                | –  | 1                        | 2%    | 48             | 98%   |
| Хімія/інформатика | 49              | –                     | – | 2                | 4% | 32                       | 65,3% | 15             | 30,7% |

Під час бесіди ми виявили, що основною причиною слабкої підготовки до впровадження інноваційних технологій студентами відділів “Хімія/біологія”, “Біологія/хімія” є недостатня мотивація цього питання на заняттях, невисокий рівень комп’ютерної грамотності. Адже вони ознайомлювались з комп’ютером, прийомами роботи з ним тільки при вивченні курсу “Інформатика і обчислювальна техніка”.

Такий стан дав поштовх для наших досліджень, які складаються з трьох етапів:

1. Формування у студентів умінь та навичок роботи з комп’ютером.
2. Складання комп’ютерних програм та їх застосування на заняттях у ВНЗ.
3. Використання одержаних вмінь і навичок комп’ютерної грамотності при викладанні хімії в школі.

Підготовку до впровадження системи формування умінь і навичок, які необхідні вчителів для використання НІТ у школі, ми розпочали з процесуального компонента.

Ми поділили всі вміння на групи, які, на нашу думку, є основними:

1. Загально-педагогічні вміння: аналізувати заняття з хімії, де використовують комп’ютерні засоби навчання; вивчати та використовувати прикладні програмні засоби; вивчати наукову літературу з цієї проблеми; вивчати індивідуальні особливості учнів, які необхідно знати вчителю при використанні у навчальному процесі комп’ютера.

2. Конструктивні вміння: відбирати необхідну інформацію; створювати навчальні й контрольні програми, передбачаючи труднощі, з якими будуть стикатись учні у своїй роботі; розробляти системи завдань до тем і розділів.

3. Організаційні вміння: організовувати урок з використанням комп'ютерних засобів навчання; проектувати весь навчальний процес з використанням комп'ютерних засобів; визначати етап уроку, на якому найдоцільніше використати комп'ютер; передавати інформацію з комп'ютера вчителя на робочі місця учнів; включати учнів у всі види роботи на комп'ютері (від роботи з інформацією до контролю); організовувати самостійну роботу учнів з використанням їх творчих здібностей; сформувати з кращих учнів групу, здатну створювати нескладні програми; організовувати процес навчання так, щоб забезпечити комунікативність у системі "вчитель-комп'ютер-учень", "вчитель-комп'ютер-група учнів".

4. Технічні уміння: вмикати і вимикати комп'ютер; користуватись клавіатурою; працювати з дискетами; користуватись принтером; вмикати і вимикати дисплей, регулювати якість зображення на ньому; працювати з текстовим редактором: запускати програми, виконувати роботу з контекстними меню, набирати текст, працювати з фрагментами, форматуванням, роздруковуванням, збереженням тексту у вигляді файлу і його відтворенням; користуватись графічним редактором: запуск програми, робота з меню, малювання найпростіших геометричних фігур та їх комбінацій, підбір кольорів, зміна розмірів зображення, збереження зображення у файлі та його відтворення, роздруковка; використовувати бази даних, інформаційно-пошукові системи; задавати різні види кадрів (текст, підказка, графіка, питання); використовувати навчальні і контролюючі програми.

5. Санітарно-гігієнічні уміння: дотримуватись санітарно-гігієнічних умов і правил техніки безпеки, контролювати їх при роботі з комп'ютером.

Такий перелік дав нам можливість розподілити уміння між дисциплінами, які здатні забезпечити їх формування. Основне навантаження припадає на дисципліну "Інформатика й обчислювальна техніка", де формуються технічні вміння. Інші дисципліни сприяють закріпленню технічних умінь і виробленню нових.

На відділі "Хімія і інформатика" кількість годин, виділених для вивчення основ інформатики (228 лекційних і 448 практичних) на 5 років, забезпечують якісну підготовку студентів. Починаючи з III курсу, студенти слухають курс "Хімія і комп'ютер". Загальна кількість годин – 38 лекційних і 46 практичних. Програма курсу складена старшим викладачем В.Арестенко. Одночасно практикується спецкурс "Педагогічні сценарії", на якому студенти вчать скласти й використовувати навчальні і контролюючі програми на основі методу моделювання.

На заняттях з методики викладання хімії, спецпрактикумі студенти відпрацьовують програму "Хімія і комп'ютер" для ЗОШ, яка також складена автором.

На 5-му курсі при вивченні предмета "Хімічна технологія" вони закріплюють знання і вміння з користування комп'ютером, складаючи навчальні й контролюючі програми з хімічних виробництв. Як правило, ці види роботи переходять у дипломні. Ефективність програм студенти перевіряють під час педагогічної практики. Так здійснюється один із важливих принципів дидактики – зв'язок теорії з практикою. Теми дипломних робіт охоплюють курси неорганічної і органічної хімії, хімічної технології.

На інших відділах хіміко-біологічного факультету стан із вивченням інформатики, а відповідно і з формуванням практичних умінь і навичок роботи з комп'ютером, набагато гірший. На II-му курсі студенти відділу "Хімія-біологія" та "Біологія-хімія" вивчають інформатику в обсязі 34 години. Звичайно, опанувати весь арсенал необхідних умінь і навичок тільки за рахунок годин із методики хімії неможливо.

Тому в систему формування практичних умінь і навичок ми ввели психолого-педагогічні та хімічні дисципліни, такі як: неорганічна й органічна хімія, курс хімічної технології. На заняттях з неорганічної і з органічної хімії, при допомозі викладачів цих предметів, ми формуємо конструктивні вміння. Наслідком такої співпраці є курсові роботи зі створення контролюючих і навчальних програм із хімічного зв'язку, будови речовин із використанням методу імітаційного моделювання. На заняттях із хімічної технології одержані вміння закріплюються.

Одночасно з практикою оволодіння роботою на комп'ютері ми звернули увагу і на негативні сторони, які пов'язані з дією комп'ютера на оточуюче середовище. Із метою

формування у студентів умінь дотримуватися санітарно-гігієнічних та ергономічних умов при роботі й контролювати їх, виконувати правила техніки безпеки ми включили в систему підготовки дисципліну “Вікова фізіологія і шкільна гігієна”.

В українському науково-гігієнічному центрі Міністерства охорони здоров'я розроблено “Основні гігієнічні принципи безпечного для здоров'я застосування комп'ютерної техніки під час навчання школярів”. Серед важливих принципів ми вибрали такі:

- гігієнічна доцільність розміщення та створення відповідних оптимальних умов у приміщеннях під час їх організації та експлуатації;
- обладнання кабінетів комп'ютерної техніки (ККТ) спеціальними меблями, пристосованими до вікових особливостей користувачів;
- гігієнічне формування всіх чинників, що виникають при роботі комп'ютерної техніки і можуть змінювати внутрішнє навчальне середовище;
- обов'язкова гігієнічна сертифікація комп'ютерної техніки, призначеної для навчання дітей;
- нормування тривалості безперервної роботи на ПК залежно від віку і вихідного стану здоров'я дітей;
- психо-гігієнічна експертиза навчальних комп'ютерних програм;
- виховання дітей і підлітків у напрямку засвоєння гігієнічної культури користування комп'ютерною технікою.

Ці принципи знайшли своє відображення в частині курсу “Шкільна гігієна”. У циклі психолого-педагогічних дисциплін формуються загально-педагогічні вміння. Усі інші види умінь ми формуємо при викладанні курсу “Методика хімії” та спецкурсів.

Таким чином, студенти підготовлені до педагогічної практики на V курсі, під час якої перевіряється ефективність програм, які вони створювали на заняттях. При написанні дипломних та курсових робіт вони доповнюють, виправляють, коригують програми згідно з дослідженнями, які вони провели під час педпрактики. Допомогу в цьому їм надають вчителі-експерти і методисти.

Якщо узагальнити завдання з формування спеціаліста, спроможного впроваджувати НІТ у навчальний процес у школі, то їх можна звести до чотирьох пунктів:

1. Бути користувачами комп'ютерної техніки.
2. Використовувати методи вербалізації інформації в Internet з навчальною метою.
3. Застосовувати знання комп'ютерної техніки для одержання додаткової наукової інформації.
4. Складати і використовувати контролюючі і навчальні програми з розділів і тем свого предмета.

Взаємозв'язок між педагогічними умовами, професійно-педагогічними вміннями і навчальними дисциплінами як складовими системи показано на схемі 1.

Схема показує взаємопов'язаність та послідовність усіх складовими системи, які об'єднані спільним системоутворюючим фактором-метою: сформувати висококваліфікованого спеціаліста.

**Висновки.** Впровадження в навчальний процес системи підготовки майбутніх учителів до використання нових інформаційних технологій на уроках хімії засвідчило:

1. Студенти будуть готові до впровадження нових технологій в школі за наявності трьох компонентів, які повинні бути включені у навчальний процес: пізнавального (мотивація інноваційної діяльності), когнітивного (знання з предмета) та процесуального (професійні навички та вміння).

2. Для ефективної підготовки студентів до використання комп'ютера як засобу інформаційних технологій необхідно створити систему, яка включає, крім інформатики, дисципліни психолого-педагогічного та хімічного циклів.

3. Перевірка результативності системи проводиться під час педагогічної практики, при написанні курсових та дипломних робіт.

До подальших напрямків вивчення процесу підготовки студентів до впровадження НІТ у школі відносимо: взаємоузгодженість між програмами дисциплін, що об'єднані в систему; відпрацювання методики роботи на кожному етапі.

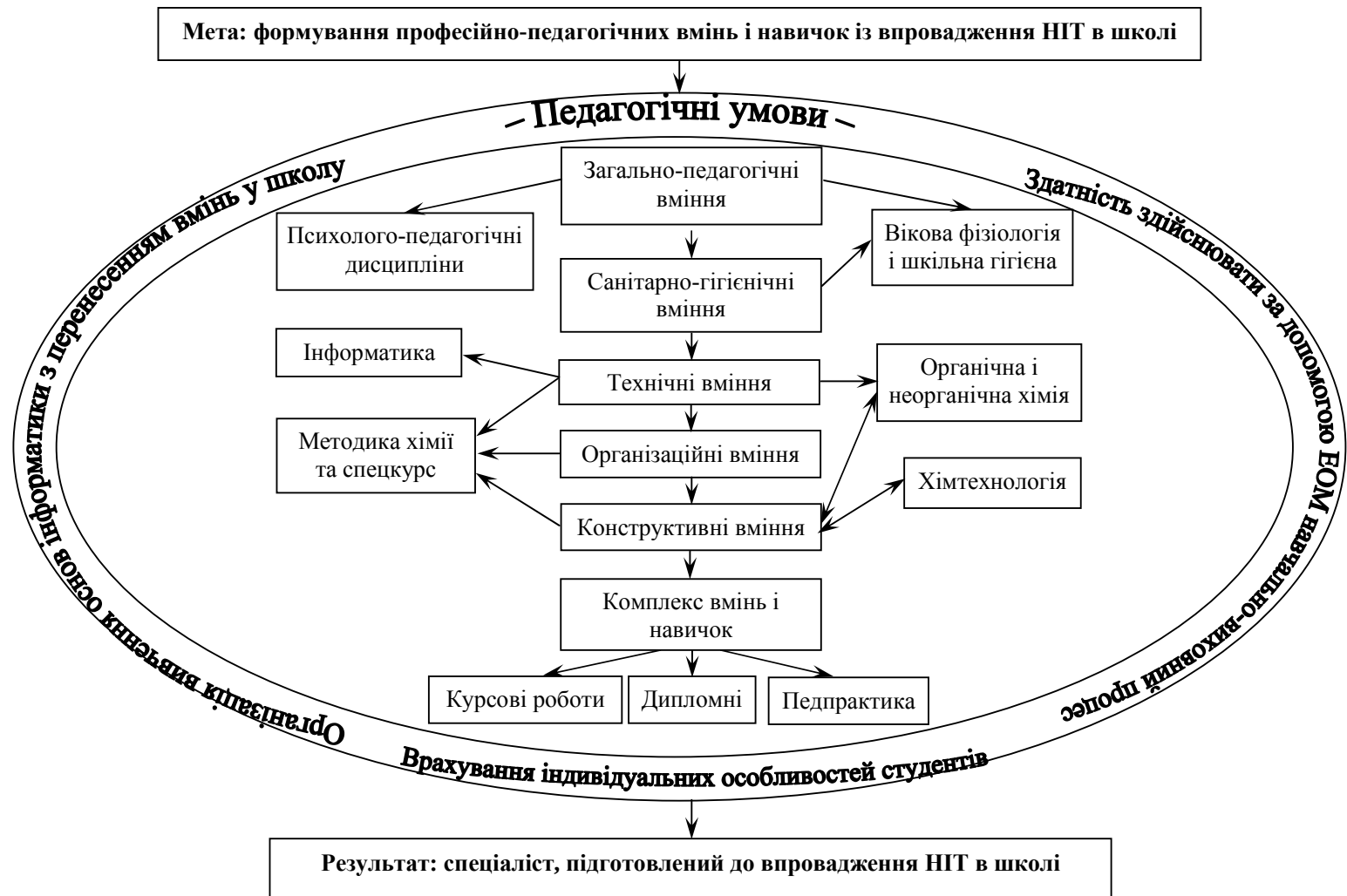


Схема.1. Загальна схема системи формування вмінь і навичок використання НІТ у школі

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
2. Талызина Н.Ф. Внедрение компьютеров в учебный процесс на научной основе // Советская педагогика. – 1985. – №12. – С.31-37.
3. Педагогика высшей и средней специальной школы. – Минск: Университетское, 1987. – Вып.1. – 115 с.
4. Пикельная В.С. Теоретические основы управления (школоводческий аспект). – М.: Высшая школа, 1990. – 172 с.
5. Королёв Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1970. – №9. – С.103-115.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование. – 1998. – 256 с.
7. Петров Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы. – М.: Из-во МГУ, 1990. – 118с.
8. Бергаланфи Л. Общая теория систем: критический обзор. Исследование по общей теории систем. – М.: Наука, 1969. – С.77-79.
9. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 250с.
10. Варбанець С.В. Формування складової частини і інформаційної культури у майбутніх вчителів інформатики на основі використання комп'ютерної технології програмування // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України. – Одеса, 2001. – №8. – С.34-39.
11. Сисоева С.О. Основы педагогической творчости. – К.: Випол., 1994. – 112 с.

Ірина РОМАНИШИН

## ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ РІВНІВ КУЛЬТУРИ МАТЕМАТИЧНОГО МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ТЕКСТОВИХ ЗАДАЧ)

Сьогодні, в часи відродження України, відбуваються істотні зрушення в переосмисленні проблем навчання і виховання підростаючого покоління, оскільки суспільство ставить не тільки традиційні багатовікові вимоги до навчання підростаючого покоління на основі нагромаджених знань, традицій, цінностей і вмінь, а й виконання зовсім нової функції: перехід освіти на гуманістичні засади, коли в центрі системи освіти ставиться пріоритет людської особистості.

Для успішного впровадження в життя прийнятої на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти Національної доктрини розвитку освіти України на початку ХХІ століття потрібна високомасштабна підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів. Оскільки початкова освіта – базис загальноосвітньої підготовки учнів, становлення особистості учня, то післядипломній освіті вчителів початкових класів відводиться одне з центральних місць. Вона повинна забезпечити цілісність змісту підвищення кваліфікації, яка передбачає взаємозв'язок науково-теоретичної, методичної, практичної підготовки вчителів і підвищення їх загальнокультурного рівня.

Розв'язання цих завдань у післядипломній освіті вчителів початкових класів передусім пов'язане з професійним мовленням взагалі і з математичним мовленням зокрема. Необхідність посилення розвитку математичного мовлення підкреслюється вченими – математиками, педагогами. Так, Б.Гнеденко у відомій статті “О развитии мышления и речи на уроках математики” вказує на те, що “математика может и поэтому должна содействовать выработке у учащихся привычки к четкой, краткой, выразительной и логически полноценной речи. Это может им в жизни полноценнее доносить свои знания, умения и стремление до сознания других людей” [1, 13]. Досягти результатів у цьому можна при умові, коли сам учитель бездоганно володіє сучасною українською літературною мовою та вмінням викладати початковий курс математики, поступово розвиваючи зв'язне мовлення учнів. Відомі в Україні і за її межами педагоги О.Біляєв, М.Вашуленко, В.Плахотник відмічають: “Треба домагатися високої культури мовлення у закладах народної освіти... Треба постійно дбати про культуру усного і письмового мовлення...” [2, 71].



На сучасному етапі навчання молодших школярів математики склалось таке положення, при якому, з одного боку, визнається необхідність розвитку математичного професійного мовлення у вчителів початкових класів, а з другого боку – методисти та вчителі часто не знають, не вміють використати навчальний матеріал для реалізації завдань з розвитку математичного мовлення в молодших школярів.

У зв'язку з вищевикладеним і виникла актуальна проблема розвитку професійного математичного мовлення вчителів початкових класів у процесі післядипломної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея продуктивного типу діяльності вчителя стала визначальною і для системи підвищення кваліфікації та базується на методології реалізації діяльнісного підходу, який розкрито в роботах Л.Виготського, П.Гальперіна, В.Давидова, А.Леонтьєва та ін. Педагоги, психологи і методисти (Н.Менчинська, В.Давидов, А.Леонтьєв, О.Савченко, М.Вашуленко, М.Моро) в числі проблем, які потребують дослідження, вказують на розробку питань розвитку математичного мовлення учнів. На необхідність розвитку професійного математичного мовлення вчителів як одного з компонентів саморозвитку і самовдосконалення вказується в роботах Н.Менчинської, М.Моро, О.Савченко, М.Вашуленко та ін. Досліджувались у загальному плані деякі аспекти підвищення кваліфікації педагогів (С.Крисюк, В.Маслов, О.Тонконога), окремі питання самоосвіти вчителів (П.Підкасистий, Б.Райський), гуманізації освіти, особистісної орієнтації навчання (К.Бондаревська, М.Красовицький).

Публікації з проблеми розвитку математичного мовлення: Ахметгалиев А.А. Развитие математической речи учащихся// Нач. шк. – 1987. – №7. – С.40-42; Король Я.А. Математика в начальных классах. Культура усного і писемного мовлення// Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – Тернопіль. Навчальна книга – Богдан, 2000. – 160 с.; Литовченко З.М., Карапузова Н.Д. Культура усного мовлення на уроках математики// Поч. шк. – 1984. – №2. – С.31-34; Мовчун А. Мовна математика. – Поч. шк. – 2001. – С.36-38.

Отже, у загальній проблемі “Теорії і практики розвитку професійного математичного мовлення” відносно широко і глибоко розроблені теоретико-методичні аспекти підготовки вчителів старших класів школи, дещо менше – вчителів V-IX класів і значно слабше – вчителів початкових класів. Об'єктом дослідження є процес розвитку професійного математичного мовлення вчителів початкових класів, а предметом дослідження – система знань, умінь і навичок з культури математичного мовлення вчителів початкової ланки школи, яких набувають вони в процесі післядипломної освіти.

**Мета статті** – провести діагностичні зрізи з питань: 1) розвитку професійного математичного мовлення слухачів курсів підвищення кваліфікації з формування умінь і навичок розв'язувати текстові задачі на дві дії; 2) визначення слухачами курсів підвищення кваліфікації помилок мовленнєвого і логічного характеру в поясненнях відшукування способу розв'язку задачі та її розв'язання; 3) оцінки правильного вживання слів “можна” (“досить”) і “треба” (“потрібно”) в процесі пояснення відшукування способу розв'язку задачі та її розв'язання.

При складанні завдань анкет ми використали методику, розроблену А.А. Кыверлягом (3).

Діагностична цінність кожного завдання обчислювалася за формулою  $D = \frac{k(V_n + V_t)}{2n(k-1)} \cdot 100\%$  де

k – загальна кількість завдань, n – кількість слухачів “сильній” (“слабкій”) групі, яка визначається за формулою  $n = \frac{N \cdot 27}{100}$ , де N – загальна кількість слухачів підвищення

кваліфікації (в нашому експерименті N = 836), які взяли участь в анкетуванні,  $V_n$  – кількість помилок у “слабкій” групі (вчителі - спеціалісти),  $V_t$  – кількість помилок у “сильній” групі (вчителі вищої категорії). “Практически диагностирующими считаются те задачи (задания – I.Я.), диагностическая ценность которых составляет от 16% до 84 %” [3, 307].

Як відомо, розв'язуючи задачі на дві дії, учні вперше повинні зв'язно ґрунтовно пояснювати відшукування способу розв'язку задачі та її розв'язання.

Проведені нами анкетування і бесіди зі слухачами курсів підвищення кваліфікації з питань підготовки учнів до розвитку зв'язного мовлення при ознайомленні із задачами на дві дії та формуванні вмінь і навичок розв'язувати такі задачі свідчать про те, що вчителями допускається ціла низка мовленнєвих і логічних помилок. В анкетах серії 5-а ми пропонували

розкрити методику ознайомлення учнів із задачею у випадку віднімання числа від суми (без вказівок на обов'язкове застосування чотирьох етапів роботи над нею і вибір певного способу відшукування розв'язку задачі: від запитання до числових даних чи від числових даних до запитання). Майже всі слухачі, які взяли участь в анкетуванні, застосували метод бесіди, розкриваючи всі 4 етапи роботи над новою задачею (вивчення задачі, відшукування способу її розв'язку, розв'язання задачі, перевірка та відповідь задачі). Аналіз методики ознайомлення учнів із задачами на дві дії, описаних слухачами курсів, дав можливість констатувати, що елементарні мовленнєві вміння вчителів: ставити запитання, аналізувати відповіді учнів, складати висловлювання, правильно вживати математичні терміни у висловлюваннях тощо, які є необхідними частинами зв'язного мовлення молодших школярів при роботі над текстовими задачами, знаходяться на низькому рівні.

В анкетах серії 5-б ми ставили інше завдання слухачам підвищення кваліфікації – виявити їхні вміння визначати помилки мовленнєвого і логічного характеру при ознайомленні учнів із задачею на дві дії. Назвемо і проаналізуємо типові помилки слухачів курсів (анкета серії 5-б).

*Задача.* Учні повинні посадити 7 саджанців яблунь і 8 саджанців груш. Посадили 9 саджанців дерев. Скільки саджанців дерев залишилося посадити учням?

*Методика ознайомлення із задачею*

Про що йдеться в задачі? (Про саджанці дерев.) Скільки саджанців яблунь повинні посадити учні? (7.) Скільки саджанців груш повинні посадити учні? (8.) Скільки саджанців дерев посадили учні? (9.) Про що запитується в задачі? (Скільки саджанців дерев залишилося посадити учням.) Чи можна зразу дати відповідь на запитання? (Ні.) Чому? (Тому що не знаємо, скільки всього саджанців дерев посадили учні.) Чи можемо взнати, скільки всього саджанців дерев посадили учні? (Можемо.) Яку дію треба виконати? (До саджанців яблунь (7) додати саджанці груш (8).) Скільки буде? (15.) Чи можемо тепер відповісти на запитання задачі? (Можемо.) Як? (Треба від усіх саджанців дерев (15) відняти саджанці, які посадили учні (9). Скільки буде? (6.) Прочитайте відповідь задачі. (Учням залишилося посадити 9 саджанців дерев.)

*Підкресліть відповіді:*

1) неправильно поставлені запитання вчителем і неправильно сформульовані відповідні на них однією лінією; 2) неправильно поставлені запитання вчителем двома лініями; 3) неправильно сформульовані відповіді на запитання хвилястою лінією.

1. Неправильно поставлені вчителем запитання і неправильно сформульовані відповіді на них:

1.1. Чому? (Тому що не знаємо, скільки всього саджанців дерев посадили учні).

1.2. Як? (Треба від усіх саджанців дерев (15) відняти саджанці, які посадили учні (9).

2. Неправильно поставлені запитання вчителем: “Чи можемо тепер відповісти на запитання задачі?”.

3. Неправильно сформульовані відповіді учнів: „До саджанців яблунь (7) додати саджанці груш (8)”.

1.1. Питання “Чому?” вибране вчителем недоречно. Замість нього необхідно поставити запитання „Що треба знати, щоб дати відповідь на запитання задачі?”. Постановка запитання в такій формі вимагає від учня вказати 2 числових значення величини (або різних величин, якщо прості задачі на дії множення або ділення), а не одне, оскільки не існує таких простих задач, в яких відоме одне числове значення величини. Учень на неправильно поставлене запитання “Чому?” дає неправильну відповідь. Знаючи загальну кількість саджанців дерев, не можемо дати відповідь на запитання задачі, оскільки про числове значення другої величини (кількості саджанців дерев, які посадили) не йшлося у відповіді учня. Тільки 42,4% слухачів підвищення кваліфікації, які взяли участь в анкетуванні, підтвердили, що поставлене вчителем запитання “Чому?” і відповідь учня на нього є неправильними (підкреслені однією лінією).

1.2. Запитання “Як?”, поставлене вчителем, невизначене. Учням невідомо, що від них вимагається: 1) чи вказати дію, за допомогою якої можна знайти числове значення шуканої величини; 2) чи прочитати вираз, який буде розв'язком задачі; 3) чи вказати вираз і його числове значення; 4) чи прочитати числове значення шуканої величини тощо.

У цьому випадку треба було поставити запитання: Яку дію треба виконати, щоб дати відповідь на запитання? (Треба виконати дію віднімання). Чому? (Якщо посадили саджанці дерев, то їх залишилося менше).

На неправильно поставлене вчителем запитання учень дає неправильну відповідь. У даній задачі йдеться про величину – кількість. У математиці виконуються дії над числами, а не над величинами. Тому правильним буде висловлювання: “Треба від числа всіх саджанців відняти число саджанців, які посадили”.

2. Питання “Чи можемо тепер відповісти на запитання задачі?” не має сенсу, воно логічно не впливає з попередніх висловлювань. 70 % слухачів підкреслили це запитання двома лініями.

3. На запитання “Яку дію треба виконати?” учень відповідає: “До саджанців яблунь (7) додати саджанці груш (8)”. У відповіді учня допущено дві помилки. По-перше, запитання вчителя вимагало вказати дію, а не вираз. По-друге, як зазначено в пункті 1.2, виконуємо дії над числами, а не над величинами. Тому правильною відповіддю на вказане запитання буде “Треба виконати дію додавання”. Тільки 64,8% всіх слухачів курсів підвищення кваліфікації підкреслили відповідь учнів “До саджанців яблунь (7) додати саджанці груш (8)” хвилястою лінією.

Отже, результати проведених досліджень підтверджують, що основна причина помилок учнів в поясненнях відшукування способу розв’язку задачі та їх розв’язання криється в якості підготовки вчителя до уроку, в характері його роботи з учнями в процесі відшукування способу розв’язку задач і їх розв’язання.

Значна частина текстових задач за програмою початкових класів розв’язується двома і більше способами. Тому, якщо задача має більше, ніж один спосіб розв’язання, то при поясненні відшукування способу розв’язку задачі або її розв’язання необхідно вживати слова “досить” або “можна”. Якщо ж задача має один розв’язок, то слід вживати слова “треба” або “потрібно” (анкета серії 6).

1. В якому поясненні способу відшукування розв’язку задачі допущено помилку? Підкресліть його номер.

*Задача.* У дитячий садок привезли 30 л молока, олії – на 19 л менше, ніж молока, а сметани – на 5 л менше, ніж олії. Скільки літрів сметани привезли в дитячий садок?

1. Щоб дізнатися, скільки літрів сметани привезли в дитячий садок, треба знати, скільки літрів олії і на скільки менше літрів сметани, ніж олії, привезли в садок. На скільки менше літрів сметани, ніж олії, привезли в садок – відомо. Невідомо, скільки літрів олії привезли. Щоб дізнатися, скільки літрів олії привезли в дитячий садок, треба знати, скільки літрів молока і на скільки менше літрів олії, ніж літрів молока, привезли в садок. Це в задачі відомо.

2. Щоб дізнатися, скільки літрів сметани привезли в дитячий садок, досить знати, скільки літрів олії і на скільки менше літрів сметани, ніж олії, привезли в садок. На скільки менше літрів сметани, ніж олії, привезли в садок – відомо. Невідомо, скільки літрів олії привезли. Щоб дізнатися, скільки літрів олії привезли в дитячий садок, треба знати, скільки літрів молока і на скільки менше літрів олії, ніж молока, привезли в садок. Це в задачі відомо.

II. Складіть і запишіть два вирази, які є розв’язками задачі: “В одній посудині 13 склянок молока, в другій – на 4 склянки менше, ніж у першій, а в третій – на 7 склянок молока більше, ніж у другій. Скільки склянок молока в третій посудині?”

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

Мета першого завдання анкет серії 6 – виявити, чи правильно вживаються вчителями початкових класів слова “треба” (“потрібно”) і “можна” (“досить”), якими часто приходить оперувати вчителям і учням початкових класів у процесі роботи над текстовими задачами і виразами на обчислення виразів.

Задачу першого завдання анкети серії 6 можна розв’язати двома способами окремими діями чи складанням виразу.

*I спосіб*

1)  $19+5=24$  (л);

1)  $30-24=6$  (л).

Відповідь. 6 л.

*II спосіб*

1)  $30-19=11$  (л);

2)  $11-5=6$  (л).

Відповідь. 6 л.

*I спосіб*  
 $(30-19)-5=6$  (л).  
 Відповідь. 6 л.

*II спосіб*  
 $30-(19+5)=6$  (л)  
 Відповідь. 6 л.

Слухачами курсів підвищення кваліфікації, які давали відповіді на перше завдання анкети серії 6 треба було підкреслити перший номер. Аналіз відповідей показав, що 57% слухачів курсів, які взяли участь в анкетуванні, дали неправильні відповіді. Такий результат анкетування свідчить про те, що значна частина вчителів не працює над тим, щоб довести до свідомості учнів різницю між словами “треба” (“потрібно”) і “можна” (“досить”).

На наступних етапах навчання (в середній ланці загальноосвітньої школи) вводяться відповідно терміни “необхідно” і “достатньо”. В початкових класах закладаються пропедевтичні основи в оперуванні цими термінами.

У другому класі учні навчаються розв'язувати текстові задачі на подвійне різницеve відношення. Ці задачі розв'язуються двома способами. Як показують наші спостереження уроків у другому класі, вчителі обмежуються тільки одним способом розв'язання, оскільки другим способом учні неспроможні знайти розв'язок без графічної ілюстрації. Подамо графічну ілюстрацію задачі 2 (анкета 6), за допомогою якої можна полегшити учням процес відшукування другого способу її розв'язання.

I 13 скл.

II 4 скл.

III 7 скл. ?

Тільки на основі розгляду графічної ілюстрації задачі 2 та її подібних, учні в змозі вказати другий спосіб її розв'язання як окремими діями, так і складанням виразу.

*I спосіб*  
 1)  $13-4=9$  (скл.);  
 2)  $9+7=16$  (скл.).  
 Відповідь. 16 склянок.

*II спосіб*  
 1)  $7-4=3$  (скл.);  
 2)  $13+3=16$  (скл.).  
 Відповідь. 16 склянок.

*I спосіб*  
 $(13-4)+7=16$  (скл.).  
 Відповідь. 16 склянок.

*II спосіб*  
 $13+(7-4)=16$  (скл.).  
 Відповідь. 16 склянок.

Майже кожен другий слухач підвищення кваліфікації склав тільки один вираз (записаний в першому способі), а це означає, що значна частина учнів позбавлена можливості вказати інші розв'язки цієї задачі, оскільки на уроках не застосовується короткий запис задачі у вигляді графічної ілюстрації.

**Висновки.** При визначенні рівнів сформованості культури математичного мовлення слухачів курсів підвищення кваліфікації ми обчислювали нормативні дані таких якостей мовлення як правильність, точність, виразність і чистота. Критеріями цих якостей виступали: літературна вимова, правильний наголос у математичних термінах, додержування порядку слів у реченнях; відповідність слів, які застосовуються в мовленні, його змісту; правильне вживання математичних термінів, відсутність речень, які можна зрозуміти двояко, наявність необхідних слів у реченні; відсутність зайвих слів у мовленні.

Результати діагностичних зрізів показали, що лише 23,5% слухачів курсів підвищення кваліфікації мають високий рівень сформованості культури математичного мовлення, 34,3% – середній, 42,2% – низький. Отже, у процесі післядипломної освіти вчителів початкових класів ще не створені належні умови для формування культури математичного мовлення.

Проведене дослідження не претендує на повний всесторонній розгляд і не вичерпало всіх його аспектів. Матеріал статті дозволяє рекомендувати подальше дослідження методики розвитку професійного математичного мовлення вчителів початкових класів у післядипломній освіті, розробку методики формування культури математичного мовлення молодших школярів на уроках і в позакласній роботі тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гнеденко Б.В. О развитии мышления и речи на уроках математики// Математика в школе. – 1976. – №3. – С.8-13.
2. Біляєв О.М., Вашуленко М.С., Плахотник В.М. Концепція мовної освіти в Україні// Рід. шк. – 1994. – №9. – С.71-73.
3. Кыверляг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

Валентина МАТІЯШ

### ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Концептуальні положення реформування вітчизняної вищої освіти, вдосконалення системи національної освіти об'єктивно створюють передумови для вдосконалення підготовки майбутніх учителів, оволодіння сучасними технологіями – системою знань, умінь і навичок, необхідних для успішної організації навчального процесу в школі. Саме тому значний інтерес становить педагогічне краєзнавство як поліфункціональний транслятор педагогічного досвіду і здобутків у конкретному регіоні щодо розв'язання актуальних завдань навчання і виховання школярів, а отже виступає природним стимулюючим фактором навчально-виховного процесу ВНЗ.

Проблема педагогічно-краєзнавчої підготовки майбутніх учителів пов'язана із таким важливим теоретичним і практичним завданням вищої педагогічної школи, як формування творчої особистості вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив виділити такі напрямки вивчення цього питання:

- інноваційні освітянські технології підготовки педагогів (А.Богущ, К.Вазіна, І.Дмитрик, О.Євдокимов та ін.);
- фахова здатність особистості до здійснення педагогічного аналізу і взаємодії (В.Вієвська, О.Кіліченко, В.Чайка та ін.);
- готовність до вивчення і використання майбутніми вчителями передового педагогічного досвіду (А.Киктенко, С.Прус, Л.Щербакова, О.Ярошенко та ін.)

Однак поза увагою науковців залишається питання цілісної педагогічно-краєзнавчої технології навчання майбутніх учителів.

**Завданнями статті** є: уточнити поняття “педагогічне краєзнавство”, “педагогічно-краєзнавча компетентність”, визначити потенційні можливості педагогічних дисциплін у ВНЗ з прищипним впливом на педагогічно-краєзнавчу підготовку фахівця.

Досліджуючи певні аспекти педагогічного краєзнавства, окремі автори (К.Абашаєв, А.Мар'їн, В.Овчиннікова) [2] розглядають його як частину краєзнавства, що вивчає досвід школи, вчительських кадрів з навчання і виховання школярів. Осмислюючи своєрідність функцій педагогічного краєзнавства (теоретичну, практичну, дослідницьку, творчу) [1], його напрямки (історико-педагогічний, дидактичний, школознавчий, народно-педагогічний, вплив місцевих факторів на цілісне формування особистості школяра) [2] та специфічні принципи (науковості, доступності, комплексності, системності, регіональності, дослідництва і творчості) [3], ми можемо цілковито стверджувати, що педагогічне краєзнавство – ефективний засіб підготовки майбутніх учителів. Його слід розуміти як відносно самостійну галузь науково-педагогічних знань, складовими якої є:

- творчі лабораторії місцевих майстрів педагогічної праці;
- особливості роботи навчально-виховних закладів краю;
- місцеві предмети та явища, що становлять педагогічну цінність;
- етнопедагогіка з її національними місцевими звичаями і традиціями.

Резюмуючи, потрібно зазначити, що педагогічне краєзнавство в такому випадку виступає своєрідним “джерелом підживлення” підготовки майбутніх учителів та переслідує два взаємопов'язані завдання:

1) всебічне вивчення освітянської справи рідного краю з метою накопичення педагогічних знань;

2) засвоєння оптимальних педагогічних технологій використання цього матеріалу в педагогічній діяльності.

Йдеться про педагогічно-краєзнавчу компетентність майбутніх фахівців як суттєву передумову результативності професійної підготовки. Під цим поняттям ми розуміємо систему педагогічно-краєзнавчих знань та умінь через використання місцевого педагогічного матеріалу.

Поглиблений теоретичний аналіз проблеми й узагальнення передового досвіду вищих навчальних закладів дають підстави стверджувати, що потрібен новий підхід у здійсненні краєзнавчо-педагогічної спрямованості навчання у вищому педагогічному закладі. Слід відзначити, що поки що немає певної чіткості щодо змісту лекційних курсів, семінарських і практичних занять, насичених інформацією з педагогічного краєзнавства; недостатньо розроблено і система засобів, форм і методів їх проведення. До того ж ще недостатньо виражено зміст педпрактики студентів щодо врахування навчально-виховного потенціалу педагогічного краєзнавства, потребує вдосконалення педагогічно-краєзнавча робота майбутніх фахівців дослідницького характеру.

Подальше підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів вимагає не тільки теоретичної розробки проблем педагогічного краєзнавства, але і співвідношення їх з практичними потребами школи та вищого педагогічного закладу. Це призвело до внесення відповідних коректив. Перш за все було визнано принципово важливим надання творчого характеру навчальному процесу у вищій педагогічній школі. Адже творчість майбутнього фахівця має непересічне значення тому, що вчитель, який працює в творчому режимі, орієнтується в професійній діяльності не на екстенсивні, а на інтенсивні шляхи розвитку школи. Крім того, як свідчить педагогічна дійсність, успішно вирішити педагогічні завдання, що стоять перед сучасною школою, зможе лише такий вчитель, який володіє основами наукового педагогічного пошуку у сфері педагогічного краєзнавства, володіє новою педагогічною інформацією і здатний поглибити якість набутих знань з проблеми, збагатити власний досвід роботи, спрямований на підвищення ефективності навчально-виховного процесу, самовдосконалюватися, займатися самоосвітньою діяльністю. Тому ми усвідомлювали, що якість підготовки студентів початкового навчання засобами педагогічного краєзнавства передбачає створення умов, за яких майбутній фахівець виступав би активним учасником пізнавального процесу. Враховуючи це, ми намагались організовувати навчально-виховний процес так, щоб інформація, яку отримують майбутні фахівці під час аудиторної і позааудиторної роботи, спонукала їхнє мислення, активізувала активну діяльність.

Відомо, що у професійно-педагогічній підготовці студентів до гуманітаризації навчання важливе місце належить змістовому компоненту готовності. Це зумовлено наявністю взаємозв'язку між змістом діяльності й активними способами його застосування.

Як засвідчують спостереження, елементи педагогічного краєзнавства використовують при вивченні всіх дисциплін з першого до останнього року навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі для ілюстрування тих чи інших педагогічних явищ. Безперечно, значні потенційні можливості в означеному аспекті мають предмети педагогічного циклу. Проте аналіз змісту діючих у вищій педагогічній школі навчальних програм із курсу частково дидактичних та суспільних дисциплін дозволив визначити прицільний вплив на педагогічно-краєзнавчу підготовку майбутніх учителів (таблиця 1).

Курс педагогічних дисциплін озброює студентів знанням наукових основ педагогічної діяльності, формує професійно важливі якості особистості сучасного вчителя, засвоєння знань на основі тісного зв'язку теорії з практикою, сприяє формуванню у майбутніх педагогів умінь спостерігати та аналізувати педагогічні явища, вдосконалювати найважливіші педагогічні вміння і навички.

Підвищення ефективності педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх фахівців до вказаного виду діяльності передбачає необхідність структурування їх змісту за краєзнавчим принципом, доповнення такою навчальною інформацією, яка розкривала б основи педагогічної справи краю.

*Педагогічно-краєзнавча спрямованість навчальних дисциплін  
у підготовці майбутнього фахівця*

| Цикл дисциплін                                 | Психолого-педагогічні |                                 |                        |                    |                            |           |                  |               |                  |                                          | Частково дидактичні |                          |                       |                                     |                      | Суспільні                |                      |                                 |                                                    |                                 |
|------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------|------------------------|--------------------|----------------------------|-----------|------------------|---------------|------------------|------------------------------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------|-------------------------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------|
| Курси дисциплін                                | Загальна психологія   | Вікова і педагогічна психологія | Вступ до спеціальності | Історія педагогіки | Загальні основи педагогіки | Дидактика | Теорія виховання | Школознавство | Педамайстерність | Основи науково-педагогічного дослідження | Етнопедагогіка      | Методика викл. укр. мови | Методика викл. матем. | Методика викладання природознавства | Методика фіз. вихов. | Основи муз. вихов.       | Методика труд. навч. | Історія Української державності | Українська культура і проблеми націон. відродження | Історія релігії і вільномисства |
| Характер педагогічно-краєзнавчої спрямованості |                       |                                 |                        |                    |                            |           |                  |               |                  |                                          |                     |                          |                       |                                     |                      |                          |                      |                                 |                                                    |                                 |
| Компоненти готовності                          | Мотиваційний          |                                 |                        |                    |                            |           |                  |               |                  |                                          | Змістовий           |                          |                       |                                     |                      | Процесуально-діяльнісний |                      |                                 |                                                    |                                 |

Умовні позначення:

- пряма;  
 - - - - - опосередкована;  
 ..... побічна

У процесі вивчення курсу “Вступ до спеціальності” ми намагалися вирішити ці завдання шляхом ілюстрування основних ідей яскравими прикладами оригінального досвіду вчителів рідного краю. Ця ідея знайшла конкретний розвиток при вивченні таких тем, як “Характер професійної діяльності вчителя сучасної школи”, “Педагогічна майстерність і розвиток педагогічних здібностей педагога”. Важливими для педагогічно-краєзнавчої діяльності майбутніх учителів слід вважати теми “Самостійна робота студентів у вищій педагогічній школі”, “Участь студентів у науково-дослідній роботі”. Підкреслюючи роль теоретичних знань як фундаменту професії, на яскравих прикладах ми показували, що педагогічна майстерність учителя формується в процесі діяльності, спонукали студентів нагромаджувати власний досвід спілкування з творчістю, нагромаджувати матеріал із місцевого передового педагогічного досвіду, періодичної преси.

Відзначимо, що інтерес до навчальної роботи, досвіду передових педагогів краю значною мірою залежить від емоційного тла, на якому формуються знання та переконання. Ми цілком згодні з думкою О.Абдуллоєвої про те, що основне призначення курсу “Вступ до спеціальності” не стільки в передачі знань, скільки у дії на свідомість та почуття першокурсників, щоб стимулювати їхню самостійну діяльність, зокрема педагогічно-краєзнавчу, в період навчання у вищому педагогічному закладі, викликати бажання бути хорошим учителем.

У процесі вивчення курсу “Вступ до спеціальності” студенти виконували завдання репродуктивного характеру з поступовим включенням елементів пошуку, творчості, дослідження. Зауважимо, що такі завдання мали підготовчий характер. Наведемо приклади деяких з них:

- визначте за допомогою словниково-бібліографічних джерел, що таке підручник, монографія, стаття, брошура, навчальний посібник. Поясніть їх значення, особливості;

- складіть список підручників, монографій, навчальних посібників та брошур, виданих на Тернопіллі, визначте проблеми, висвітлені в них;
- складіть список педагогічних журналів та газет, що видаються в регіоні, встановіть їх особливості, дайте порівняльну характеристику;
- перегляньте кілька останніх номерів місцевих педагогічних журналів. Випишіть авторів та назви статей, в яких описується передовий педагогічний досвід організації навчально-виховного процесу в сучасній школі. Підготуйтеся до розповіді.

У міру сформованості вмінь працювати з літературою завдання ускладнювалися, вони вимагали аналізу матеріалів, в яких подавався досвід навчальної роботи. Конкретизуємо це на прикладах завдань:

- прочитайте книгу В.Сухомлинського “Серце віддаю дітям”. Проаналізуйте та розкажіть, як застосував видатний педагог місцевий педагогічний матеріал у навчанні та вихованні;
- напишіть анотацію (відзив, рецензію) на одну із статей з місцевої педагогічної преси, що присвячена важливим проблемам сучасної школи;
- ознайомтесь із посібниками, методичними рекомендаціями для вчителів початкових класів, виданих у регіоні. Проаналізуйте, як вирішуються авторами актуальні завдання школи I-го ступеня;
- користуючись різним джерельним матеріалом, зберіть інформацію про одного із учителів-майстрів. Тезисно виділіть основні його ідеї.

Робота з пізнавальними за жанром і змістом джерелами (газетна стаття, нарис, посібник тощо) дозволила майбутнім фахівцям поступово увійти в складний світ проблем педагогічного краєзнавства. Оскільки вони ще не вивчали курсу педагогіки, то завдання супроводжувались конкретним описом у вигляді інструктажу, плану аналізу.

Характерною особливістю курсу історії педагогіки є те, що він дозволяє донести до студентів не тільки знання з окресленої проблеми, але й світоглядну позицію відносно досвіду попередніх поколінь щодо застосування педагогічного краєзнавства в навчанні та вихованні підростаючого покоління. Під час проведення лекцій з цього предмета ми намагались озброїти студентів поглибленою історико-педагогічною інформацією, яка підтверджує, що витoki педагогічного краєзнавства виходять з далекого минулого. Вивчення педагогічної спадщини дає можливість майбутнім фахівцям ознайомитись з історичним розвитком основних ідей педагогічного краєзнавства в різні періоди української історії, розуміння яких не тільки розширює педагогічний кругозір, але й стимулює самостійну роботу над їх поглибленим вивченням.

Великий навчально-виховний і суто професійно орієнтований потенціал містить названий курс щодо ознайомлення з історичним напрямком педагогічного краєзнавства. В плані нашого дослідження особливе значення мало вивчення таких тем: “Виховання і школа України XIV-XV ст. Розвиток освіти у Львові, Закарпатті та в інших регіонах України”, “Державна система народної освіти на західноукраїнських землях”, “Роль “Руської Трійці” (М.Шашкевич, Я.Гловацький, І.Вагилевич) у впровадженні основ народної педагогіки”, “Загальна характеристика освіти в різних регіонах України в кінці XIX – на початку XX ст.”, “Розвиток школи і педагогіки України в 20-30 рр. XX ст.”, “Розвиток школи і педагогічної думки в Західній Україні”, “Подвижники національної школи України (О.Барвінський, Є.Ярошенко, С.Ковалів, М.Підгірянка)”, “Регіональні і загальнодержавні концепції національної школи. Розробка нових педагогічних теорій і методик” та ін. Зміст означених тем розкриває теорію розвитку освіти краю, її особливості, етнічну своєрідність, життя та діяльність видатних педагогів регіону. Це, в свою чергу, дозволить майбутньому вчителю збагнути складність та багатогранність проблем педагогічного краєзнавства, виступить передумовою формування потреби у самовдосконаленні, формування національної самосвідомості.

У практиці організації навчального процесу з історії педагогіки значна увага зосереджувалась на системі самостійної роботи студентів. Адже виконання різноманітних видів самостійної роботи є важливою умовою формування у майбутніх учителів потреби (звички) в самоосвіті, без чого не можна уявити творчу діяльність педагога. Студенти готували повідомлення, доповіді, реферати із спеціально розробленої тематики. Відзначимо, що в



процесі підготовки майбутнім педагогам доводилось працювати з різноманітними джерелами педагогічного краєзнавства, зокрема з архівними документами, шкільними посібниками та підручниками різних років та періодів, з мемуарною та епістолярною літературою, монографіями та працями сучасних педагогів та прогресивних педагогів минулого, з етнопедагогічними джерелами.

Наведемо приклади, зокрема індивідуальні завдання, які пропонувалися студентам:

- письмово складіть тези стислого повідомлення про основні педагогічні ідеї народності О.Духновича;
- складіть логіко-структурну таблицю “Руська трійця” – колиска національного відродження на західноукраїнських землях”;
- проведіть порівняльну характеристику процесів відродження національної освіти в Галичині в другій половині XIX ст. з Наддніпрянською Україною;
- зробіть порівняльний аналіз загальнодержавної та регіональної концепції розвитку національної школи, підготуйте розгорнутий висновок.

Досвід засвідчує, що практично весь зміст розділів курсу “Педагогіка національної школи” (“Загальні основи педагогіки”, “Дидактика”, “Теорія виховання”, “Школознавство”, “Педмайстерність”) суттєво впливає на педагогічно-краєзнавчу підготовку студентів до початкового навчання засобами педагогічного краєзнавства, хоча формуючий вплив окремі теми мають не однаковий. Так, слід зазначити пряму і позитивну дію певних тем (в плані збагачення спеціальними знаннями) на формування цієї готовності. З розділу “Теорія навчання” – “Основні поняття теорії навчання. Альтернатива у дидактиці”; з розділу “Школознавство” – “Передовий педагогічний досвід”, з “Педмайстерності” – “Техніка педагогічного спілкування. Розв’язання проблем педагогічного спілкування в практиці роботи передових учителів”, “Педагоги-новатори про естетику праці вчителем”, “Відродження традицій національних шкіл України в сучасній школі” та ін.

Отже, запропоновані нами у ході дослідження корективи навчального процесу вищої педагогічної школи сприятимуть формуванню педагогічно-краєзнавчої компетентності студентів. Майбутнього педагога необхідно не тільки забезпечити системою педагогічно-краєзнавчих знань, але й новою активною технологією. Перспективу вивчення цієї проблеми вбачаємо у процесуальній стороні – формуванні у майбутніх фахівців умінь використовувати педагогічно-краєзнавчі матеріали у своїй практичній роботі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Милонов Н.А. Литературное краеведение. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
2. Роль педагогического краеведения в профессиональной подготовке учителя. – Алма-Ата: Мектеп, 1986. – 128 с.
3. Строев К.Ф. Краеведение. – М.: Просвещение, 1974. – 142 с.
4. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: “Magistr-S”, 1998. – 200 с.

Світлана КАЛАУР

### СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У зв’язку з суттєвими змінами, які відбулися в нашому суспільстві, школа потребує нового вчителя-професіонала. Підготовка вчительських кадрів – важлива умова оновлення освіти в цілому. Проблема готовності молодого спеціаліста до педагогічної діяльності є досить складною та багатогранною. Аналіз власного педагогічного досвіду роботи вчителем біології та хімії свідчить про те, що сьогодні молоді спеціалісти стикаються зі значними труднощами в організації контролю, проте особливо важко їм оцінювати знання, вміння і навички учнів. Основна причина, на нашу думку, полягає у тому, що у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах не звертається належна увага на оцінювальний компонент педагогічної діяльності, адже саме в оцінюванні відбулося найбільше

кардинальних та суттєвих змін за останні два роки. Відзначаючи ще й той факт, що постановою Кабінету Міністрів України розробку системи оцінювання знань учнів включено до переліку найважливіших заходів, спрямованих на розвиток освіти в 1999-2012 рр.[5].

**Мета статті** – висвітлити стан готовності майбутніх учителів хімії та біології до проведення оцінювання навчальних досягнень учнів у школі; з метою покращання підготовки молодих спеціалістів до цього виду діяльності розробити спецкурс.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури, анкетування, відвідування уроків студентів-практикантів та вивчення практичного досвіду кваліфікованих учителів, методи математичної статистики.

Задля досягнення мети ми поставили наступні завдання: з'ясувати зміст поняття “готовність до педагогічної діяльності”; розкрити суть і компоненти готовності до оцінювальної діяльності; обґрунтувати причини неготовності молодого спеціаліста до проведення оцінювання на високому професійному рівні та окреслити шляхи виходу з цієї ситуації.

Реалізація функцій, вимог, умов, критеріїв, об'єктів та завдань оцінювальної діяльності в цілісному педагогічному процесі залежить безпосередньо від сформованості в майбутніх вчителів готовності до цього дуже важливого виду педагогічної діяльності. Відзначимо, що саме поняття “готовність” є предметом дослідження як психологів, так і педагогів.

Як показав аналіз літературних джерел, одним із основних положень психологічної готовності до діяльності є положення про існування тимчасової та тривалої готовності [3]. Тимчасова трактується як внутрішнє налаштування на певну поведінку, а постійна характеризується завчасно набутими знаннями, уміннями та навичками, якостями і мотивами діяльності. Обидва види готовності перебувають в єдності, завдяки чому підвищується продуктивність тривалої готовності, зростає дієвість тимчасової. Н.Бібік розглядає готовність як педагогічну категорію, а саме як “інтегроване системне утворення, що характеризує вибіркову активність особистості в процесі підготовки та включення в діяльність” [1, 74].

Обмежений обсяг публікації не дозволяє навести всіх висловлювань щодо проблеми “готовності”, проте зауважимо, що навіть на сьогодні в психолого-педагогічній літературі не вироблено єдиного загальноприйнятого тлумачення цього поняття: воно розглядається як “структурне утворення”, “властивість особистості”, “якість”, “психічний стан”.

Ми виділили певні закономірності проблеми готовності особистості до діяльності:

- наявність готовності – обов'язкова умова успішного здійснення конкретного виду діяльності;
- сутність готовності особистості до здійснення конкретного виду діяльності розкривається за умови позитивної мотивації, що дозволяє сформулювати змістовий та процесуальний компоненти готовності;
- готовність можна характеризувати як психолого-педагогічну проблему, причому можливі самостійні дослідження кожного з аспектів.

На основі аналізу й порівняння чималої кількості визначень готовності до конкретних видів педагогічної діяльності ми можемо стверджувати, що й готовність до оцінювальної діяльності теж зосереджується на трьох основних складових, а саме:

- 1) мотивації того чи іншого виду діяльності;
- 2) глибоких теоретичних знань про майбутню діяльність;
- 3) професійно-практичних уміннях і навичках виконувати певну діяльність.

Отже, сутність готовності до будь-якого виду діяльності полягає у єдності трьох нерозривно пов'язаних компонентів: мотиваційного, змістового та процесуального. Готовність до оцінювальної діяльності не є винятком і очевидно складається з тих же компонентів.

Мотиваційний компонент полягає в усвідомленні особистісної та суспільної значущості оцінювальної діяльності; мотивації вдосконалення знань і вмінь у цій галузі.

Змістовий компонент – це досконале знання структури оцінювальної діяльності (функцій, вимог, критеріїв, об'єктів, завдань тощо) і її впливу на навчально-виховний процес.

Процесуальний компонент має на меті уміння проектувати й організовувати процес оцінювальної діяльності; аналізувати негативні результати своєї діяльності та запобігати їм.

Беручи до уваги динамічний характер педагогічної діяльності, наше дослідження мало на меті визначити стан готовності молодих педагогів (студентів IV та V курсів природничого факультету Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка) до проведення оцінювальної діяльності на уроках біології та хімії. З допомогою методів анкетування, бесід, спостереження, аналізу конспектів уроків та відвідування уроків студентів-практикантів нами було обстежено протягом 2001 – 2002 років 339 студентів. Дані нашого дослідження засвідчують, що переважна більшість опитаних четвертокурсників (85,5%) та (студентів п'ятого курсу 81,2%) мають лише часткові знання про стан рівневої диференціації оцінювання знань і про 12-бальну шкалу оцінок. Протягом педагогічної практики самостійно вивчили нову систему оцінювання тільки 14% четвертокурсників та 17% п'ятикурсників.

Ми з'ясували також, що при виставленні оцінок у студентів-практикантів частково відсутня самостійність, тобто майбутні вчителі виставляють оцінки тільки після повного узгодження або попередньої консультації із вчителем, який працює у класі. Оцінки виставляли самостійно без втручання досвідченого педагога тільки 36% практикантів четвертокурсників та 48% студентів п'ятого курсу. За твердженням самих молодих вчителів, вони, в переважній більшості, схильні до завищення оцінок, що веде до необ'єктивного оцінювання знань учнів і, як наслідок, недовіри до їхніх оцінок як з боку учнів, так і вчителів. Ввідна контрольна робота дала можливість з'ясувати ще і такі факти: студенти погано орієнтуються в об'єктах та функціях процесу оцінювання, їхні знання нових критеріїв є не ґрунтовними, вони погано обізнані з новими вимогами та умовами щодо оцінювання, не вміють визначити рівень навченості, на якому працює конкретний учень. Усе це дозволяє нам зробити такий висновок: сьогодні переважна більшість студентів-практикантів не готова проводити оцінювання навчальних досягнень школярів на високому професійному рівні з урахуванням всіх вимог.

Очевидно, що у студентів під час педагогічної практики саме при оцінюванні учнівських відповідей виникає ряд труднощів, які мають тенденцію до поглиблення із введенням у школу 12-бальної шкали. Ми вважаємо, що основні причини неготовності молодого педагога до оцінювальної діяльності пов'язані, насамперед, із:

- відсутністю власного ставлення до сучасної шкільної системи оцінок;
- дисгармонією між п'ятибальною шкалою (фактично – чотирибальною) у ВНЗ та дванадцятибальною у школі;
- браком глибоких знань основних складових процесу оцінювання із профільних предметів за 12-бальною шкалою;
- відсутністю спецкурсу про оцінну діяльність вчителя на сучасному етапі реформування школи.

Заслуговує на увагу і той факт, що свої знання з оцінювання студенти четвертого курсу оцінили (в середньому) на 7,1 бала, а студенти п'ятого курсу – на 7,3 бала з 12-ти можливих. Отже, за рік навчання їхні знання та вміння зросли всього на 0,2 бала; коли ж вони досягнуть рівня принаймні 9?

Залежність об'єктивності оцінок від професійних знань, умінь та навичок вчителя особливо гостро ставить питання про процес їх формування у студентів педагогічних ВНЗ. Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури показав, що реалізація наукових ідей про процес оцінювання навчальних досягнень учнів у практиці професійної підготовки у вищих навчальних закладах представлена недостатньо; більшість авторів схиляється до думки, що формування оцінювальної діяльності відбувається стихійно, часто навіть несвідомо зі сторони самого об'єкта. Такі факти не тільки негативно впливають на формування професійних оцінювальних вмінь, але і створюють молодому педагогові великі труднощі в оволодінні професією.

Можливість формування умінь психологічно грамотної оцінювальної діяльності у студентів показана в дослідженнях М.Борисової [2] та О.Погребної [7], педагогічні аспекти частково висвітлені у роботі В.Завіна [4]. За даними цих авторів, навчання студентів оцінювання знань і вмінь учнів дозволило значно змінити зміст їхньої оцінювальної діяльності. Зауважимо, що ці роботи торкаються оцінювання за п'ятибальною шкалою, тому не містять усіх тих змін, які відбулися в сучасній школі у зв'язку із введенням кардинально нової системи оцінювання, а отже, підготовка за такими методиками студентів до цього виду діяльності буде не досконалою.

Враховуючи те, що підготовка студентів до оцінювальної діяльності є підсистемою загальнопедагогічної підготовки молодого спеціаліста до професійної діяльності, ми вважаємо за доцільне перед педагогічною практикою проводити спецкурс, який готував би студентів до проведення цього виду діяльності. На такому аспекті наголошує у своїх дослідженнях російський педагог Г.Ксьонзова [6].

Ще одним аргументом на користь спецкурсу з оцінювання знань можуть слугувати дослідження Річарда Арендса (Центральний державний університет штату Коннектикут). На думку цього вченого, процес оцінювання і контролю займає вагомую частку робочого часу вчителя. Було досліджено, що деякі вчителі можуть витратити навіть до 1/3 робочого часу на діяльність, пов'язану з оцінюванням [9, 45]. Знехтувати такою великою кількістю робочого часу через відсутність ґрунтовної підготовки з даного питання молодий педагог не повинен.

Отже, “спецкурси дозволяють диференціювати зміст підготовки студентів з урахуванням їх учительської спеціальності та інтересів. Вони мають теоретико-методологічну спрямованість, допомагають формувати у студентів творчий підхід до професійної діяльності, педагогічні та дослідницькі вміння та навички. Вони можуть бути спрямованими на розширення і поглиблення знань у загальній системі підготовки, на узагальнення матеріалів різних досліджень” [8, 8].

Ми вважаємо, що кожен спецкурс – це локалізоване за часом спілкування з фахівцями. З метою подолання прогалин у знаннях щодо оцінювальної діяльності було розроблено спецкурс “Оцінювальна діяльність вчителя на сучасному етапі реформування школи”, який складається із 20 годин (лекційних та практичних курсів) для студентів V курсу хіміко-біологічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Таблиця 1.

*Лекційний курс*

| № п/п | Тема                                                                                       | Зміст                                                                                                                                                                                                             | Кількість годин |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| 1.    | Вступ.                                                                                     | Реформування системи освіти, зміни у підходах до оцінювальної діяльності вчителя в школі                                                                                                                          | 1 год.          |
| 2.    | Генезис оцінювальної діяльності педагога                                                   | Вивчення, теоретичний аналіз та творче осмислення досвіду педагогів з позиції оцінювальної діяльності. Історичний екскурс у шкільну практику з метою встановлення ролі оцінки, етапи її відозміни і вдосконалення | 3 год.          |
| 3.    | Роль і місце оцінювання в структурі професійно-педагогічної діяльності вчителя             | Розгляд змісту професійної діяльності вчителя, її компонентів, основних умінь і навичок, якими повинен володіти педагог. Встановлення місця та ролі оцінювання діяльності педагога                                | 2 год.          |
| 4.    | Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів у сучасній школі. Види оцінювальних шкал | Сучасні підходи до оцінювання відповідно до 12-бальної шкали. Ознайомлення із оцінювальними шкалами: кількісною, ранговою, дескриптивною, аналоговою, знаковою. Модульно-рейтингова система оцінювання            | 2 год.          |
| 5.    | Психолого-педагогічні умови підвищення якості оцінювальної діяльності                      | Розгляд психолого-педагогічних умов оцінювання, які сприяють підвищенню якості навчально-виховного процесу                                                                                                        | 2 год.          |

## Практичний курс

| № п/п | Тема                                                  | Зміст                                                                                                                                                                                                                                              | Кількість годин |
|-------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| 1.    | Технологія оцінювальної діяльності                    | Набуття практичних умінь та навиків оцінювання навчальних досягнень учнів, розгляд і вивчення критеріїв оцінювання навчальних досягнень, визначення рівня навчальних досягнень школярів, психолого-педагогічна діагностика рівня навченості учнів. | 4 год.          |
| 2.    | Практикум                                             | Вправи для розвитку контрольно-оцінювальних умінь. Розв'язування педагогічних задач, що стосуються контролю та оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.                                                                                 | 4 год.          |
| 3.    | Круглий стіл на тему “Оцінювальна діяльність вчителя” | Узагальнення роботи та підведення підсумків спецкурсу. Визначення рівня сформованості оцінювальних умінь у майбутніх вчителів.                                                                                                                     | 2 год.          |

**Висновки:**

1. В статті розкрито та уточнено суть поняття “готовність до педагогічної діяльності”, головну увагу акцентовано на проблемі готовності молодих спеціалістів до проведення оцінювання навчальних досягнень учнів у сучасній школі.
2. Охарактеризовано основні причини неготовності студентів-практикантів до оцінювальної діяльності. Дано характеристику стану готовності до цього виду діяльності студентів хіміко-біологічного факультету ТДПУ імені Володимира Гнатюка, де проходили дослідження.
3. Враховуючи те, що підготовка студентів до оцінювальної діяльності є підсистемою загальнопедагогічної підготовки молодого спеціаліста до професійної діяльності, ми вважаємо за доцільне перед педагогічною практикою проводити спецкурс “Оцінювальна діяльність вчителя на сучасному етапі реформування школи”.

Перспективи подальших наших розвідок полягають у конкретному аналізі результатів проведення нами відповідного спецкурсу та висвітленні реальних змін, які відбулися в оцінювальній діяльності студентів природничого факультету під час педагогічної практики в школі.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Дис....д-ра. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 380 с.
2. Борисова М.А. Психология оценочных отношений в системе “учитель-ученик”: Дисс... канд. психол. наук. – Л.: ЛГУ, 1985. – 224 с.
3. Дьяченко М.И. Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
4. Завіна В.І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації контролю за навчальною діяльністю школярів: Дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т. ім. Т.Шевченка. К., 1996. – 194 с.
5. Комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999 – 2012 роках. Постанова Кабінету Міністрів України за №348 від 11.03. 99 р.// Інформаційний збірник Міносвіти України. – К., 1999. – №9 (травень).
6. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 121с.
7. Погребная Е.Д. Психолого-педагогические основы объективности оценивания учителем успешности учебной деятельности школьников: Дисс... канд. психол. наук:19.00.07. – Одесса: Одесский национальный ун-т им. И.И.Мечникова, 2002. – 263 с.

8. Сысойкина Г.А. Роль и значение спецкурса в системе подготовки классного руководителя // Совершенствование содержания и методов подготовки и переподготовки учителей и организаторов народного образования. – Тверь: ТГУ, 1990. – С. 98-104.
9. Arends Richard I. Classroom instruction and management., McCraw-Hill Companies, Inc. Boston, 1997. – 307 p.

Ігор ГРЯЗНОВ

### ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ НОРМ В МІКРОСОЦІАЛЬНИХ ГРУПАХ ВІЙСЬКОВИХ КОЛЕКТИВІВ

Життя переконливо підтверджує, що макросоціальне середовище, суспільні відносини, панівна в суспільстві ідеологія і мораль, військові статuti самі собою, автоматично не призведуть до формування в особистості якостей, властивих сучасній людині [1].

Вагомий вплив на формування і розвиток особистості військовослужбовця, його якостей, крім макросоціального середовища, має мікросередовище, тобто конкретне безпосереднє оточення. Військовослужбовці проводять багато часу один з одним. Велика частина цього часу проходить у мікросоціальних групах військових колективів. Сюди слід віднести товаришів, знайомих, різні колективи і т.д.

Мікросоціальне середовище, в якому живе і служить військовослужбовець, неоднорідне. Воно суттєво впливає на поведінку військовослужбовців. В ньому завжди є основи сучасного, залишки минулого і зародки майбутнього. Більшість військовослужбовців ДПС України перебуває у сприятливих умовах, які допомагають розвитку й усебічній підготовленості. Але іноді служба конкретного військовослужбовця протікає в колективі, що не відзначається повагою та уважним ставленням людей один до одного.

Вплив мікросоціального середовища на особистість, диференційний підхід до виховання конкретної особистості – найважливіша умова, яку необхідно враховувати в процесі морального виховання військовослужбовців ДПС України.

У наукових працях військових учених моральне виховання розглядалось, в основному, при вивченні: загальних проблем виховання військовослужбовців (А.Катковський, І.Колодій, Г.Темко та ін.), виховання та самовиховання курсантів ВВНЗ (Д.Коцербуба, Ю.Кудінов, Ю.Семенов, Ю.Юрчук, О.Фігура, В.Шевчук та ін.). Як показав аналіз наукових джерел, окремо проблема формування моральних норм у мікросоціальних групах військових колективів не досліджувалась.

*Метою статті* є висвітлення теоретичних та практичних аспектів формування моральних норм у мікросоціальних групах військових колективів.

Групою у військовому колективі може бути визначено двоє чи більше індивідумів, що взаємодіють один з одним таким чином, що кожний з них впливає і сам підпадає під вплив кожного військовослужбовця. Чисельність малих груп складає, як правило, від трьох до восьми осіб. Групи з чисельністю понад двадцять чоловік звичайно не визначаються як малі. Причина цього полягає в тому, що безпосередня взаємодія членів групи й особистий вплив, що є характерними рисами малої групи, виявляються зі значно меншою ймовірністю, коли взаємодіє понад двадцять осіб. Мікрогрупи звичайно існують досить тривалий період часу, їхні члени, як правило, зустрічаються на регулярній основі. І хоча окремі члени групи можуть приходити й відходити, основа групи залишається постійною. Група звичайно представляється її членами як єдине ціле, у ній існує чітке розмежування ролей. Нарешті, група має деяку самодостатність, що дозволяє їй пристосовуватися до соціального оточення, що постійно змінюється.

У військових формуваннях існує безліч розподілів на мікрогрупи. Одним із найбільш важливих є розподіл на формальні та неформальні групи. Формальні – це ті групи, існування яких передбачено організацією військових частин та підрозділів. Військовослужбовці в таких групах займають чітко виражений статус. Неформальні групи виникають на основі загальних інтересів військовослужбовців, дружніх зв'язків чи власних поглядів. У неформальних групах існують свої неписані правила і норми, що стосуються допустимої поведінки й обов'язків членів.

Незалежно від формальності чи неформальності, військовослужбовці створюють різноманітні мікрогрупи. У зв'язку з цим виникає питання, яку вигоду дає

військовослужбовцеві належність до тієї чи іншої групи. В проведеному дослідженні було виділено декілька таких вигод. По-перше, військовослужбовці створюють мікрогрупи тому, що вони відчувають необхідність взаємодії під час виконання службових обов'язків. По-друге, групи можуть задовольняти взаємні інтереси військовослужбовців. По-третє, група служить джерелом винагороди. По-четверте, знаходячись у групі, легше досягти цілей, недосяжних наодинці.

Під час періоду розвитку, що виникає відразу після утворення групи, її члени шукають кожний своє місце в групі, визначаючи своє становище щодо інших, поведінкові установки й ін. Ця стадія відіграє ключову роль у функціонуванні групи з двох головних причин. По-перше, встановлює стереотипи поведінки для наступної життєдіяльності групи. По-друге, робить подальшу взаємодію набагато легшою.

Мікрогрупа може впливати на військовослужбовця різними способами. Однією своєю присутністю група може іноді змінити поведінку індивідуума. При цьому зовсім не обов'язкова наявність елемента протиставлення між її учасниками. Мікрогрупи можуть впливати на стан справ у військовому колективі, при цьому одні особи роблять набагато більший внесок, ніж інші. Не до всіх у групі однаково прислуховуються, і думка деяких військовослужбовців може переважати над думкою інших. Але, з іншого боку, у членів групи існує тенденція обмірковувати всі думки в ході їх виникнення.

Поведінка у мікрогрупах може залежати від особистих характеристик їх членів. У дослідженні було виявлено, що погодженість групових норм з'являється тоді, коли члени групи володіють високими розумовими здібностями і мають авторитет. Прихильність до групових норм сильніше виявилася у військовослужбовців-жінок, ніж у чоловіків, хоча це швидше відображає культурні відмінності статевих ролей, ніж природне розходження між жінками і чоловіками. Крім того, важливою характеристикою членів групи є здатність до виявлення лідера [2].

При поясненні поведінки групи військовослужбовців необхідно враховувати один важливий фактор: при виконанні окремих завдань військовослужбовцю доводиться взаємодіяти з іншими членами групи. Тобто важливо знати, чи сумісні характери військовослужбовців. Ця проблема виявляє себе в порівнянні домінуючого і підпорядкованого типів особистості. При об'єднанні в групу двох представників різних типів вони, найімовірніше, будуть виконувати свої обов'язки успішно. Але якщо в одній команді виявляться люди одного типу особистості, тоді або будуть виникати постійні конфлікти (якщо в обох домінуючий тип особистості), або процес не зрушиться з мертвої точки через відсутність лідера (якщо в обох тип особистості, що підкоряється).

У проведеному дослідженні було виявлено цікавий взаємозв'язок між розміром групи і задоволеністю її членів. З'ясувалося, що найбільш оптимальною є група з п'яти осіб. При меншому числі членів відносини стають напруженішими, при більшому – не завжди вистачає часу з усіма переговорити. Групова згуртованість може бути визначена як ступінь привабливості групи для її членів. Чим краще ставлення до групи її членів, тим вона міцніша і навпаки. Зазначимо, що згуртованість є змінною, тобто залежить від ставлення всіх членів групи, і може як сама впливати на функціонування групи, так і залежати від неї.

Проведене дослідження дало можливість визначити фактори, здатні впливати на розвиток згуртованості в групі. Перший з них – це тип службового завдання. Чим вищий рівень взаємодії при виконанні завдання, тим вища потенційна згуртованість групи. Другим фактором є групова згуртованість історія успіху при виконанні службових завдань. Третій – наявність у членів групи загальної мети. Важливим фактором згуртованості є особистісні характеристики членів групи, спільність поглядів. Розвинута згуртованість може значно впливати на майбутнє групи. Одним з наслідків групової згуртованості є те, що члени групи проводять більше часу в спілкуванні один з одним, у такий спосіб зростає і кількість, і якість групової взаємодії. Другий наслідок – це те, що згуртована група сильно впливає на окремих своїх членів. Члени згуртованої групи одержують більше задоволення, що має дуже велике значення [3].

У будь-якій групі, що існує навіть протягом короткого проміжку часу, можна помітити деякі закономірності поведінки її членів. Цими закономірностями виступають моральні норми.

Норма моральна (норма в перекладі з латинської – правило, зразок) – одна з найбільш простих форм моральної вимоги, виступає в двоякому вигляді – як елемент моральних відносин і як форма моральної свідомості [4].

Моральні норми відображають прийняті всіма членами групи уявлення про очікувану від них поведінку. У самому визначенні моральних норм дані дві їх важливі характеристики. По-перше, моральні норми містять у собі досить чіткі уявлення про те, які відносини є прийнятими. По-друге, існують деякі угоди між членами групи, що стосуються цих уявлень. Можна виділити ще кілька властивостей моральних норм. По-перше, вони, в основному, містять елемент опису того, як хтось повинен поводитись. По-друге, моральні норми втілюються в життя самою групою. Багато видів поведінки встановлюється і контролюється військовими організаціями, тоді як моральні норми регулюються групою. По-третє, існує велика розбіжність між прийнятністю моральних норм групою й ступенем допустимості поведінки, що відхиляється від них. Остання властивість вимагає додаткових пояснень. Перший аспект – існує деяка розбіжність у моральних нормах: вони задають не точні параметри поведінки, а лише діапазон допустимих значень. Другий аспект полягає в тому, що різні моральні норми неоднаково важливі для всіх членів групи.

Визначений метод аналізу привів до розкриття структури моральних норм у мікрогрупах. Зокрема, він дає можливість визначити те, яку поведінку група вважає найбільш придатною, яка допустима розбіжність існує в поведінці, а також ступінь згоди чи консенсусу, що існує між членами групи.

Спостереження, проведене в дослідженні, дає можливість стверджувати, що моральні норми в групах військовослужбовців розвиваються такими способами. Перший – це розвиток через явні ствердження, що робляться членами групи. Моральні норми також можуть виникати в результаті певних критичних подій в історії групи. Третій шлях для розвитку моральних норм – це лідерство. Лідерство полягає в тому, що перший варіант, що виник у поведінці групи часто стає нормою [3]. Нарешті, моральні норми можуть переноситися з минулих ситуацій. Наприклад, група, переведена з одного підрозділу в інший, зберігає свої старі моральні норми, навіть якщо в нових обставинах їх важче дотримуватись.

Група втілює норми у життя. Малоімовірно, що вона буде послуговуватися моральними нормами, якщо вони не корисні в чомусь для її членів. Моральні норми можуть бути використані, якщо вони спрощують чи роблять більш передбачуваною поведінку в групі. Ще одна важлива складова норм – це допомога групі в запобіганні дискомфорту міжособистісних ситуацій. І нарешті, моральні норми впроваджуються в життя, якщо вони виражають центральні цінності групи і виявляють її характерні риси.

Функції, виконувані групою, допомагають зрозуміти, чому вона впроваджує у життя певні норми. В основному, члени групи заучують моральні норми і приймають їх через процес навчання та урахування чужих помилок. Навчання починається тоді, коли військовослужбовець, ведучи себе тим чи іншим способом, одержує заохочення (події, що збільшують імовірність повторення визначеного стилю поведінки) чи стягнення (події, що зменшують імовірність повторення визначеного стилю поведінки).

Навчання на чужих помилках відбувається тоді, коли військовослужбовець спостерігає за заохоченнями чи стягненнями, накладеними на інших. Для заохочення в групі існує велика кількість способів: 1) похвала; 2) підключення до виконання деяких функцій, які в цій групі є домінуючими; 3) про військовослужбовця можуть розповісти іншим особам. Не меншою кількістю способів військовослужбовця в мікрогрупі можуть і покарати. Покарання може прийняти форму їдкою коментаря, публічного обвинувачення чи бойкоту. Коли з'являється індивідуум, який не бажає враховувати думку інших, то виникає потреба переконати його, що така позиція помилкова. Мікросоціальне оточення буде намагатися змінити його думку шляхом спілкування – більш частим та прямим. Чим важливіша норма, чим міцніша мікрогрупа, тим сильнішим буде тиск. Зрештою, військовослужбовець, що відхилився від норм мікрогрупи, змушений буде змінити свою поведінку чи буде відкинутий групою.

Важливо відзначити, що члени групи підкоряються більшості і без усякого примусу. У проведеному дослідженні було виявлено, що більшості груп удається підкорити думки окремих індивідуумів, навіть у тому випадку, коли думка більшості є свідомо неправильною,



аморальною. Прихильність до моральних норм багато в чому залежить від таких факторів, як характеристика завдання, що виконує група, характеристика групи і характеристика індивідуальних членів групи.

В проведеному дослідженні визначено, що єдність групи тісно пов'язана з тим, наскільки виявляється прихильність до існуючих у мікрогрупі норм. Зокрема, індивідууми бувають менше прихильні до групового консенсусу, коли його не підтримують усі члени групи. Розмір групи також впливає на прихильність до норм, зокрема вона зростає зі збільшенням розміру групи. Однак кожен додатковий член групи приносить у неї все меншу додаткову прихильність, тобто ми можемо говорити про зменшувану максимальну прихильність до групових норм. У згуртованих групах прихильність до норм більш висока. Проведене дослідження показало, що прихильність до групових норм залежить від інтелекту, толерантності й егоїзму її членів.

Хоч групові норми приносять користь як усій групі, так і окремим її членам, проте виникає питання, чому ж члени груп іноді відхиляються від загальноприйнятої в групі поведінки. Тут можна відзначити два моменти. По-перше, групові норми вступають у конфлікт з іншими існуючими групами у військовому колективі. По-друге, окремі справи групи можуть спонукати поведінку деяких її членів, що відхиляється від норми. Ступінь толерантності, з яким група буде ставитися до порушника, залежатиме від його заслуг перед групою. Дослідження показало, що індивідуум, який заслужив високу довіру в групі, може демонструвати поведінку, що відхиляється від групових норм, і не тільки не заслужити ніякого покарання, але й викликати схожі зміни в поведінці інших членів групи.

Група у своїй діяльності досягає цілей, здійснюючи вплив на своїх членів з метою змусити їх поводитися певним чином. Коли член групи демонструє поведінку, що відхиляється від групових норм, взаємодія між ним й іншими членами групи зростає. Група намагається змусити його змінити свою поведінку. Якщо індивідуум підкориться, то може отримати словесне заохочення, якщо ж ні, то реакція групи буде каральною. Якщо і це не вплине, то він буде вигнаний із групи, так що усі види взаємодії, крім тих, що мають безпосереднє відношення до служби, будуть припинені. Те, що група може використовувати можливість взаємодії як заохочення для індивідуума і, навпаки, карати його позбавленням цієї можливості, свідчить про те, що взаємодія становить визначену цінність для індивідуума. Таким чином, крім групових, виникають ще і специфічні особистісні мотиви для взаємодії.

За результатами дослідження було встановлено деякі цікаві особливості взаємодії між членами мікросоціальних груп військових колективів. По-перше, взаємодія відбувається набагато інтенсивніше у середині військових підрозділів, ніж між ними. По-друге, в усіх підрозділах ця взаємодія проходить по-різному. В одних всі індивідууми ініціюють і приймають взаємодію, в інших є військовослужбовці, що не ініціюють взаємодії і не приймають у ній участі.

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження було виявлено залежність моральних норм та поведінки військовослужбовців у мікросоціальних групах військових колективів. При цьому в різних групах військовослужбовців виявлялися як моральні, так і аморальні норми. Це дозволило зробити такі висновки:

- група військовослужбовців – це мікросоціальна система, де кожна особистість має друзів, свою мету, прагнення і надії;
- поведінка членів кожної мікросоціальної групи залежить від моральних норм, встановлених у ній;
- моральні заохочення членів мікросоціальних груп для військовослужбовців часто є не менш важливими, ніж заохочення командного складу підрозділів. Друзі і міжособистісні відносини – це важлива частина діяльності військовослужбовця;
- мікросоціальні групи часто приймають деякі рішення самостійно, навіть якщо вони не є формальними частинами військового колективу.

Виходячи з актуальності розглянутої проблеми, доцільно продовжити дослідження за такими напрямками: педагогічні основи керівництва процесом формування моральних норм у військовослужбовців; особливості формування моральних норм у військових колективах курсантів при проведенні військового стажування.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Грязнов І.О., Крук С.Л., Кушнір В.С. Науково-дослідна робота “Професійна етика військовослужбовців Прикордонних військ” (шифр 202-0011 К “Етика”). – Хмельницький: НДІ ПВУ, 2002. – С.79.
2. Любенюк Д.Г. Методи проведення військово-соціологічних досліджень у Збройних Силах України. – Київ, 1995. – С.60-66.
3. Маковський О.К. Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів. Автореф. дис. канд. пед. наук: 20.02.02. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. – 18 с.
4. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1983. – С.219.

Анатолій ОКІПНЯК,  
Дмитро ОКІПНЯК

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ- ВОДОЛАЗІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Аналіз рівня професійних якостей військовослужбовців-водолазів показав, що існує проблема формування у них належного їх рівня. Для її розв'язання пропонуємо створити систему педагогічних умов, що будуть сприяти розвитку цих якостей під час професійної підготовки військовослужбовців-водолазів.

На сьогодні у світі сформувався ринок послуг з виконання різного роду завдань, які вимагають перебування людини під водою, в тому числі і військовослужбовців-водолазів. Експерти вважають, що в ХХІ сторіччі водолазні підрозділи збережуть своє призначення. Більше того, по мірі створення все більш удосконалених технічних устроїв, приладів та зброї їх технічні можливості будуть ставити все більші вимоги до їх професійної підготовки.

**Мета статті** полягає у висвітленні основних положень щодо теоретичного обґрунтування, педагогічних умов формування професійних якостей у військовослужбовців-водолазів і експериментальних результатів впровадження цих умов у навчальний процес вищих військових навчальних закладів.

Педагогічні умови формування професійних якостей як сукупність факторів свідомого і цілеспрямованого впливу на становлення та розвиток у військовослужбовців водолазних властивостей особистості, які визначають (умови необхідні) чи роблять можливими (умови достатні) виникнення певного стану речей, а також факторів, які збільшують їх ймовірність (умови сприяючі) [1, 92].

Проблему формування професійних якостей у військовослужбовців вивчали О.Барабанщиков, О.Виноград, В.Давидов, В.Руденко, О.Сафін, В.Щербаков та ін. В їхніх наукових працях конкретизовано сутність процесу формування особистості військовослужбовця у процесі навчання та виховання, виявлено і класифіковано основні професійні якості, розроблено шляхи їх формування, систематизовано й обґрунтовано найважливіші психолого-педагогічні ідеї, спрямовані на підвищення ефективності означеного процесу. Однак ці вчені не визначали за об'єкт дослідження безпосередньо процес формування професійних якостей у військовослужбовців-водолазів.

Розглядаючи педагогічні умови формування професійних якостей військовослужбовців-водолазів у процесі навчання, на наш погляд, слід зазначити, що така особистість формується не по частинах, а в усій своїй цілісності. Отже, формування професійних якостей за названим фахом здійснюється протягом усього навчально-виховного процесу.

Навчальний процес у вищих навчальних закладах – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти [2]. Це твердження є вихідним положенням складності створення системи професійної підготовки військовослужбовців-водолазів. З одного боку, зміст дисциплін диктує різні навчальні ефекти, а з іншого, виникає питання: як, яким чином і хто повинен ці ефекти об'єднувати в одне ціле з метою інтеграції їх в спеціаліста-професіонала?

Результати дослідження дали нам змогу зробити висновок, що існуюча система формування професійних якостей неповно забезпечує підготовку висококваліфікованих військовослужбовців-водолазів. Це підтверджується результатами експертної оцінки, результатами анкетування, усного та письмового опитування офіцерів інституту, офіцерів військових частин інженерних військ України, які прибувають на щорічні збори, а також начальників інженерних служб об'єднань, з'єднань та частин. Наприклад, із 295 опитаних тільки 38% (112 осіб) впевнені, що якість підготовки військовослужбовців-водолазів для інженерних військ України не відповідає сучасним вимогам. Отже, є необхідність в удосконаленні існуючої системи формування професійних якостей за цією спеціальністю. Для цього необхідно визначити умови формування цих якостей.

Визначення умов формування професійних якостей ми проводили на основі шкали бажаності Харрінгтона [3; 4; 5], опитавши експертів (викладачів та фахівців з водолазної підготовки Військового інженерного інституту при Подільській державній аграрно-технічній академії, представників Міністерства надзвичайних ситуацій та ВМФ України, а також офіцерів, що прибувають на щорічне підтвердження водолазної кваліфікації) в кількості 86 осіб. Результати експертного опитування показали, що основними педагогічними умовами формування професійних якостей у військовослужбовців-водолазів у процесі навчання є (схема 1):

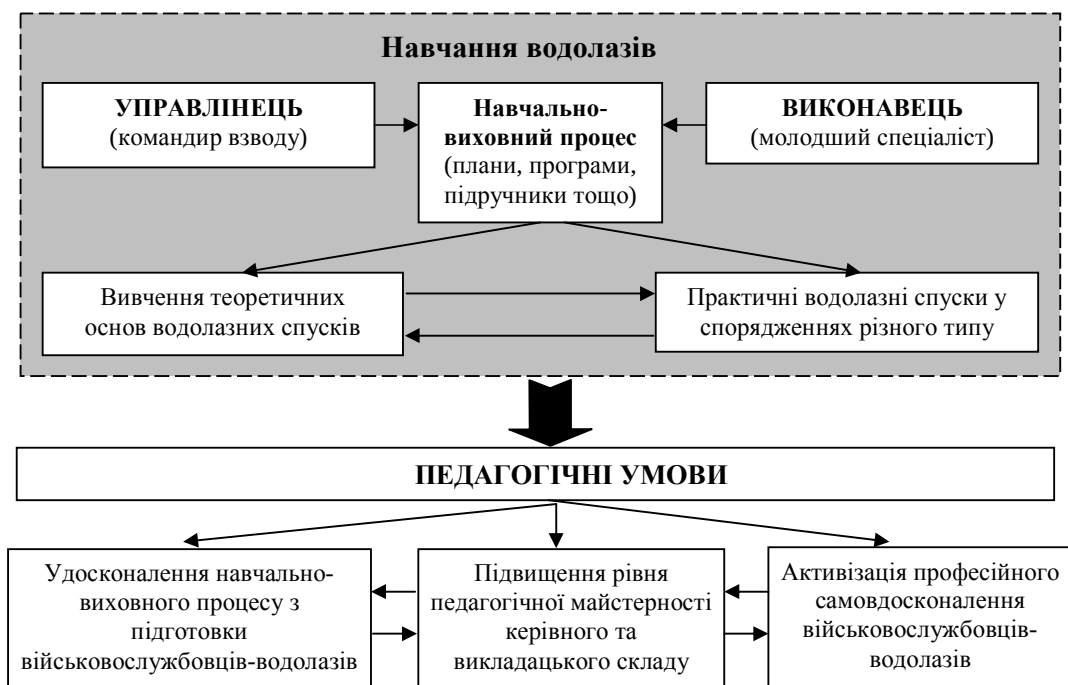


Схема 1. Педагогічні умови, що сприяють підвищенню формування професійних якостей військовослужбовців-водолазів у процесі навчання

Основними напрямками удосконалення навчально-виховного процесу з підготовки військовослужбовців-водолазів визначено:

- впровадження модульно-рейтингової системи навчання;
- підготовку підручників відповідно до вдосконалення змісту навчання;
- комп'ютеризацію викладацької діяльності;
- розробку нових та модернізацію (вдосконалення) наявних форм і методів навчання;
- інтенсифікацію навчання.

Основним напрямками удосконалення педагогічної майстерності керівного та викладацького складу інституту, на нашу думку, є:

поглиблення військово-педагогічних, психологічних та професійних знань;

- вивчення та узагальнення передового досвіду кращих педагогів;
- удосконалення системи заохочення професорсько-викладацького складу;
- активізація свідомості і творчості з метою уникнення формалізації в навчальному процесі;
- ретельний підбір офіцерів на посади викладачів з водолазної підготовки.

Результати дослідження підтвердили, що розвиткові потреб військовослужбовців-водолазів у активізації професійного самовдосконалення сприяють:

- ретельна організація змісту і засобів навчально-виховної діяльності навчального процесу;
- застосування активних методів навчання (лекція-презентація, брейн-ринг, розв'язування кросвордів (тестів), "поле знань" та ін.);
- підвищення практичної спрямованості навчання;
- створення атмосфери змагання під час вивчення навчального матеріалу зі спеціальних дисциплін;
- висококваліфіковане контролювання та коригування процесу активізації самостійності військовослужбовців-водолазів.

Аналіз результатів загальної успішності експериментальних і контрольних навчальних груп Військового коледжу інженерного інституту Подільської державної аграрно-технічної академії свідчить про ефективність розроблених нами умов формування професійних якостей військовослужбовців-водолазів (молодших фахівців) з терміном навчання 4 місяці (рис. 1).

Показник загальної  
успішності  $\Pi_{\text{заг.}}$

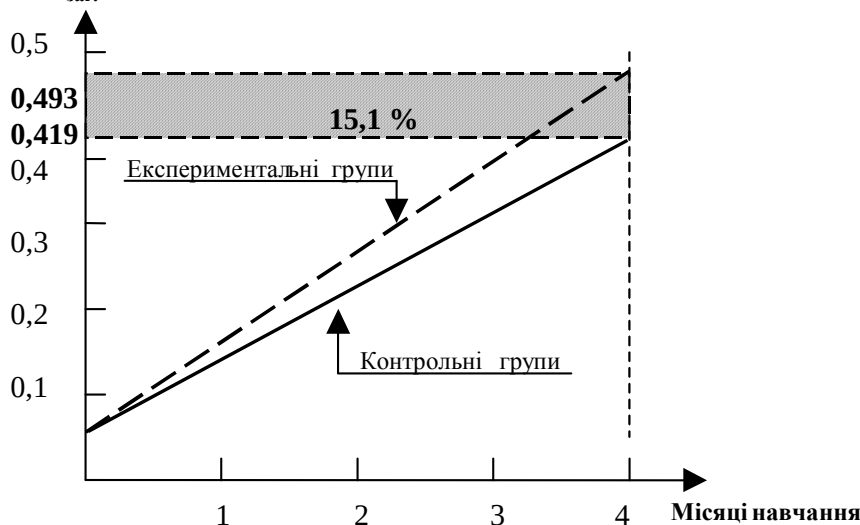


Рис. 1. Аналіз загальної успішності контрольних та експериментальних груп під час проведення експерименту.

**Висновки.** Основними причинами, які знижують формування професійних якостей у військовослужбовців-водолазів є:

- недосконалість навчально-виховного процесу з підготовки таких фахівців;
- недостатній рівень педагогічної майстерності керівного та викладацького складу Військового інженерного інституту Подільської державної аграрно-технічної академії;
- низький рівень професійного самовдосконалення військовослужбовців-водолазів.

Визначені педагогічні умови формування професійних якостей військовослужбовців-водолазів та напрямки їх реалізації дозволили підвищити загальну успішність експериментальних груп на 15,1%.

Необхідно зазначити, що визначенні нами педагогічні умови підвищення ефективності формування професійних якостей військовослужбовців-водолазів не існують окремо, а

взаємопов'язані, взаємозумовлені та взаємозалежні. Вони постійно розвиваються, внаслідок чого необхідно періодично уточнювати їхню структуру та зміст.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Виноград О.В. Педагогічні умови формування професійних якостей військовослужбовців у процесі навчання у школі кінологів: Дис. канд. пед. наук – Хмельницький: АПВУ, 2000. – 226 с.
2. Наказ Міністерства Освіти N 161 від 2.06.93 року “Про затвердження положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” (затвердженого в Міністерстві юстиції України 23 листопада 1993 року за № 173).
3. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
4. Льюис Р., Галантер Э. Психофизические шкалы. Психологические измерения. Пер. с англ. – М., 1967. – 84 с.
5. Адлер Ю.П., Маркова Е.В., Грановский Ю.В. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий. – М.: Наука, 1976. – 279 с.
6. Руденко В.П. Теорія і практика навчання курсантів-військовослужбовців-кінологів у військово-навчальних закладах (1945-1997 рр.): Дис. канд. пед. наук – Хмельницький: АПВУ, 1998 – 226 с.
7. Правила водолазної служби Военно-Морского Флота ПВС ВМФ-85. Часть 1. – М.: Военное издательство, 1987.
8. Подготовка водолазов инженерных войск: Учебник. – М.: Военное издательство МО СССР, 1980. – 447 с.

# ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Степанія ПАВХ,  
Галина МАМУС

## ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Зміни, які відбуваються у суспільстві, вимагають від випускників загальноосвітніх навчальних закладів таких знань та умінь які дали б змогу формувати себе як особистість, здатну вирішувати питання економічного, політичного та соціального розвитку держави, тобто вільно орієнтуватися у сучасному світі. Це, у свою чергу, вимагає від системи освіти нових підходів до визначення змісту, методів, форм і дидактичних засобів навчання, які сприяли б розвитку мислення, активної діяльності, прояву ініціативи і творчості.

Розвитком цих якостей важко керувати. Єдина можливість – це створення певних умов навчального процесу, а саме:

- проводити навчання в атмосфері взаєморозуміння, співтворчості, сприймаючи кожну дитину як особистість, як повноцінного партнера;
- пріоритетною має стати діалогічна форма ведення занять, коли учні вчатьсЯ критично, самостійно мислити, набувати навичок обстоювати свою думку, коректно поводити себе з опонентами;
- на уроках доцільно створювати ситуації вибору і давати учням можливість здійснювати цей вибір.

Отже, як бачимо, позитивних наслідків навчального процесу можна досягти лише у сукупності багатьох методів, оскільки виключно один метод не гарантує отримання потрібних результатів навчання. Вибір методів залежить від того, чого ми прагнемо досягнути.

Метод навчання є чинником, що визначає ефективність процесу навчання, але і сам метод і його найвідповідніший добір визначається рядом чинників, тобто метою заняття, видом практичного завдання, дидактичними засобами і формою роботи з учнями.

Крім традиційних принципів навчання, визначених ще Я.Коменським, – наочність, наступність, наслідування і вправи – важливе місце на сучасному етапі розвитку суспільства посідає такий метод, як активність. Активністю учнів у процесі навчання вважається їх співучасть у здобуванні знань та умінь, самостійне опрацювання понять, законів і правил, самостійне вирішення проблеми, відповідний темп роботи і відповідна ініціатива [2].

У сучасній школі, поряд з іншими методами активізації учнів (проблемного навчання, індивідуального та групового навчання, розвиваючого та саморозвиваючого), застосовують метод проектів, який виступає як системоутворюючий компонент педагогічних технологій, що орієнтує не на інтеграцію фактичних знань, а на застосування актуалізованих знань і набуття нових для активного включення у проектну діяльність. Він дозволяє формувати в учнів багато умінь, пов'язаних із прийняттям рішень, плануванням і пошуком, їх реалізацією і оцінкою. Тому *метою статті* є розкриття можливостей використання методу проектів на практичних заняттях з обслуговуючої праці.

Метод проектів – це дидактична система, створена В.Кліпатріком, запроваджена в американській школі та поширена в інших країнах, зокрема у Англії, де до сьогодні помітні її істотні результати. Цей метод, що повністю заперечує предметний уклад змісту навчання, полягає у використанні проектних завдань, зорієнтованих на інтеграцію інтелектуальної діяльності учня (інтелектуальні уміння) з практичною діяльністю (практичні уміння) у різних галузях [6].

О.Коберник вважає, що в основу застосування сучасного проектного навчання покладено провідні ідеї особистісно орієнтованого навчання та свободи творчості школярів, за якими навчально-виховний процес має будуватися на основі потреб, інтересів і здібностей дітей. Характерними ознаками творчих проектів є: творчий характер, наявність проблемної ситуації, яка вимагає розв'язання. Водночас творчий проект – це своєрідне навчально-трудове завдання. Процес виконання творчого проекту припускає комплексне відображення вивчених питань і практичних робіт на уроках трудового навчання [3].

Існує також думка, що метод проектів полягає у виконанні учнями завдань, що охоплюють більшу частину матеріалу шляхом самостійного формулювання теми і самостійного пошуку розв'язання. Проект може містити теоретичне розв'язання проблеми, а також практичне виконання прототипа на основі підготовленої конструкційної і проектної документації. Він характеризується тим, що учень залучений до реалізації виконання проекту від початку його планування аж до закінчення й оцінювання. Під час виконання проектного завдання активізується вміння самостійного планування і прийняття обдуманих рішень [4, 5].

За твердженням Харитонової В. проектний метод у шкільній освіті нині розглядається як альтернатива класно-урочній системі. Технологія навчання на основі методу проектів становить один із можливих способів проблемного навчання, у процесі якого ставиться навчальне завдання з вихідними даними й окреслюються заплановані результати. Усе інше учні виконують самостійно: намічають проміжні завдання, шукають шляхи їх вирішення, діють, порівнюють отримане з необхідним, коригують діяльність [9].

У процесі проектування набуваються нові знання, способи дій, досвід, що дає підставу вважати проектне навчання методом розвиваючого навчання. За проектного методу відбувається формування навчально-дослідницьких умінь учнів, яке здійснюється шляхом їх залучення до процесів проектування і реалізації. Тому метод проектів виступає елементом наукової творчості учнів.

Навчальний проект – самостійна, творча, завершена робота учня, яка відповідає його віковим можливостям і виконана відповідно до узагальненого алгоритму проектування: від ідеї до її втілення. Результатом роботи школяра над проектом є новий продукт – конкретний досвід або знання, здобуті самостійно [8].

Як зазначалося вище, метод проектів належить до групи активізуючих методів, головним завданням яких є створення для учня такої ситуації, котра спонукає потребу дій, яких від нього очікують. Цей метод дозволяє учням досягти такі ключові уміння: спілкування, керування власним розвитком, навчання, співпраця з іншими. Він уможливорює цілісне бачення світу, вимагає поєднання різних змістів, уміння співпрацювати. Завдяки цьому методі учні торкаються реального життя, пізнають проблему, навчаються розв'язувати конфлікти, висловлювати власні думки і слухати інших, шукати компроміси. Це саме ті якості особистості, які потрібні дорослій людині.

Ключем до успіху у методі проектів є усвідомлене розуміння відповідальності за виконання завдань, визначених у спільному проекті. Якщо цього вдається досягти, то якість процесу навчання є набагато вищою, ніж у випадку традиційних методів. Іншою також є роль вчителя, який використовує метод проектів. Він перестає виступати у ролі передавача знань. Його роль полягає у створенні умов для праці учнів, мотивування і супроводжування їх у пізнавальному процесі. Це означає не керування роботою учня, а надання поради і допомоги у той момент, коли учень цього потребує (не може справитися з поставленим завданням чи обставинами, що склалися під час роботи над проблемою). Однак у цій ситуації учитель не повинен давати учневі готового розв'язання поставленого завдання, а тільки допомогти перебороти проблему, ставлячи, наприклад, навідні питання, які спрямовують учня у правильному напрямку виконання дій [7].

Провідні вчені розглядають навчальне проектування як специфічну практичну діяльність учнів, яка має характер експерименту, спрямована на виробничу діяльність і вирішує певні навчально-виховні завдання.

Плануючи проект, необхідно враховувати, насамперед, практичну цінність готового виробу. Це можуть бути вироби для особистого користування, для членів сім'ї чи для друзів

або суспільно значущі. При цьому необхідно враховувати індивідуальні особливості школярів, їх інтереси й уподобання, ступінь їхньої підготовки, вікові та фізіологічні особливості.

Мети проектування буде досягнуто за умови включення таких завдань:

1. Завдання, які розвивають допитливість і допомагають визначати невідповідність, суперечності, формувати проблемні запитання. Наприклад, після вивчення послідовності технологічної обробки накладної кишені доцільно поставити проблемні запитання, на які ви хотіли б отримати відповідь. Це сприяє глибокому розумінню і засвоєнню одержаної інформації.

2. Завдання на розвиток аналітичних здібностей, вміння оригінально нестандартно мислити, обґрунтовувати власні ідеї. Наприклад, проаналізуйте наведену попередньою ученицею послідовність технології оздоблення дитячого фартушка вишивкою: чи не потребує ця робота удосконалення? Якщо так, то якого саме? Це допомагає навчити учнів правильно використовувати спеціальну термінологію, знаходити оригінальні прийоми оздоблення деталей дитячого одягу, запропонувати раціональну послідовність виготовлення тієї чи іншої моделі.

3. Завдання, які сприяють формуванню незалежних власних суджень та критичного мислення. Наприклад, після опису оформлення кулінарного виробу запропонувати учням висловитись, чи подобається їм такий варіант, що саме подобається, а що вони хотіли б замінити. Такі завдання формують навички самостійної діяльності, спілкування із співрозмовником, розвивають творчі здібності, естетичний та художній смаки.

4. Завдання, які сприяють розвиткові фантазії учнів. Пропонується учням написати твір (байку, казку, баладу) про один із швейних, декоративно-ужиткових чи кулінарних виробів. Такі завдання передбачають використання різноманітних знань – з історії, літератури, мови, технології виготовлення того чи іншого виробу, крім того, збуджують емоції учнів, викликають почуття задоволення від творчого процесу та його результату.

Модель виконання творчого проекту, за переконанням Г.Альтшуллера, можна наочно представити у вигляді схеми алгоритму, який містить такі три етапи:

- 1) проєктуальний (організаційно-підготовчий);
- 2) реалізація проекту (технологічний);
- 3) аналітичний (заключний).

Кожен із зазначених етапів вирішує певні завдання, які полягають у створенні системи планованих і реалізованих дій, необхідних умов і засобів для досягнення визначених цілей. Тому логіка побудови діяльності учнів повинна відповідати загальній структурі проектування, що розглядалася у дослідженнях Т.Антонюка, П.Блонського, О.Коберника, С.Шацького та ін. Аналіз їх праць дає змогу виділити такі основні етапи проектно-технологічної діяльності:

I – організаційно-підготовчий етап – включає в себе: пошук і аналіз проблеми, вибір теми проекту, планування проектної діяльності за етапами, збір, вивчення й обробку інформації з теми проекту.

II – конструкторський етап – передбачає: пошук оптимального вирішення завдання проекту (дослідження варіантів конструкції з урахуванням вимог дизайну, вибір технології виготовлення, економічну оцінку, екологічну експертизу), складання конструкторської і технологічної документації.

III – технологічний етап – складання плану практичної реалізації проекту, добір необхідних матеріалів, інструментів й устаткування, виконання запланованих технологічних операцій, поточний контроль якості, внесення, за необхідності, змін у конструкцію і технологію.

IV – заклічний етап – має на меті оцінити якість та проаналізувати результати виконання проекту, вивчити можливості використання результатів проектування (виставка, продаж, включення в банк проєктів, публікація).

На кожному етапі розв'язання творчого проекту можна вирізнити типові дії як учителя, так і учня (табл.1).



Таблиця 1.

Типові дії учителя та учня

| Етап | Дії учителя                                                                                                                                   | Дії учня                                                                                                                                |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I    | Аналіз змісту, націлювання на проблеми і питання проекту, визначення критеріїв оцінювання і меж співучасті.                                   | Прояв зацікавленості, збір та обробка інформації, аналіз вибраної проблеми.                                                             |
| II   | Консультування учнів у межах їх плану роботи, аналіз намірів і виконавчих можливостей, визначення термінів консультацій.                      | Дослідження варіантів конструкцій, визначення технології виготовлення, складання конструкторської та технологічної документації.        |
| III  | Консультування учнів, висвітлення поточних питань, спонукання до їх розв'язання і подальших дій, забезпечення необхідними засобами.           | Робота над проектом, збирання документації для опису проекту, періодичні консультації (за планом та у разі потреби) з учителем          |
| IV   | Ознайомлення з роботами, проведення їх аналізу та оцінювання проектів.<br>Проведення контрольної роботи за змістом, охопленим межами проекту. | Представлення виконаної роботи та письмового звіту. Знайомство з іншими проектами.<br>Написання контрольної роботи та отримання оцінок. |

У таблиці 2 наведено орієнтовна тематика творчих проектів для учнів 5-9 класів із усіх розділів обслуговуючої праці, які можна розробляти та виконувати для школи, дому, дозвілля тощо.

Таблиця 2.

Орієнтовна тематика творчих проектів для учнів 5-9 класів

| № п/п | Клас | Розділ                                                                                    |                                                                          |                                                                                       |                                                               |
|-------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
|       |      | Культура харчування. Технологія приготування кулінарних страв                             | Технологія виготовлення вишитих виробів                                  | Технологія виготовлення в'язаних виробів                                              | Технологія виготовлення швейних виробів                       |
| 1     | 5    | Приготування бутербродів, сервірування столу до сніданку                                  | Виготовлення закладки, значення символів в українській вишивці.          | В'язання гачком одягу для ляльки, історичні відомості про в'язання гачком             | Виготовлення наволочки, розробка моделей наволочок            |
| 2     | 6    | Приготування національної страви із овочів, організація класного заходу до дня народження | Виготовлення листівок, розробка варіантів сувенірів та ялинкових прикрас | В'язання шарфа, розробка варіантів одягу для ляльки                                   | Пошиття фартушка, розробка варіантів оздоблення               |
| 3     | 7    | Приготування традиційної страви із молочних продуктів, сервірування стола до вечері       | Виготовлення доріжки, варіанти поєднання різних технік вишивання         | Виготовлення шкарпетки на двох спицях, варіанти виготовлення та оздоблення косметички | Виготовлення спіднички, дослідницька робота із історії одягу. |

## ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

|   |   |                                                                                  |                                                                                 |                                                              |                                                                                    |
|---|---|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | 8 | Приготування страв із м'яса та м'ясних продуктів, сервірування святкового стола. | Виготовлення панно, дослідницька робота із композиції вишивки                   | Виготовлення дитячих іграшок, проектування одягу для ляльки. | Виготовлення сарафана, конструювання та моделювання халата.                        |
| 5 | 9 | Приготування виробів із тіста, складання меню.                                   | Оздоблення деталей одягу, розробка композиції для оздоблення постільної білизни |                                                              | Виготовлення сукні із рукавами та коміром, організація демонстрації моделей одягу. |

Заключним етапом здійснення творчого проекту є, безумовно, його оцінювання, оскільки успіхи діяльності характеризуються кількісними та якісними показниками, що виражаються і фіксуються в оцінці успішності.

До загальних критеріїв оцінювання проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання, розроблених О.Коберником, належать такі:

1. Аргументованість вибору теми, обґрунтованість потреби; практичне спрямування проекту та значення виконаної роботи.

2. Обсяг та повнота розробки, правильне дотримання етапів проектування, самостійність, завершеність виробу, підготовленість до здійснення проекту, матеріальне втілення проекту.

3. Аргументованість запропонованих рішень, підходів, висновків, достатність бібліографії, цитування.

4. Рівень творчості, оригінальність теми, підходів, знайдених рішень, запропонованих аргументів, оригінальність матеріального втілення проекту.

5. Якість пояснювальної записки: оформлення, відповідність стандартним вимогам, якість ескізів, схем, малюнків.

6. Якість виробу, відповідність стандартам.

У процесі виконання творчого проекту критерії оцінювання доцільно доповнити ще такими [1]:

а) уміння організувати робоче місце, підтримувати порядок у процесі роботи;

б) дотримання правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних вимог;

в) дотримання норм часу на виготовлення проекту.

**Висновки.** Проведений аналіз методичної проблеми використання творчих проектів на уроках обслуговуючої праці показав, що впровадження комплексу пошуково-творчих завдань вимагає чіткого визначення їх розв'язання. Такий підхід до проблеми суттєво активізує пізнавально-творчу діяльність учнів та спонукає їх до самостійної роботи.

Слід також зазначити, що використання методу проектів вимагає дуже доброї навчально-методичної підготовки учителя, тому ми вважаємо перспективним дослідження теоретичних і практичних аспектів організаційно-методичної підготовки майбутніх учителів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бербец В. Контроль навчальних досягнень учнів у процесі проектно-технологічної діяльності // Трудова підготовка у закладах освіти. – 2003. – №2. – С.21-25.
2. Волощук І. Концептуальні засади розвитку творчих здібностей школярів // Трудова підготовка у закладах освіти. – 2003. – №3. – С.4-9.
3. Коберник О. Розробка творчих проектів на уроках технічної праці // Трудова підготовка у закладах освіти. – 2002. – №1. – С.41-45.
4. Кравченко Т., Коберник О. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання // Трудова підготовка у закладах освіти. – 2003. – №2. – С.28-31.
5. Кравченко Т., Коберник О. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання // Трудова підготовка у закладах освіти. – 2003. – №3. – С.9-12.
6. Коберник О., Яшук С. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. – Умань, 2001. – 82 с.

7. Симоненко В., Ретивых М., Матяш Н. Технологическое образование школьников. – Брянск, 1999. – 230 с.
8. Сопільник М. Розвиток творчого мислення майбутніх швейників // Професійно-технічна освіта. – №3. – С.39-40
9. Харитоновна В. Проектування і виготовлення виробів у техніці в'язання гачком // Трудова підготовка у закладах освіти. – 2003. – №2. – С.18-21.
10. Топоровскі Р. Використання методу проєктів на практичних заняттях курсу “Технічна праця” в Польщі// Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2003. – №1. – С.89-92.
11. Яшук С. Виконання основних етапів проектування на уроках трудового навчання // Трудова підготовка у закладах освіти. – 2003. – №2. – С.13-18.

Іван ЦІДИЛО

### КОМП'ЮТЕРНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ДЕЯКИХ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ VIII-IX КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У попередній статті [9] нами було показано можливість застосування комп'ютеризованих навчальних завдань для здійснення індивідуального підходу до учнів у VIII-IX класах у процесі трудового навчання. Нами створено педагогічний програмний продукт, спеціально розроблений для використання у VIII-IX класах загальноосвітньої школи із врахуванням вікових індивідуальних особливостей учнів в процесі трудового навчання.

**Метою статті** є висвітлення методичних особливостей застосування комп'ютерних завдань з врахуванням специфіки прояву особливостей технічного мислення (конкретного або абстрактного) в процесі трудового навчання.

У VIII-IX класах середньої школи змінюються характер і форми навчальної діяльності, зміст засвоєваних знань ускладнюється, вони стають більш узагальненими: учні переходять до вивчення основ наук, до встановлення єдиної системи знань, одержуваних із різних дисциплін, пов'язують їх із практикою реального життя. Усе це вимагає від підлітків більш високого рівня організації розумової діяльності. Психологи відзначають, що старші підлітки вже здатні до досить складного аналітично-синтетичного сприйняття предметів і явищ дійсності, вони навчаються самостійно мислити, порівнювати, робити відносно глибокі висновки й узагальнення, у них формується абстрактне мислення

У кожному виді праці досить широко представлені моменти творчості, експериментування, що обов'язково вимагають участі процесів уяви. Уже сама постановка трудової мети, уявлення змісту і послідовності майбутніх дій органічно пов'язані із діяльністю уяви. Ще тісніше із нею пов'язані пристосування дій до виробничих умов, що змінюються, виготовлення нових видів продукції. Тому розвиток уяви – найважливіша умова творчого ставлення до справи, новаторства в будь-якому виді праці, перетворення його в джерело радості, у “гру фізичних і інтелектуальних сил” [5].

Мислити символами значно важче, ніж конкретними поняттями, що мають образну основу. І.Калошина стверджує, що найважливішою характеристикою технічного мислення є уміння оперувати образами об'єктів і явищ [6]. Конструкторська діяльність учнів включає оперування як конкретними поняттями, так й абстрактними. Наприклад, коли учень конструює виріб, він одночасно обдумує конкретні поняття (матеріал виробу, кількість деталей, колір, розмір і ін.) і паралельно абстрактні (практичність, естетичність, доцільність і ін.).

Остаточний вигляд виробу виникає в уяві учня тоді, коли він перекоординує задані характеристики завдання в новий образ. Без попереднього досвіду такої роботи не буде відбуватися творчий процес. Свого часу, вивчаючи конструктивно-технічну діяльність підлітків у навчальних майстернях, було виявлено великий стереотипний вплив, який має на неї набутий досвід. З'ясувалось, що він виявляє тенденцію до реконструктивного, а не продуктивного оживлення: набуті конструктивно-технічні образи та ідеї важко піддаються перебудові, комбінуванню, прагнуть проявити себе в старому, незмінному вигляді. Нарешті, слід зважати й на досвід самого комбінування, створення нових образів. Чим він більший і різноманітніший,

тим успішніше відбувається кожна наступна операція в роботі уяви. Таким чином, ми бачимо, що уява – це здібність, яка великою мірою залежить від минулого досвіду людини і, отже, може бути розвинена шляхом цілеспрямованого тренування.

Зазвичай процеси уяви здійснюються за допомогою оперування різними видами графічної наочності: технічними малюнками, кресленнями, ескізами, графіками, схемами. Із психологічної точки зору ця наочність відрізняється ступенем умовності, тобто рівнем абстракції, від реального предмета, який вона зображає, рівнем узагальненості в його зображенні. Наприклад, технічний малюнок у більш наочній формі передає конкретні особливості технічного об'єкта (форму, пропорції, конструктивні особливості), ніж його креслення. У свою чергу, креслення більш детально передає конкретні особливості технічного об'єкта (наприклад, механізму), ніж його кінематична схема, що дає уявлення не про конкретний технічний об'єкт, а про принцип дії багатьох об'єктів, які мають різні конструктивні особливості.

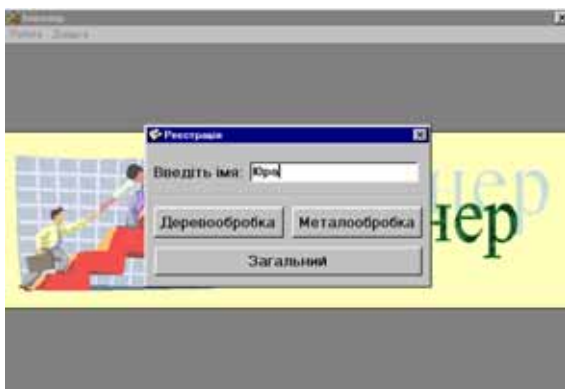
Види графічної наочності розрізняються ще й можливістю передавати технічний стан об'єктів – статичний і динамічний. Одні з них (технічний малюнок, креслення) передають особливості об'єкта, що знаходиться у визначеному статичному положенні, поза зв'язком із іншими об'єктами. Інші види наочності (кінематичні схеми, технологічні карти, складальне креслення і т.д.) передають не тільки конструктивні особливості зображуваних об'єктів, але й характер їхнього руху, взаємозв'язок, процес створення й виготовлення.

Оперування різними видами графічної наочності у виробничо-технічній діяльності не є самоціллю, а завжди включене в рішення конкретної задачі (технологічної, конструкторської) і підпорядковане її умовам [10].

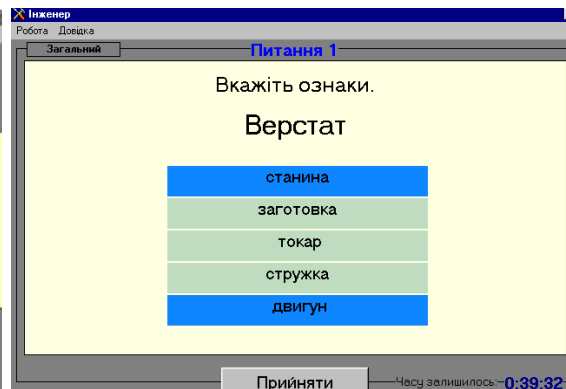
Різні виробничо-технічні задачі, що базуються на оперуванні просторовими образами, істотно відрізняються з погляду тих вимог, котрі вони висувають до рівня розвитку просторових уявлень учнів. Відповідно до них просторові задачі Й.Якиманська розподіляє на кілька груп: завдання на відтворення образу технічної деталі шляхом сприйняття технічного малюнка, креслення та словесного опису її особливостей (мають місце і “зворотні” задачі, у яких необхідно на основі сприйняття реального об'єкта (чи по пам'яті) скласти креслення в трьох основних проекціях, тобто в об'ємній формі і пропорціях предмета “побачити” його площинне зображення; завдання побудовані на основі не тільки читання вихідних даних, представлених на кресленні, але й переосмислення цих даних, їх розширення (створення образу тут нерозривно пов'язано із застосуванням знань, із виконанням ряду логічних операцій); завдання, в яких необхідно на основі сприйняття та осмислення графічної наочності встановити причинно-наслідкові співвідношення та залежності, що дозволяють зробити висновок про характер руху механізмів та машин [10].

У цій статті ми зупинимось на аналізі лише одного типу завдань, в основу яких покладено завдання, побудовані не тільки на основі читання вихідних даних, представлених на кресленні, але й переосмислення цих даних, їх розширення. Створення образу тут нерозривно пов'язане із застосуванням знань, із виконанням ряду логічних операцій. Такий аналіз графічних вихідних даних, де тісно переплітаються чуттєві та логічні компоненти мислительної діяльності, приводить до відтворення образу і до створення нового образу, що відрізняється від вихідного зображення. Наприклад, у результаті осмислення зображення готового виробу можна змінити окремі елементи його або доповнити тими, яких ще не було і т.д.

Для з'ясування цих питань нами були покладено на програмний рівень два види тестових методик. У першій проаналізовано здатність диференціювати істотні ознаки предметів або явищ від несуттєвих, другорядних. Із головного меню програми (мал.1.) учень повинен вибрати команду “Загальний” і на екрані з'явиться вікно (мал.2.), в якому розпочинається тестування. Кожне питання складається із п'яти слів у якості відповідей і одного – основного. Учень повинен вибрати дві правильні відповіді. Слова в питаннях підібрані таким чином, щоб учень продемонстрував свою здатність вловити абстрактне значення тих чи інших понять і відмовився від більш легкого, яке впадає у вічі, але правильного розв'язання, при якому замість істотних виділяються часткові, конкретно-ситуативні ознаки. Нижче наведено перелік слів, що входять в базу даних запитань.



Мал.1.



Мал.2.

1. Верстат (станина, заготовка, токар, стружка, двигун).
2. Ящик (брусок, дошка, шуруп, столяр, шухляда).
3. Ножівка (стусло, полотно, зуб, верстак, кутник).
4. Різьба (болт, плашка, шуруп, викрутка, мітчик).
5. Куб (кут, креслення, сторона, дерево, овал).
6. Майстерня (станок, вчитель, інструменти, студент, дошка).
7. Рамка (брусок, рубанок, дошка, олівець, нагель).
8. Свердління (вісь, коловорот, свердло, отвір, правила).
9. Фреза (різець, піноль, зубило, станок, токар).
10. Гайка (шпилька, лебідка, ключ, болт, шайба).
11. Штангенциркуль (кутник, лінійка, ноніус, глибиномір, мікрометр).
12. СД-120М (супорт, підручник, патрон, планшайба, піноль).
13. Сплав (сталь, вуглець, мідь, залізо, дюралюміній).
14. Деревина (кора, стовбур, серцевина, хвоя, волокна).
15. Шип (олівець, розмір, брусок, форма, столяр).
16. Довбання (гніздо, рубанок, стамеска, рамка, долото).
17. Цинк (алюміній, свинець, латунь, залізо, бронза).
18. Кільце (проба, золото, діаметр, округлість, периметр).
19. Напилек (молоток, штангенциркуль, точило, рашпіль, олівець).
20. Швелер (метал, труба, коло, кутник, кернер).

Переважаюча більшість помилкових суджень свідчить про перевагу конкретно-ситуаційного стилю мислення над абстрактно-логічним. Якщо випробовуваний дає спочатку помилкові відповіді, але потім їх виправляє, тоді це можна інтерпретувати як поспішність й імпульсивність. За характером виділених ознак можна судити про перевагу того чи іншого стилю мислення: конкретного або абстрактного. Оцінка результатів здійснюється за табл. 1.

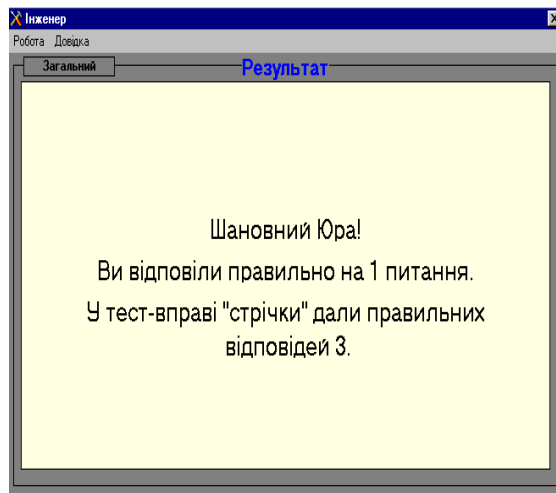
Таблиця 1.

|                            |    |   |    |    |       |       |       |       |   |
|----------------------------|----|---|----|----|-------|-------|-------|-------|---|
| Оцінка, бали               | 9  | 8 | 7  | 6  | 5     | 4     | 3     | 2     | 1 |
| К-ть правильних відповідей | 20 | – | 19 | 18 | 16-17 | 14-15 | 12-13 | 10-11 | 9 |

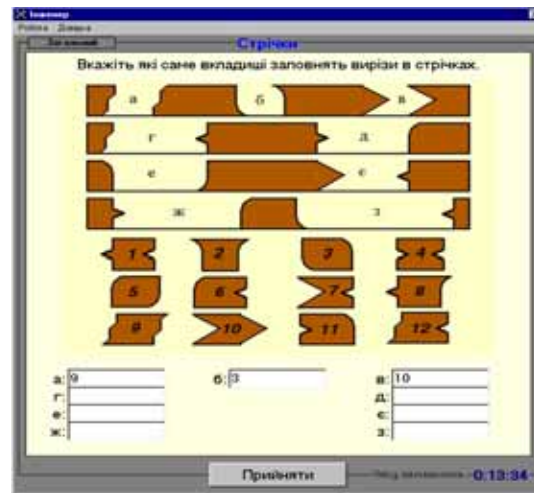
Після того, як учень дав усі відповіді на тест (не має значення – правильно чи ні), на екрані з'являється тест-вправа "стрічки" (мал.3) [2].

Завдання учнів полягає в тому, щоб, оживляючи свою просторову уяву, визначити, які саме вкладиші заповнять вирізи в стрічках. У першій стрічці кожна прогалина заповнюється одним вкладишем, у другій та третій – двома, в четвертій – трьома вкладишами, з'єднаними в ряд. При цьому необхідні вкладиші треба вибирати із загальної сукупності тих, які представлені в готовому вигляді. Свої рішення кожний учень записує на аркуші паперу.

Наводимо правильні відповіді для всіх дев'яти задач: а – 9; б – 3; в – 10; г – 9,12; ґ – 4,8; д – 2,5; е – 10,7; є – 4,1,8; ж – 3,2,6.



Мал. 3.



Мал. 4.

Як бачимо, деякі вкладиші (наприклад 2, 4, 8) використовуються при розв'язанні двох задач, тоді як вкладиш 11 залишається взагалі без вживання. Оцінка виставляється за кількістю задач, розв'язаних за встановлений відрізок часу. Одне завдання прирівнюється до 1 бала. У нижній частині вікна програми учень повинен внести навпроти кожного варіанта завдання відповідь у вигляді цифр.

У перших трьох задачах, побудувавши у своїй свідомості образ конфігурації заповнюваної прогалини, учень повинен уявно перенести цей образ у нижню частину малюнка, щоби серед готових вкладишів знайти його "двійник". У наступних завданнях спочатку запам'ятовується конфігурація лівої стінки вирізу. Відповідний образ переноситься в нижню частину малюнка. Відбираються всі вкладиші, що мають тотожну конфігурацію з лівого боку. Якщо таких виявляється більше одного (наприклад, у завданні "ґ" це – вкладиші 4 і 11), то доводиться відразу проаналізувати правий бік цього вирізу. По відношенню до нього серед наявних вкладишів також виявляються два, що підходять (2 і 8). Після цього з кожної пари заздалегідь підібраних вкладишів відбираються ті, котрі є сумнівними. У даному випадку ними виявляються вкладиші 4 та 8. Після того, як учень розв'язав усі завдання або вирішив, що відповідей на всі в нього немає, він натискає "Прийняти" і на екрані з'являється кількісна оцінка результатів проходження тестів (мал.4) .

Зазначимо, що розглядувані індивідуальні здібності учнів не є достатньо розвинуті, вони потребують належної уваги від учителів-придметників. Учні високої успішності при самостійному розв'язанні запропонованих завдань не потребують, як правило, спеціальної педагогічної допомоги. Навпаки, розв'язуючи задачу, вони випереджають решту учнів, тому в їх розумовій діяльності виникає певна дисгармонійність, яка надалі може призвести до зниження успішності, особливо якщо ці учні звикають до легких успіхів. Максименко радить давати учням більш-менш однотипні завдання, а також вимагати пояснення способу розв'язання у специфічній формі власне предметного чи словесно-логічного аналізу.

**Висновки.** Використання комп'ютерних технологій для вивчення прояву деяких індивідуальних особливостей мислення учнів у процесі трудового навчання дозволяє:

- знижувати затрати праці вчителя, йому залишається більше часу на організацію корекцію результатів навчання;
- забезпечити можливість проведення об'єктивного і детального контролю;
- вносити в технологію контролю елементи науковості (переносимо – масовості), що дозволяє говорити про реальні об'єкти стандартизації (хоча б мінімального) рівня знань та вмінь, що отримують учні.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Гильбух Ю.З., Верещак Е.П. Психология трудового воспитания школьников. – Киев: Рад. шк., 1987. – 255 с.
2. Гильбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра (Діагностика, педагогіка). – К., 1992. – 216 с.
3. Гуревич Р.С. Чи потрібен комп'ютер на уроках трудового навчання? // Трудова підготовка в закладах освіти України. – 2001. – №2. – С.11-14
4. Долинер Л.И. Информационные и коммуникационные технологии обучения: проблемы и перспективы // Информатика и образование. – 2003. – № 6. – С.125-128.
5. Иващенко Ф. И. Психология трудового воспитания: Учеб. пособие для пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: изд-во “Университетское”, 1988. – 160 с.
6. Калошина И.П. Проблемы формирования технического мышления. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974.
7. Максименко С.Д. Індивідуальні особливості мислення дитини. – Київ: Товариство “Знання” Української РСР. 1977.
8. Сергеева Т.С., Чернявская А.А. Дидактические требования к компьютерным обучающим программам // Информатика и образование. – 1988. - № 1. – С.48-51.
9. Цідило І.М. Комп'ютеризовані диференційовані завдання для учнів VIII-IX класів як засіб індивідуалізації трудового навчання // Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. – 2002. - №9. – 161 с.
10. Якиманская Й.С. О роли пространственных представлений в процессе решения технологических задач. Формирование и развитие пространственных представлений у учащихся// Труды научного семинара/ Под ред. проф. Н.Ф. Четверухина. – Вып. 1. – М.: Просвещение, 1964. – 154 с.

# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Олег БОЙЧУК

## СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В 1917-1941 РОКАХ

Історія розпорядилася так, що український народ на багато століть втратив свою незалежність і державність. але в умовах чужої окупації він самовіддано боровся за відновлення своєї держави, за збереження національної культури і національної школи.

Нині, коли Україна здобула незалежність, на перший план виходять проблеми поповнення її державного будівництва реальним змістом. Серед них однією з найголовніших є проблема становлення національної школи.

**Мета статті** – розкрити системи педагогічної освіти на Західноукраїнських землях під владою Польщі та на території України, яка увійшла до складу СРСР у 1917-1941 роках.

Доля українських земель після Першої світової війни склалася по-різному. Змагання за незалежну державу закінчилося невдачею. Частина України увійшла до складу СРСР, Буковину загарбала Румунія, Галичину, Холмщину, Підляшшя, Західну Волинь, Західне Полісся, Посаяння, Лемківщину – Польща, Закарпаття – Чехо-Словаччина.

З відомих причин в літературі найменше описано боротьбу за національну школу в 1917-1920 роках. А деякі автори навіть стверджували, що процес становлення системи педагогічної освіти в Україні почався тільки з кінця 1920 року. Лише в останній час почали з'являтися публікації, присвячені тому періоду історії, впродовж якого декілька разів мінялася влада на Україні.

Характеризуючи розвиток освіти в 1917-1920 роках, автори виділяють у цьому відрізковому часі кілька періодів. Так, Степан Сірополко виділяє чотири періоди: перший – час влади Тимчасового Російського уряду від 8 березня 1917 року до видання 10 червня 1917 року 1-го Універсалу Української Центральної Ради, на основі якого утворено Генеральний Секретаріат Освіти. Другий період – від 1-го Універсалу Української Центральної Ради до 30 квітня 1918 року, коли німці розігнали Центральну Раду. У цей період входить місячна окупація російськими більшовиками. Третій період – час влади гетьмана Павла Скоропадського (від 30 квітня до 15 грудня 1918 року), четвертий період – час влади Директорії відновленої Української Народної Республіки. У цей період (від лютого 1919 року) значну частину України разом із Києвом окупує то більшовики (до половини серпня 1919 року), то денікінці (до половини грудня 1919 року), а потім знову більшовики [6, 150 ].

На території України, яка увійшла до складу СРСР, розвиток педагогічної освіти мав свої особливості. Перед Комуністичною партією на чолі з В.І.Леніним у перші повоєнні роки стояли важливі завдання – створити нову систему підготовки педагогічних кадрів, які б певною мірою відповідали вимогам соціалістичного суспільства . “Тепер ми повинні, – писав В.І.Ленін, – виховувати нову армію педагогічного учительського персоналу, який повинен бути тісно зв’язаний з партією, з її ідеями, повинен бути пройнятий її духом, повинен привернути до себе робітничі маси, прийняти їх духом комунізму, зацікавити їх тим, що роблять комуністи” [3, 384].

17 грудня 1917 року обраний 1 Всеукраїнським з’їздом Рад ЦВК утворив перший Український радянський уряд – Народний Секретаріат. Першим Народним Секретарем освіти в Україні став вчений-більшовик В.Затонський.

Тільки у лютому 1919 році Наркомос УРСР, спираючись на перші успіхи у реорганізації системи вищої освіти в Радянській Росії, приступив до реформи вищої школи, створивши спеціальну підготовчу комісію. Влітку 1919 р. частина вчительських інститутів реорганізуються в педагогічні, вчительські семінарії – у педагогічні школи, університети – у педагогічні вузи. 2 липня 1919 р. в Києві були відкриті літні вчительські курси.



У лютому 1920 р. курси розпочали роботу в містах Глухові, Ніжині, Чернігові, у червні – в м. Києві та Київській губернії, у серпні – в містах Луганську, Маріуполі та ін. Курсами було охоплено понад 2,5 тисяч слухачів. Проте підготовка вчителів на курсах була тимчасовим явищем. Потрібно було створити нову систему підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл.

На початку 20-х років освітній рівень учителів України був низьким: вищу освіту мали лише 10%; незакінчену вищу – 2,8 %; середню – 63,3%; незакінчену середню – 6,7% та нижчу освіту 17,4% вчителів [4, 3].

Протягом 1920-1921 рр. з ініціативи ЦККП(б) У на Україні проводяться наради й конференції з питань народної освіти, на яких було накреслено шляхи здійснення освітньої політики Радянської влади.

Так, виходячи з завдань підготовки педагогічних кадрів для різних ділянок освіти, III Всеукраїнська конференція (1921 р.) загалом схвалила систему педагогічної освіти і структуру педвузу – Інституту народної освіти (ІНО). В основу створення системи педагогічної освіти було покладено два принципи. Перший визначав, що система педагогічної освіти є системою вищої освіти, а другий, – що вищий педагогічний навчальний заклад будується за функціональною ознакою, тобто він має готувати працівників для всіх ділянок освітньої роботи [1, 2].

Для цього в ІНО створюються відповідні факультети:

- 1) факультет соціального виховання, завдання якого – готувати вчителів семирічної школи, дошкільних установ та інших працівників соцвиху;
- 2) факультет професійної освіти, який має випускати вчителів профшкіл, шкіл ФЗН та інших закладів цього типу;
- 3) факультет політосвіти, випускники якого поповнили б число працівників політосвітніх установ, переважно – організаторів. Інститут покликаний був давати студентам належну теоретичну і практичну підготовку, необхідну для роботи з дітьми різного віку, підлітками й дорослими [1, 2].

Оскільки в найближчі роки інститути були ще не спроможні задовольнити потреби в працівниках освіти, то значну роль у підготовці вчительських кадрів відіграли вищі (трирічні) та короткотермінові (2-3-6-місячні) педагогічні курси. У грудні 1921 р. в УРСР діяли сто трирічних та понад сто тридцять короткотермінових курсів. Вони створювалися на базі колишніх учительських семінарій та інститутів, а також деяких середніх шкіл. Навчальні плани включали дисципліни трьох циклів: суспільного, виробничого і педагогічного. До педагогічного циклу входили: методика комплексної роботи у перші 4 роки в школі – 35 год., дитячий рух – 14 год., виробничі цикли у школі і форми їх проведення – 4 год.; методика екскурсій – 14 год., гігієна – 10 год., охорона дитинства – 10 год., сучасна наукова педагогіка – 10 год. [10, 13]. Незважаючи на окремі недоліки, педагогічні курси успішно виконали завдання масової підготовки радянських педагогів, нової радянської інтелігенції. Це був міцний фундамент для подальшого розвитку середньої педагогічної освіти. Вищі педагогічні курси стали також центрами перепідготовки вчителів і поширення передового педагогічного досвіду.

У 1923 р. на Україні діяли 13 ІНО, в яких навчалися 9810 студентів і працювали 762 викладачі; на 72 трирічних педагогічних курсах навчалися 9200 учнів, педагогічну роботу проводили 963 викладачі. Така мережа педагогічних навчальних закладів діяла до 1930 р.

Якість підготовки педагогічних кадрів залишалася катастрофічною. За даними перепису 1928 р. з 63322 учителів вищу освіту мали 23%, 56% вчителів одержали середню чи незакінчену вищу освіту. 21% мали нижчу освіту. Серед тих, хто мав вищу освіту, лише 10% закінчили інститути і університети [10, 16].

У 1929-1930 навчальному році тільки для початкових класів необхідно було додатково підготувати 16500 вчителів, в той час як педтехнікуми випускали 3900 чоловік. Це викликало необхідність перебудови і вищої педагогічної школи. Поряд з продовженням діяльності ІНО і педтехнікумів, у яких вчителі готувалися за денною формою навчання, виникла потреба готувати педагогічні кадри за заочною формою навчання. З цією метою у 1928 р. в місті Харкові було створено Всеукраїнський заочний інститут народної освіти (ВЗІНО), контингент якого становив 14067 студентів.

Вирішальне значення для практичного розв'язання проблеми підготовки педагогічних кадрів мала постанова ЦКВКП(б) “Про загальне обов'язкове навчання”, прийнята 25 липня

1930 р., у якій пропонувалося терміново розгорнути мережу і контингенти педінститутів, педтехнікумів, а також спеціальних педагогічних курсів та інших форм підготовки педагогів [1, 3].

У системі педагогічної освіти було встановлено три типи навчальних закладів:

- а) вищі педагогічні школи – педагогічні інститути;
- б) середні педагогічні школи – педагогічні технікуми;
- в) дворічні й однорічні педагогічні курси.

До вищої ланки педагогічної освіти належали:

I. Інститути соціального виховання з такими факультетами:

1. Шкільний, завдання якого – підготовка вчителів старших класів труд. школи в складі трьох відділів: а) соціально-економічного, мови і літератури; б) техніко-математичного; в) агробіологічного.

2. Педагого-педагогічний, що готував працівників для установ дитячої дефектології, для роботи з неповнолітніми правопорушниками, викладачів педагогічних дисциплін для педтехнікумів, організаторів дошкільних установ.

3. Факультет позашкільного виховання – для підготовки працівників комдитруху, організаторів дитячих клубів, кінотеатрів, бібліотек. Другий і третій факультети було відкрито лише в окремих інститутах.

II. Педагогічний інститут профосвіти, завдання якого – готувати педагогічні кадри для шкіл ФЗН, технікумів, вечірніх робітничих університетів та інших шкіл і курсів для дорослих.

III. Фізико-хіміко-математичний інститут.

IV. Інститут комуністичної освіти – для підготовки працівників культурно – освітніх закладів.

V. Інститут лінгвістичної освіти – для підготовки викладачів іноземних мов у вузах і технікумах та перекладачів вищої кваліфікації.

VI. Інститут фізкультури – для підготовки організаторів-методистів і викладачів фізкультури для технікумів та вузів.

До середньої ланки належали: а) педагогічні технікуми, що готували вчителів початкових класів, працівників дошкільних і позашкільних закладів; б) технікуми для підготовки інструкторів праці, виробничого навчання і керівників гуртків; в) технікуми лінгвістичної освіти для підготовки вчителів іноземних мов масових освітніх установ, а також перекладачів.

Після реформи до системи педагогічної освіти України входили: 23 інститути соціального виховання, 6 інститутів педпрофосу, 4 фізико-хіміко-математичні, 2 інститути народної освіти з факультетами соціального виховання і профосвіти, 1 інститут фізкультури, 1 – лінгвістичної освіти, 1 – комуністичної освіти, 1 – агро-педагогічний та 76 технікумів [1, 4].

Надто інтенсивне розширення мережі семирічних шкіл і контингенту в них учнів зумовили гостру потребу в учителях-предметниках. З огляду на це в 1934-1935 рр. створюється новий тип педагогічного навчального закладу – вчительський інститут. Він будувався на базі середньої школи, давав незакінчену вищу освіту, відкривав шлях до завершення вищої освіти, надаючи своїм випускникам право вступу на третій курс педагогічного інституту відповідного факультету. 15 педагогічних інститутів були реформовані в учительські.

Система педагогічної освіти на Західноукраїнських землях мала свої особливості. Так, за діяльності ЗУНР тут працювали вчительські семінарії в Бережанах, Коломиї, Самборі, Сокалі, Тернополі, дві в Станіславі. Всього у ЗУНР діяло сім учительських семінарій.

У період польської окупації було передбачено зміни і в системі підготовки учителів. Відповідно до декрету 1919 р. кандидат на вчителя повшешної школи мав закінчити семирічну повшешну школу і п'ятирічну учительську семінарію. Для матуристів (випускників) середніх шкіл існували вчительські курси, а з 1928-1929 навчального року також дворічні педагогії [7, 123].

Учительські семінарії одночасно були фаховими і загальноосвітніми закладами. Для них у 1921 році були видані навчальні плани.

Навчання в них велося з великим акцентом на вироблення ретельності учнів і ставлення учнів при навчанні в ролі діяльній. Це робилося через лабораторії і майстерні біологічні, фізико-хімічні і ручну працю. Якщо у 1918 році в Польщі не було жодної працювни біологічної, то вони були у всіх державних учительських семінаріях. Семінарія дуже турбувалася про виховання своїх учнів, в чому їй допомагали інтернати.

Окремо стояла справа підготовки вчителів для шкіл спеціальних.

Курси вчителів і педагогів мали характер виразно фаховий.

Закінчення семінарій давало право викладання всіх предметів у школах повсехних, публічних і приватних. Право на викладання у повсехних школах мали вчителі шкіл середніх.

Окрему групу складали трирічні педагогічні ліцеї, до яких приймали після закінчення загальноосвітньої гімназії. Готували в них учителів для народних шкіл.

Крім трирічних педагогічних ліцеїв, були ще дворічні педагогії, в яких також готували учителів народних шкіл. Приймали на навчання у ці заклади випускників гімназії старого типу (по матурі) та випускників загальноосвітніх ліцеїв. Випускники педагогій переважно мали право викладання у народних школах.

Як відзначалося вище, основними навчальними закладами для підготовки вчителів у 20-х роках були учительські семінарії. Їх число поступово зростало, і у 1930-1931 рр. у Львівському шкільному окрузі діяло 18 учительських семінарій. Тільки в Станіславському воєводстві у 20-х роках діяло 9 семінарій, з яких більшість були приватними. У 1923-1924 рр. тут у семінаріях навчалось 1613 учнів, а в 1926-1927 рр. навчалось 1709 учнів [7, 133].

У 1928-1929 навчальному році у Кременецькому ліцеї, до якого входила учительська семінарія, на 6 курсах навчалось 86 хлопчиків та 126 дівчаток.

У 1933-1934 навчальному році на підставі положення від 11 березня 1932 р. про організацію шкіл і розпорядження Міністерства релігійних культів і народної освіти від 1 квітня 1933 р. був припинений прийом учнів в учительські семінарії.

До 1938 року учительські семінарії були закриті. Відповідно до законодавства педагогічну освіту можна було здобути у педагогічних ліцеях, які прирівнювалися з учительськими семінаріями. Крім трьох річних педагогічних ліцеїв, були ще дворічні педагогії. Отже, вчитель всенародної школи мав закінчити чотирирічну гімназію і трирічний педагогічний ліцей, а хто хотів поглибити освіту, то ще треба було закінчити дворічну педагогію (педагогіум). Учителі середніх шкіл мали закінчити університет з однорічним педагогічним курсом і практичною працею у середній школі. Вихователів для дошкільних закладів Галичини готувала Захоронкова семінарія СС Василянок у Львові.

У 1938 році у Львівському шкільному окрузі діяло 15 закладів для підготовки учителів: 12 державних і 3 приватних. Серед них – 10 педагогічних ліцеїв, 1 педагогіум і 3 захоронкові семінарії. У них навчалось 670 учнів.

Особливо важким у цей період було становище учителя-українця. Взявши курс на знищення українського шкільництва, уряд намагався витравити все українське в майбутніх учителів ще під час їхнього навчання у семінарії. Та й вступити туди українцеві було дуже важко. Українську молодь в учительські семінарії старались не допускати. Наприклад, у 1938 році з 670 учнів, які здобули педагогічну освіту в закладах Галичини, лише 100 були греко-католиками.

У результаті приєднання західноукраїнських земель до Української РСР на території західних областей засновуються 1 педагогічний, 7 учительських інститутів та десятки педучилищ.

У 1940-1941 навчальному році в УРСР працювало 85 педагогічних училищ, 45 учительських і 24 педагогічних інститути [1, 4]. Підготовка вчителів за заочною і вечірньою формою навчання здійснювалося у 39 педагогічних вузах з контингентом студентів 60268 чоловік на заочних і 3497 чоловік на вечірніх відділеннях [4, 5].

Аналізуючи систему педагогічної освіти на західноукраїнських землях, які були під владою Польщі, і на тій території України, що перебувала у складі СРСР, можна зробити висновок про суттєву різницю.

У радянській Україні педагогічну освіту можна було одержати на дворічних і однорічних педагогічних курсах, у педагогічних технікумах та педагогічних інститутах.

На західноукраїнських землях, які були під владою Польщі, педагогічну освіту здобували у педагогічних гімназіях, вчительських семінаріях, педагогічних ліцеях та дворічних педагогіях.

Суттєво відрізнявся і національний склад студентів, які одержали педагогічну освіту. Так, 1938 році на західноукраїнських землях у педагогічних семінаріях навчалось тільки 15%

українців від кількості усіх студентів. Взявши курс на знищення українського шкільництва, польський уряд намагався витравити все українське в майбутніх вчителів ще під час їхнього навчання у семінаріях. Та й вступити туди українцям було дуже важко. Українську молодь в учительські семінарії намагалися не допускати.

У радянській Україні число українців у педагогічних технікумах становило 75%, а у педінститутах – 65%. Хоч число вищих та середніх навчальних закладів і кількість студентів в них постійно зростали, зростання освіченості не привело до позитивних змін у вихованні. Навпаки. З навчальних закладів було усунуто національну духовність, вивчення історії народу, розгорнуто атеїстичне виховання. Це призвело до деформації моральних норм, які регулюють життя та діяльність людей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Івашина Г.З. Жовтень і педагогічна освіта в Українській РСР // Початкова школа. – 1977. – №12. – С.1-6.
2. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. Курс лекцій. – Тернопіль, 1994. – 357 с.
3. Ленін В.І. Повне зібрання творів: В 55 т. – Т. 47. – 686 с.
4. Майборода В.К. Великий Жовтень і педагогічна освіта в Українській РСР // Початкова школа. – 1987. – №11. – С.3-7.
5. Петрюк І.М. Становище і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець 18 – початок 20 ст.). – Чернівці, 1998. – 106 с.
6. Сірополько С. Історія освіти на Україні. – Львів, 1937. – 223 с.
7. Ступарик Б.М. Шкільництво Галичини (1772-1939 рр.). – Івано-Франківськ, 1994. – 143 с.
8. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення. – К., 1998. – 333 с.
9. Сухомлинська О.В. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933). – К.: Заповіт, 1996. – 302 с.
10. Тхоржевський Д.О., Вихрущ А.В. Трудова політична школа: міфи і реальність (1917-1941). – К., 1954. – 135 с.
11. Філопенко С.М. Запровадження навчання рідною мовою в Україні (1920-і рр.)// Початкова школа. – 1995. – №10-11. – С.52-54.
12. Чуйко С.Р. Ліцеї України (19-20 ст.). – Тернопіль: Ліком, 1996. – 139 с.
13. Щерб'як Ю.А. Система морального виховання учнів в школах Західних областей України (1900-1939 рр.). – Тернопіль: Парадіс, 1999. – 204 с.

Лілія ПРОЦІВ

### МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ (20-ТІ – 30-ТІ РР. ХХ СТ.)

Сучасні економічні та соціокультурні процеси в Україні призвели до змін педагогічних пріоритетів. На зміну авторитарній педагогіці прийшли ідеї особистісно зорієнтованого навчання, вдосконалюється зміст освіти, ведуться пошуки новітніх педагогічних технологій, спрямованих на розкриття творчого потенціалу особистості, формування якостей, які б сприяли утвердженню людини в сучасному соціумі.

Значний інтерес до надбань духовної культури людства, національних мистецьких традицій як важливих компонентів змісту освіти та виховання в тій чи іншій мірі був притаманний українській педагогічній традиції на всіх етапах розвитку, проте особливо яскраво він проявився наприкінці ХІХ – у першій половині ХХ ст. Саме в період перебудови державних кордонів у Європі, в умовах “тотального теоретичного і практичного матеріалізму” (О.Барвінський), який заповнив усі сфери життєдіяльності людини, мистецтво виступило важливим виховним чинником, засобом гуманізації суспільства, самоствердження українців у світовому соціокультурному просторі.

Фундаментальні наукові дослідження в галузі історії української педагогіки, на які опиралась автор статті, належать М.Ярмаченку [12], О.Сухомлинській [11, 13], М.Калениченко [12], М.Євтуху, І.Зайченку та іншим.

Розвиток музичної освіти та виховання в Україні у різні періоди досліджувалися в історико-педагогічних роботах Т.Грищенко, Л.Іванової, А.Калениченко, Є.Марченка, А.Омельченко, С.Процика, А.Сергієнко, Т.Танько [14], Є.Федотова, І.Фрайта.

Досвід музично-естетичного виховання у контексті історичного музикознавства простежується в роботах В.Іванова, Л.Кияновської [5], М.Черепанина [16], К.Шамаєвої [17].

Однак, не дивлячись на чисельність досліджень та їх значний внесок у розвиток історико-педагогічної науки, у них не ставилось завдання простежити розвиток музично-педагогічної думки та музично-освітньої практики у різних регіонах України як цілісний процес, що і зумовило вибір теми статті.

**Мета статті** – висвітлити результати дослідження основних напрямів розвитку музично-педагогічної думки в Україні у 20-30-ті рр. по обидва боки кордону.

Поява перших українських мистецьких часописів датується початком ХХ століття. У цей період політична ситуація в Україні зазнала суттєвих змін. Нова позиція австрійського уряду сприяла росту активності українського громадянства в Галичині. У Львові під керівництвом М.Грушевського активно працює наукове Товариство ім. Шевченка, Іван Франко активно розвиває історію літератури та мистецьку критику, дослідження В.Гнатюка сприяють інтенсивному поступові української етнографії. Скрізь у Галичині створюються регіональні відділення товариств “Просвіта”, “Сокіл”, “Боян” та ін. У 1903 році у Львові розпочав свою діяльність перший український вищий навчальний заклад – Вищий музичний інститут ім. М.Лисенка, у 1909 році відбувся Перший український освітньо-економічний конгрес “Просвіти”. У 1910 р. засновано Крайовий Шкільний Союз Галичини. Широко пропагувалось українське друковане слово. Саме на цей період припадає поява перших мистецьких часописів. З 1904 по 1907 р. у Львові виходив Ілюстрований музичний календар (з літературним додатком “Альманах музичний”) під редагуванням Р.Зарицького, протягом 1905-1907 років видавався мистецький часопис “Артистичний Вісник” (художні редактори – С.Людкевич та І.Труш), у 1913-1914 роках І.Крип’якевич видавав тижневик “Ілюстрована Україна”, в якому вдало поєднувались публікації із загальної історії, історії мистецтва, літературні та педагогічні статті, рецензії тощо.

Російська революція 1905р. анулювала цензуру на україномовні видання у Наддніпрянській Україні, що також створювало сприятливі умови для розвитку рідномовної преси. Почала виходити періодика громадсько-політичного, економічного спрямування, поширюються педагогічні журнали, видається студентська та дитяча преса. З мистецької періодики у 1913р. в Києві видавався “Вісник культури і життя” під редагуванням Гната Хоткевича. Окрім завдання інформувати громадськість про новини українського наукового та артистичного руху, часопис взяв на себе важливу місію підтримувати духовний зв’язок між Наддніпрянською Україною, Галичиною, Буковиною, Закарпаттям, а також українською еміграцією. В останні передвоєнні роки у Києві за ініціативи П.Ковжуна виходив літературно-мистецький місячник “Сяйво” (1913-1914рр.). Активними дописувачами журналу були І.Стешенко, А.Терниченко, С.Русова, В.Верховинець, М.Лисенко. Журнал вміщував новини з українського мистецького життя, друкував твори І.Франка, О.Олеса, М.Рильського, М.Вороного та інших.

Вагомий внесок у розвиток української педагогічної думки та мистецької журналістики здійснив “Літературно-науковий вісник” (“ЛНВ”) – мистецький часопис, заснований у 1898 році М.Грушевським (Львів, 1898-1906; Київ 1907-1914, 1917-1919; Львів, 1922-1932). У перший Львівський період у журналі активно працював, фактично був редактором І.Франко. Він залучив до роботи в журналі кращі літературно-мистецькі сили, в результаті чого на сторінках “ЛНВ” у його перші роки існування було надруковано чимало визначних прозових та поетичних творів, літературно-критичних та історичних статей, рецензій тощо. На рубежі ХІХ і ХХ століть “ЛНВ” був найбільш значним науково-літературним виданням, навколо якого об’єднувались кращі науково-мистецькі сили всієї України: “Велика його вартість лежить у тім, що познайомлює нашу інтелігентну суспільність з одного боку з літературною творчістю українських письменників, а з другого боку з духовою творчістю світових письменників. Уже восьмий рік стоїть наша суспільність у зв’язку з рідним духовним світом і з духовним світом інших культурних народів” [1, 3.І, 1].

Після завершення військових дій, поразки національно-визвольного руху (1917-1920) та поділу українських земель між чотирма державами доля вітчизняної преси стала визначатись політикою офіційних кіл. Початок Першої світової війни призвів до закриття української преси у Наддніпрянщині, а з січня 1915 року було відновлено дію Емського указу (1876 р.) про заборону всіх україномовних видань в межах Київської військової округи [3, 990]. Приєднання Східної Галичини до Польщі також супроводжувалось заборонаю багатьох українських періодичних видань. Проте тут преса знаходилась у більш сприятливих умовах. Редакційні колегії мали можливість широко запроваджувати комерційні засади видавничої діяльності, активізували зв'язки з громадськістю. І.Тиктор, наприклад, вніс у розбудову української преси в Галичині принцип комерційної самоокупності: орієнтуючись на широке коло читачів, приваблюючи їх різноманітними додатками до основних видань, видавцям вдалось значно збільшити тиражі.

У 20-ті – на початку 30-х років піднялась нова хвиля активності українських періодичних видань. Поряд з іншою, поживляло свою діяльність і мистецька періодика. У 1917 році в Києві під керівництвом О.Грушевського відновив свою діяльність “Літературно-науковий вісник”, протягом 1919-1920 рр. виходив літературно-мистецький тижневик Української секції Всеукраїнського літературного комітету “Мистецтво”. У культурному житті Харкова значну роль відігравали журнали “Шляхи Мистецтва” (1922-1923) та “Універсальний журнал” (1928-1929) – ілюстрований місячник, в якому поряд з белетристикою та критикою значна увага приділялась питанням образотворчого мистецтва і театру, а також огляду культурного життя в Україні та за кордоном.

У 1923-1927 рр. у Києві виходив журнал “Музика” – друкований орган Музичного товариства ім. М.Леонтовича. У різний час активними дописувачами журналу були М.Грінченко, П.Козицький Л.Кулаковський, М.Вериківський, П.Демуцький, О.Дзбанівський, К.Квітка, Г.Хоткевич, а також академіки Д.Багалій та М.Біляшівський, що засвідчує високий фаховий рівень часопису. На сторінках журналу висвітлювались питання музичної естетики, історія української та світової музики, дослідження в галузі етнографії, актуальні аспекти музичної педагогіки тощо [6].

З метою інформування громадськості про події в музичному житті українців Наддніпрянщини у Харкові видавався популярний місячник “Музика масам” (1928-1931) – орган Народного Комісаріату Освіти, ЦК ЛКСМУ та всеукраїнського об'єднання “Пролетмуз”. У порівнянні з київським часописом харківський журнал вирізнявся більшою ідеологічною заангажованістю і мав на меті сприяти організації самодіяльної музичної роботи. З харківським журналом активно співпрацювали українські музиканти і педагоги: П.Козицький, Л.Кулаковський, Г.Хоткевич, К.Студинський та інші [7].

У 20-ті – 30-ті рр. значного розвитку науково-літературна та мистецька преса набула в Галичині. Особливо помітними були часописи “Українське мистецтво” (1926) – місячник української пластики під редакцією М.Голубця, “Мистецтво” (1932-33, 1935-36рр.) – орган Асоціації незалежних українських митців; журнали загальнокультурного спрямування – “Життя і Мистецтво” (1920), “Мистецтво і культура” – видавництво мистецько-історичного семінару при філософському факультеті Богословської Академії у Львів; науково-літературний місячник “Наша Культура” (головний редактор і видавець проф. Іван Огієнко) – Варшава, 1935-1937 рр. Крім цього, виходили журнали, присвячені справам театру, кіно, мистецтва фотографії, а також музична періодика.

У 1921 році в Станіславі заходом музичного видавництва “Ліра” друкується “Музичний вісник” (під редакцією О.Залеського). У 1925 році С.Людкевич видає “Музичний листок”, єдиний номер якого присвячений Д.Бортнянському з нагоди 100-літнього ювілею з дня народження. З 1929 по 1930-й рік друкується “Боян” (Львів-Дрогобич) – місячник для висвітлення співацьких і музичних справ. У ці ж роки заходами Музичного товариства ім. М.Лисенка видано два номери “Музичного вісника”, присвяченого справам Вищого Музичного інституту та його філіям (редактор І.Гриневецький). У 1934 році вийшло 5 частин “Музичних вістей”, виданих музичною накладнею “Торбан”. У 1937 році Союзом Українських Професійних Музик у Львові вдалось налагодити регулярний друк журналу “Українська музика”. Згодом, у 1939 році, як орган Музикологічної комісії Наукового товариства ім.

Шевченка (НТШ) журнал набув статусу наукового видання. У часописі в той час активно працювали С.Людкевич (голова Музикологічної комісії НТШ), З.Лисько (заступник голови), Б.Кудрик (секретар). Річник журналу за 1939 рік становить збірник наукових праць з проблем українського народного та професійного мистецтва [15].

Незважаючи на велику чисельність періодичних видань, їх об'єднує спільна мета – поширення музичної культури та освіти. У зверненні редакції “Музичного вісника” читаємо: “Вісник повинен стати посередником і розсадником рідної музичної освіти та пособити до заціплення і розширення ідеї нашого фахового музичного образования” [8, 1]. Аналогічні висловлювання зустрічаємо і у відозві редакції “Музичних вістей”: “Спроби видавання музичного часопису для плекання та поширення музичної культури серед усіх верств нашого народу були вже у нас...Тож знову робимо спробу та видаємо отсі “Музичні Вісті” в надії, що все-таки добре діло візьме верх...” [10, ч.1, 1-2].

Мистецька інтелігенція прагнула тісного контакту з широкими суспільними колами, намагалась залучити їх до розуміння нових шляхів розвитку українського мистецтва та освіти. Від редакції львівського журналу читаємо: “Українська музика” має бути тим мостом, що через нього нав’яжеться контакт між музичним фаховим світом і широкими масами громадянства та приведе до повного обопільного розуміння” [15, ч.1, 1].

У редакційні статті київського журналу “Музика” сформульовано завдання часопису: “Піднести музичний рівень нашого громадянства, виховати у нього смак і почуття музичної краси, виплекати свідоме відношення до творів музики, а також рішуче боротись з безпросвітним дилетантизмом, що міцними путами сковує поступ мистецтва ... та з аматорством ...” [6, ч.1, 5].

У 20-ті – 30-ті роки ХХ ст. українська мистецька преса в Галичині і Наддніпрянщині публікувала інформацію про музичне життя, обговорювались проблеми організації професійної музичної освіти, діяльність хорових товариств, аматорський хоровий рух, культурно-освітні процеси у провінції, а також дані про діяльність шкільництва (кількість відкритих шкіл, кількісний та якісний склад викладачів, чисельність учнів та випускників, звіти про шкільні концерти тощо). В окреслений період значно зросла роль критики. Рецензуванню підлягали всі події музичного життя, музичні підручники, періодичні видання. До цієї роботи залучались кращі музиканти, педагоги, науковці, що забезпечувало рецензіями об’єктивність і високий професійний рівень. Музично-критичною діяльністю в Україні активно займалися С.Людкевич, В.Барвінський, В. Витвицький, М.Грінченко, П.Козицький та багато інших.

У 30-ті роки в Галичині намітились яскраві тенденції до професіоналізації музичного життя. На шлях розвитку систематичної музичної освіти в рамках планово організованої музичної школи не поодинокого, а крайового характеру ступило Музичне товариство ім. М.Лисенка у Львові. Саме воно налагодило систематичну підготовку професійних кадрів у краї. Проте, роль товариства у розбудові професійної музичної освіти поступово зменшувалась, повноваження перебрав на себе Вищий музичний інститут ім. М.Лисенка. У 1927 році на з’їзді директорів філій інституту було вирішено об’єднати зусилля. Згодом Вищий музичний інститут розпочав процес централізації філій під егідою єдиного керівництва, на основі єдиних навчальних програм, затверджених Міністерством освіти Польщі. Саме справам Вищого музичного інституту у Львові та його філіям присвячений часопис “Музичний вісник” [8] та кілька публікацій у мистецьких журналах Галичини 30-х років [2, 10, 15]. Поряд з організаційними аспектами музичної освіти в пресі обговорювань питання музично-естетичного виховання у загальноосвітньому шкільництві, основні методичні підходи навчання музики, державні (польські) програми з мистецьких дисциплін. З цього приводу в пресі виступали С.Людкевич, М.Моравецький та ін.

Активними ренесансними процесами характеризуються 20-ті роки ХХ ст. і у Наддніпрянській Україні. У перші роки будівництва нової держави, період “українізації” розвитку національної музичної культури становленню професійної музичної освіти надавалось особливо великого значення. В окреслений період в Україні працюють вищі музичні навчальні заклади: Київська та Одеська державні консерваторії, музично-драматичні інститути у Києві, Харкові, Одесі, створюється широка мережа середніх та середніх спеціальних музичних навчальних закладів, формується триступенева система професійної

музичної освіти. Разом з тим набувають поширення навчальні заклади просвітницького типу (народні консерваторії, технікуми, народні музичні школи, численні курси). З метою подолання академізму вузівської підготовки, “пролетаризації” студентства, організації робітничих факультетів, згідно рішення конференції, скликаної Відділом художньої освіти Головпрофосвіти, було висунуто пропозицію щодо відкриття в консерваторіях, музично-драматичних інститутах, музтехнікумах інструкторсько-педагогічних факультетів [14, 118]. Ці процеси знайшли відображення на сторінках журналів “Музика”, “Музика масам”.

Окрім організаційних проблем музичної освіти, українські мистецькі часописи приділяли значну увагу теоретичним аспектам музичного виховання. У 20-ті роки, в період “експериментування й новаторства” (О.Сухомлинська) у Наддніпрянщині активно втілювались у шкільну практику прогресивні педагогічні ідеї українських митців – М.Лисенка, К.Стеценка, М.Леонтовича, Б.Яворського, В.Верховинця, П.Козицького та інших. Київський журнал “Музика” знайомив своїх читачів з досвідом передових педагогів в Україні та за кордоном. Так, приміром, Л.Кулаковський опублікував окремі положення теорії “ладового ритму” Б.Яворського. Відомий музикант і теоретик активно працював над проблемами музично-естетичного виховання. Особливо велику увагу він приділяв розвитку творчих здібностей учнів. Важливим завданням музиканта-педагога, на думку Б.Яворського, є розвиток асоціативного мислення, збагачення емоційно-слухового досвіду учнів. Засобом для розв’язання поставлених завдань було використання розробленого Б.Яворським у 20-30-ті роки принципу міжпредметних зв’язків, який був спрямований на формування комплексного музичного виховання [14, 20-21].

На сторінках журналу “Музика” обговорювались питання співвідношення навчання та виховання в процесі музичної освіти (М.Гольденберг, В.Зіньківський), окремі аспекти музичної психології (С.Ананьїн), проблеми фольклористики (К.Квітка) тощо. Поряд з цим друкувались статті, присвячені оглядові музичного життя за кордоном. Так, Л.Кулаковський у ч.5-6 журналу за 1925 р. знайомив читачів із концепцією музично-ритмічного виховання Е.Жака-Далькроза, яка мала активних прихильників та послідовників по всій Україні, як в Галичині, так і у Наддніпрянщині. Теорія поєднання звуку і пластики швейцарського педагога активно розвинулась у творчості та педагогічній діяльності В.Верховинця.

Є.Рихлін та Р.Грубер інформували про події у музичному житті західноєвропейських країн. В.Зіньківський висвітлював діяльність музичної журналістики за кордоном. Крім цього, у 20-ті роки став помітним взаємний інтерес галицьких та наддніпрянських митців і педагогів, активізувались творчі контакти, що також знайшло відображення у музичній журналістиці. Активні творчі стосунки з галицькими музикантами підтримували Л.Ревуцький, В.Косенко, М.Лятошинський, М.Грінченко, П.Козицький. Останній пильно стежив за друкованими новинками у Львові, здійснював рецензування музичних підручників (І.Левицького, С.Людкевича), схвально відзивався про творчі та педагогічні пошуки галицьких митців. М.Грінченко досліджував музичну культуру Галичини, у додатках харківського журналу “Музика масам” друкувались твори В.Барвінського, аранжовані для оркестру. З метою взаємного обміну інформацією у київських та харківських музичних часописах друкувались статті галицьких авторів. Так, відомий львівський музикознавець і педагог О.Залеський інформував громадськість Наддніпрянщини про мистецький рух та музичні видавництва західних українців, друкувались статті К.Студинського (про А.Вахнянина), К.Квітки (про Ф.Колессу), його ж фольклористичні розвідки, рецензії З.Лиська, що засвідчувало зближення та творчу співпрацю українців по обидва боки кордону.

У 20-30-ті роки ХХ ст. з розвитком техніки в Україні, як і у всій Європі, гостро постала проблема засобів масової інформації, способів поширення музичного мистецтва. На порядку денному стояло питання підвищення мистецького рівня радіопрограм, поглиблення їх художнього та науково-пізнавального змісту. Ці питання обговорювались на шпальтах мистецьких видань. Про завдання художнього радіомовлення писали М.Грінченко (“Радянське мистецтво”), В.Витвицький (“Українська музика”) та інші. Якщо на сході України відбувався процес ідеологізації мистецьких радіопрограм, то на заході зазначена проблематика мала іншу специфіку. У Галичині українські програми почали з’являтися на польському державному радіо на початку 30-х років, їх поява стала можливою лише завдяки клопотанню кількох приватних



осіб та українських офіційних кіл і супроводжувалась великими труднощами. Особливо гостро стояло питання організації українських музичних програм на польському радіо, створення музичних передач для дітей та юнацтва. З метою позитивного розв'язання цієї проблеми в 1934 році у Львові було створено комітет у справах популяризації української музики засобами радіо на чолі з тодішнім директором Вищого музичного інституту ім. М.Лисенка В.Барвінським. Завдяки зусиллям комітету та мистецької громадськості Галичини вдалось запровадити регулярні виступи українських музикантів на державному радіо. Проте, не дивлячись на появу українських музичних передач на радіо, вони не могли достатньою мірою задовільнити духовні потреби української спільноти, тим паче виконати свої освітньо-виховні функції. На порядку денному постало питання організації власної української радіостанції. Після возз'єднання Галичини з Наддніпрянською Україною у 1939 році тривала робота з організації музичних програм на Львівському радіо. В редакції продовжували працювати Р.Пашківський (керівник колективу), який ще за польських часів укладав українські програми на державному радіо, С.Лісса, Р.Савицький, В.Витвицький. Керівником було призначено музикознавця та диригента з Києва І.Паїна. При радіостанції існував невеликий, зате професійний симфонічний оркестр та хор під керівництвом Євгена Козака. Таким чином, радіомовлення в Україні в останнє передвоєнне десятиріччя впевнено розширювало коло слухачької аудиторії. У руках фахівців радіо стало важливим засобом поширення творів музичного мистецтва серед широких верств громадянства, а отже, вагомим чинником виховання мистецьких смаків, формування художньої культури слухачів.

У 30-ті роки XX століття з розвитком засобів інформації, зокрема, радіо, в Україні гостро постала проблема масової музичної культури, відбувався поділ на так звану “легку” та “серйозну” музику. Цей процес також знайшов відображення в українській музичній журналістиці того часу.

З активізацією аматорського хорового руху в Україні у 20-30-ті роки стала відчутною потреба у музичних підручниках та посібниках. Ці потреби частково задовольняли статті методичного спрямування в музичних журналах. До такого типу публікацій належить “Теорія музики” Теофіля Дуба [2], а також “Курс для диригентів аматорських хорів” О.Хомінського [2]. Основним засадам організації та роботи хору присвячені також публікації М.Мариняка в журналі “Українська музика” (1937 р.). Своєрідним посібником з основ композиції став ряд статей П.Козицького в журналах “Музика” та “Музика масам”. Загалом серія публікацій навчально-методичного спрямування мала велике практичне значення. В умовах відсутності спеціальної літератури матеріал виконував функції посібників, якими послуговувались не лише аматори, але і освічені митці-практики.

Велика увага в українській музичній журналістиці 20-30-х років приділялась проблемам фахової інструментальної педагогіки. Саме з рівнем інструментальної виконавської культури пов'язувався процес виховання слухачької аудиторії, музичних смаків широких верств суспільності. З питань інструментальної педагогіки в пресі активно виступали Г.Коган, Р.Савицький, В.Барвінський, Н.Нижанківський, Б.Левицький, Г.Хоткевич. Широко висвітлювались у пресі того часу питання професійної композиторської освіти [6, 7, 15].

### **Висновки.**

Діяльність вітчизняної мистецької періодики в Україні у 20-30-ті рр. XX ст. була зумовлена ходом історичного розвитку журналістики, демократизацією суспільно-політичних та культурно-освітніх процесів. Вона об'єднувала прогресивну українську інтелігенцію, була виразником та пропагандистом нових освітньо-виховних ідей. Редакції мистецьких видань прагнули інформативно охопити всі сфери культурного життя. На сторінках преси вперше постали питання естетичного виховання, формування художніх смаків засобами образотворчого мистецтва, театру, музики.

Музична педагогіка в Україні у 20-30-ті рр. XX ст. розвивалась у руслі загальнопедагогічних тенденцій. Цей період в історії розвитку музичної педагогіки у Наддніпрянщині, як і педагогічної думки в цілому, визначається як етап “експериментування і новаторства”. У Галичині 20-30-ті рр. характеризуються як період боротьби за українську культуру, становлення національної (альтернативної) системи музичної освіти та виховання.

На шпальтах вітчизняних музичних видань України у 20-ті роки знайшли відображення прогресивні музично-педагогічні тенденції окресленого періоду: відмова від авторитарних методів навчання, прагнення до свідомого засвоєння знань, творчого підходу у навчанні, домінування категорій національного, загальнокультурного та загальнолюдського у змісті навчання, формування особистісно-зорієнтованого підходу у навчанні.

Разом з тим матеріали східноукраїнської преси засвідчили тенденцію до ідеологізації змісту музичної освіти, поширення в радянській Україні навчальних закладів просвітницького типу (народні консерваторії, народні музичні школи, технікуми тощо), поступового зміщення акценту з виховання на навчання, уніфікації навчально-виховного процесу тощо.

В українській мистецькій періодиці 20-30-х років знайшов відображення процес реформування фахової музичної освіти в Галичині (об'єднання філій ВМІ ім. М.Лисенка, реформа професійної музичної освіти у Польщі) та у Наддніпрянській Україні (треступенева система професійної музичної освіти), обговорювались проблеми фахової музичної педагогіки, відбувалось становлення змісту, форм та методів загальної музичної освіти та виховання.

Як відображення соціокультурних та освітньо-виховних процесів в українській періодиці постає нова проблематика: формування художніх смаків широких верств громадянства, доступності музичного мистецтва, поширення ідей загальної музичної освіченості, освітньо-виховні функції масової музичної культури, критерії її визначення та оцінки, роль засобів масової інформації в музично-виховному процесі тощо.

З поширенням професіоналізму в усіх сферах музичного життя в Україні у 20-30-ті роки в мистецькій пресі відбувалось становлення вітчизняної музичної та музично-педагогічної критики (вагомий внесок у її розвиток здійснили В.Барвінський, В.Витвицький, М.Грінченко, П.Козицький, С.Людкевич та інші), знайшов відображення процес формування української професійної музичної термінології.

В умовах недержавності нації мистецька преса Галичини 20-30-х років ХХ ст. активно включилась у боротьбу за вітчизняне музичне мистецтво та освіту, вона пропагувала ідеї відродження української музичної культури, професіоналізації усіх сфер культурно-мистецького життя краю, формування національної системи музичного виховання та освіти.

Матеріали української мистецької преси окресленого періоду засвідчили творчий інтерес, співпрацю галицьких та наддніпрянських митців. Важливим кроком до зближення стали концерти, гастролі українських виконавців по різні боки кордону, а також численні публікації в пресі.

Мистецька періодика 20-30-х років ХХ століття відігравала важливу роль у розвитку музично-педагогічної думки України. Вона відображала загальні тенденції музичного освітньо-виховного процесу, одночасно виступаючи його учасником.

Стаття не вичерпує всіх аспектів розвитку музично-педагогічної думки в Україні в окреслений період. Більш ґрунтовного аналізу потребують питання розвитку фахової музичної педагогіки, виховний потенціал духовної музичної культури, порівняльні аспекти розвитку музично-педагогічної думки в Україні та за кордоном тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. "Артистичний Вісник". – Львів, 1905.– Зош. I-X.
2. "Боян". – Дрогобич – Львів, 1929-1930.
3. Енциклопедія українознавства. Загальна частина. Перевидання в Україні. – К., 1995.– Т.3. – С.801–1230.
4. "Ілюстрована Україна". – Львів, 1913-1914.
5. Кияновська Л. Стильова еволюція Галицької музичної культури XIX-XX ст. – Тернопіль: ММП "Астон", 2000. – 339 с.
6. "Музика". – К., 1923-1927.
7. "Музика масам". – Харків, 1928-1931.
8. "Музичний вісник". – Львів, 1930.
9. "Музичний вісник". – Станіславів "Ліра", 1921.
10. "Музичні Вісти". – Львів, 1934. – Ч.1-5.
11. Нариси історії українського шкільництва: 1905-1933: Навчальний посібник / О.В. Сухомлинська та ін.; за ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
12. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): Нариси / ред. колегія М.Д. Ярмаченко, Н.П. Калениченко, С.У. Гончаренко та ін. – К., 1991. – 380 с.

13. Сухомлинська О. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру// Педагогічна газета. – К., 2002. – №10-11. – С.3-4.
14. Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні. – Харків: Основа, 1998. – 192 с.
15. “Українська музика”. – Львів, 1937-1939.
16. Черепанин М. Музична культура Галичини (друга половина XIX – перша половина XX століття). – К.: “Вежа”, 1997. – 324 с.
17. Шамасєва К. Музична освіта в Україні та міжслов’янські культурні зв’язки у XIX сторіччі: Автореферат дис... доктора мистецтвознавства: 17.00.02. – К., 1992. – 45 с.

Марія КУШИК

## СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ В XIX СТОЛІТТІ

Про розвиток медичної освіти на західноукраїнських землях написано порівняно небагато. Протягом останніх років проблему вивчала Л.Клос, досліджуючи історико-педагогічні аспекти розвитку професійної медичної освіти від другої половини XVIII ст. до 30-х років XX ст. на території Західної України [3, 1].

Питання становлення та розвитку медичної освіти відображено у працях відомих істориків медицини. Зокрема, С.Верхратський, який у своїй праці “Історія медицини” висвітлює етапи розвитку світової медицини, починаючи від первіснообщинного ладу, описує процес становлення освітніх медичних закладів в Україні та в зарубіжних державах, виникнення наукових шкіл, розвиток окремих медичних дисциплін, внесок українських та зарубіжних вчених у розвиток медицини, медичної науки [1].

У праці “Вища медична освіта в УРСР” Б.Криштопа робить екскурс в історію, досліджуючи передумови виникнення вітчизняних медичних шкіл та особливості їх розвитку [4].

Більш детально проблему розвитку медичної освіти саме на західноукраїнських землях вивчав І.Шапіро. Він досліджував історію медичного факультету Львівського університету (“Нариси з історії Львівського медичного інституту”), стан медицини та медичної науки й освіти на західноукраїнських землях. Перебування під постійним наглядом іноземних загарбників вплинуло на становлення та розвиток медичної освіти. Не маючи вищої медичної школи аж до XVI ст., українці студіювали медицину в Краківському та інших університетах [9; 10, 11-12].

**Мета статті** – охарактеризувати особливості виникнення та становлення медичної освіти на західноукраїнських землях в XIX ст.

Дипломованих лікарів було дуже мало, тому медичну допомогу надавали цирульники, цехи яких мали свої статuti. На території Західної України відомим був Львівський цех, створений у 1512 р. Цех приймав учнів різних національностей віком 12 років. При вступі учні платили певний внесок. За час трирічного терміну навчання учні, окрім голярства, вчилися робити кровопускання, вправляти вивихи, діагностувати хвороби, перев’язувати рани, ставити банки, виривати зуби, ставити та виготовляти пластирі. Учні отримували практичні навички у лікуванні шкірно-венеричних хвороб, травматології. Після закінчення навчання та сплати внеску учень набував статусу підмайстра. Пропрацювавши 6 місяців у майстра, він отримував довідку про навчання. Згідно зі статутом деяких цехів обов’язковим було ознайомлення з методикою лікування в інших містах, тому підмайстри часто відпрацьовували ще три роки в інших наставників. Лише після загального навчання (6 років) можна було отримати дозвіл на складання іспиту на майстра. Цирульники надавали основну медичну допомогу широким верствам населення, використовуючи переважно методи народної медицини. Але через ошуканство, конкуренцію між членами цеху цирульники не користувались такою повагою, як лікарі, хоча цехова медицина існувала протягом століть (до XIX ст.) [1, 167-171].

Першою вищою медичною школою на українських землях була Замойська академія, заснована 1593 р. в м. Замістя (біля Львова) графом Я.Замойським на власні кошти. Отримавши освіту в Падуї, він прагнув створити вищу школу. Викладачами академії були випускники Падуанського та Краківського університетів, тут працювали відомі професори. Термін навчання на медичному факультеті становив 4 роки, хоч часто студенти отримували диплом

лікаря через 5-6 років. На базі госпіталю студенти проходили практичне навчання. Академія мала право присвоювати вчені ступені докторів медицини [6, 117-121].

Прийом до академії проводився на основі вступних іспитів. Оплата за навчання здійснювалась відповідно до заможності студентів. В академії, окрім навчальної роботи, проводилась також виховна та наукова робота. Студентів навчали правил поведінки, мистецтва мови та ін. Викладачі писали наукові праці, зокрема Я.Урсін написав “Трактат про кістки людського тіла” (*De ossibus humani corporis tractatus*). З 1648 р. академія налічувала 4 факультети: юридичний, філософський, медичний, теологічний. Хоч лікарів на західноукраїнських землях катастрофічно не вистачало, організація медичної освіти здійснювалась дуже повільно. Кількість студентів-медиків, які навчались на всіх курсах медичного факультету, в різні роки не перевищувала 40 осіб. Замойська академія проіснувала 190 років (1593-1784) і була закрита за розпорядженням австрійського уряду [9, 13-17].

Вперше медичний факультет Львівського університету було створено в 1661 р., проте факультет проіснував лише 2 роки. У 1773 р. у Львові створюють школу “*Collegium medicum*” для навчання лікарів, аптекарів, акушерок. Навчальний процес у школі тривав 2 роки; мовами викладання були латинська, німецька та польська. Тут працювали відомі доктори медицини, зокрема А.Крупинський (автор першого в Україні підручника для цирульників), який викладав анатомію та загальну патологію. Протягом першого року навчання в школі вивчали анатомію, хірургію, патологію, лікарствознавство та рецептуру. На другому курсі серед спеціальних предметів були клінічна хірургія, десмургія та інструментарій, теоретичне і практичне акушерство та ін. Практичні заняття проводились біля ліжка хворого. Медична школа проіснувала 11 років, підготувавши 60 хірургів і стільки ж акушерок та аптекарів [5, 5; 9, 17-18].

Після закриття медичної школи (“*Collegium medicum*”) при філософському факультеті Львівського університету був створений спеціальний курс “*Studyum farmaceutyczne*”, де готували провізорів. Навчання тривало 2 роки. Студенти вивчали експериментальну фізику, зоологію, мікробіологію, фармацевтичну хімію, фармакогнозію, аналітичну хімію та інші предмети. В 60-70 рр. XIX ст. тут викладали відомі професори, такі як: професор Гандал (експериментальну фізику), доктор медицини Снідт (мінералогію), доктор медицини Гавранек (фармакогнозію), професор Немилович (фармакогнозію) та ін. Підготовка провізорів на “*Studyum farmaceutyczne*” діяла понад 100 років [10, 50-51].

Незважаючи на нестачу лікарів та незадовільний стан здоров'я у населення на західноукраїнських землях, австрійський уряд ігнорував потребу у вищих та середніх медичних навчальних закладах. Перша школа акушерок на Галичині була відкрита лише в кінці XVIII ст. До школи приймали жінок віком від 24 до 40 років, які вміли читати і писати. Навчання тривало від п'яти до дев'яти місяців. Проте бажаючих навчатись було небагато, що можна пояснити сплатою великих податків за акушерську практику. Акушерки жили за рахунок плати та подарунків від населення, яке не завжди було в змозі оплатити роди, а державної плати не передбачалось. Тому й не дивно, що неперспективне становище акушерки не приваблювало здобувати таку спеціальність [8, 22-23]. Медсестрами у Львівських клініках та лікарнях часто працювали монашки, які не мали медичної освіти та належної підготовки [9, 38].

В 1784 р. медичну школу (“*Collegium medicum*”) об'єднали з медичним факультетом. Удруге відбулося його відкриття при Львівському університеті. Як і в західноєвропейських університетах, на факультеті був встановлений чотирирічний термін навчання. Згідно з планом, запропонованим ректором Віденського університету, та з університетським статутом 1774 р., затвердженим в Австрії, на першому році навчання вивчали хімію, ботаніку, анатомію; на другому – фізіологію і хірургію; на третьому – патологію, фармакологію, акушерство; на четвертому – клінічну медицину [9, 18-19].

На початкових етапах становлення медичного факультету було багато труднощів: на кафедрах бракувало обладнання, система викладання була недосконалою, не вистачало кваліфікованих кадрів у професорсько-викладацькому складі. Університет запросив видатних учених для покращання викладання на медичному факультеті, зокрема професора П.Краузе, який читав лекції з анатомії, створив анатомічний музей, проф. Б.Гакке та ін. Тут працювали відомі професори хірургії А.Крігель, Фрід, Франс, Мазель, якими була створена школа галицьких хірургів. Для викладання клінічних дисциплін відкривали клініки. На медичному

факультеті проводилась також наукова робота. Так, професор хімії і ботаніки Б.Шиверечек в 1786 р. досліджував мінеральну воду з одного карпатських джерел; професор натуральної історії Б.Баке описував мінеральні джерела ряду сіл в Карпатах, він також описував випадки кретинізму. Його праця “Нові фізико-політичні подорожі в 1788-1795 рр. по Дакійських і Сарматських, або Північних Карпатах” була відомою за межами України. На факультеті присвоювали звання магістрів та докторів медицини. Проте кількість студентів на медичному факультеті, порівняно з іншими факультетами, була найменш чисельною. В 1805 р. Львівський університет був закритий австрійським урядом у зв’язку з важким фінансовим становищем в країні [5, 20; 9, 19-20].

Медичну колегію реорганізують у медико-хірургічну школу з дворічним терміном навчання. З 1833 р. термін навчання стає трирічним – за рахунок розширення програми та впровадження нових предметів. Тут вивчали анатомію, фізіологію, загальну патологію і терапію, фармакологію та рецептуру, спеціальну хірургію та інші спецкурси. Майбутні хірурги та акушерки проходили практику в клініці упродовж 2 місяців після закінчення другого курсу навчання. Кількісний склад учнів Львівської медико-хірургічної школи в різні роки становив приблизно 60 осіб. Звичайно, школа зробила вагомий внесок у розвиток медичної освіти на західноукраїнських землях, проте проіснувала вона недовго. В 1871 р. уряд відмовив школі у фінансуванні і за розпорядженням Міністерства просвіти вона була закрита [9, 20-21].

В 1875 р. у Львові було організовано імператорсько-королівську школу для підготовки акушерок, тут також було створено (на базі шпиталю) медсестринську школу. Для навчання середнього медперсоналу в другій половині XIX ст. діяли акушерські та фельдшерські школи. Термін навчання в акушерських школах становив від трьох і п’яти місяців на Закарпатті до 8 місяців на Буковині, протягом яких учні оволодівали практичними навичками. Учнями фельдшерських шкіл були, в основному, хлопці [3, 8].

Протягом XIX ст. передові кола суспільства неодноразово піднімали питання про потребу вищого навчального закладу на території Західної України. Академічний сенат Львівського університету у зверненнях до австрійського уряду (в 1820, 1849, 1852, 1863, 1872, 1883 та в 1886 рр.) підкреслював необхідність створення медичного факультету. Проте, незважаючи на численні нарікання громадськості на нестачу лікарів в краї та на високий рівень смертності серед населення, лише в 1891 р. було прийнято рішення про організацію медичного факультету при Львівському університеті. Протягом п’яти років було збудовано 5 навчальних корпусів для факультету: анатомічний, хімічний, патологічний та два корпуси для клінічних кафедр. Остаточне відкриття медичного факультету відбулося 9 вересня 1894 р [9, 21-23].

Як додаток до збірника праць “Львівський державний медичний інститут” (1994) автори подають “Перегляд найважливіших подій. Рік 1894 (місяць вересень)” з “Хроніки Львівського університету”, в якому описано урочисте відкриття медичного факультету. До Львова прибули професори й науковці з інших університетів, журналісти, урядовці, а також сам монарх, який урочисто відкрив медичний факультет, підписавши латиномовний фундаційний акт про відновлення факультету. Після цієї визначної події ректорат університету, бажаючи розділити свою радість, надіслав до європейських та американських університетських центрів повідомлення про створення медичного факультету у Львові. Повідомлення починалося із слів: “Хай це буде щасливим, успішним, благодатним!... Цісарсько-королівський університет у Львові шле вітання... Його цісарсько-королівська, апостольська високість, найсвятіший і наймогутніший пан, наш імператор Франц-Йосиф I найвищим декретом, складеним перед днем восьмим листопадових календ 1891 р., повелів, щоб, починаючи шкільним роком 1894-1895, було відновлено скасований у 1805 р. медичний факультет Львівського університету, і сам особисто, зволивши відвідати Львів, сьогодні врочисто відкрив медичні студії...” [5, 281, 284-285, 288].

Відповідно до розпорядження 1886 р. доктора Гауча (міністра просвіти австрійського уряду) за навчання в середніх та вищих навчальних закладах була встановлена плата. Навчаючись на медичному факультеті Львівського університету, студенти платили 50-60 крон в рік [10, 29-30]. Набір українців на медичний факультет Львівського університету був обмежений. В основному тут навчалися поляки. Українці не мали можливості також працювати викладачами [9, 31, 37].

На перших етапах відновлення медичного факультету у Львові сюди приїхали вчені з Кракова, Відня, Праги, Петербурга тощо. Від 1894 р. до 1900 р. було створено 14 кафедр на чолі з відомими професорами Г.Кадієм, А.Беком, І.Прусом, М.Франке, Т.Островським, В.Шимоновичем, С.Бондзінським та ін. Проте для організації навчального процесу того часу характерні суттєві недоліки: не існувало стабільних навчальних планів і програм, не було чітко визначено кількості годин на кожну дисципліну. Кількість практичних занять була обмежена. Багато теоретичних кафедр мали погане оснащення відповідним обладнанням. Часто позичали обладнання для проведення лабораторних та практичних занять на інших кафедрах університету, а деколи і в інших університетах, зокрема Краківському, Варшавському. За розвиток медичної освіти в Галичині виступав професор Краківського університету Н.Цибульський, вказуючи на недостатню кількість лікарів в Західній Україні; він закликав до поширення медичних навчальних закладів [9; 23-27, 34-35].

Професорсько-викладацький склад виступав за покращання навчального процесу, введення нових предметів, розширення програми навчання відповідно до наукових досліджень у галузі медицини. Колегія професорів філософського та медичного факультетів в 1896 р. надіслала Міністерству просвіти австрійського уряду прохання щодо реформи медичної освіти, проте вона здійснювалась дуже повільно [10, 48-50].

Багато відомих учених, які працювали у Львівському університеті, зробили вагомий внесок у розвиток медицини. Першим деканом медичного факультету був професор анатомії Г.Кадій – засновник анатомічної школи у Львові; Н.Цибульський, випускник Петербурзької медико-хірургічної школи, був основоположником фізіології на західноукраїнських землях. [4, 106-107].

У кінці XIX ст. на медичному факультеті діяло 14 кафедр. Професор Г.Кадій керував кафедрою нормальної анатомії, заснував анатомічний музей; для консервації трупів використовував формалін. Він відомий також як засновник фото- і гістолабораторії. Владислав Шимонович – автор відомого у Європі підручника з гістології – очолював кафедру гістології та ембріології, наукова робота на якій була спрямована на дослідження нервових закінчень. У кінці століття формувалась наукова школа клінічних патологів у Львові на чолі з професором кафедри патологічної анатомії, створеної в 1896 р., А.Обжухом. Я.Прус був керівником кафедри патологічної фізіології (1896). Всесвітньо відомий вчений професор Краківського університету Л.Ридигер був призначений професором хірургії медичного факультету у Львові. Тут він виховав цілу плеяду видатних хірургів. У 1898 р. організовано кафедру очних хвороб, фундатором якої був Е.Махек. Його наукові праці (“Аналіз діяльності очного відділення Львівського крайового шпиталю за 1892-1898 рр.”, “Дослідження рентгенівськими променями у випадку попадання в око сторонніх тіл” (1890), “Вплив нових методів дослідження на розвиток клініки окулістики” (1898) та б. ін.) зробили значний внесок у розвиток медичної науки. У 1898 р. також засновано кафедру шкірно-венеричних захворювань. Керуючи кафедрою, В.Лукаsevич займався науковою діяльністю. На кафедрі досліджували клініку та лікування піодермії, сифілісу, туберкульозу. А “реакція Яріша – Герксгеймера - Лукаsevича” є відомою венерологам всіх країн [5, 20-21, 57, 66, 78, 148, 180-181, 209].

Упродовж історії розвитку медичного факультету організація навчального процесу змінювалась відповідно до вимог соціального прогресу та досліджень медичної науки [5, 8].

Боротьба за вищу жіночу освіту велася протягом XIX ст. З 1900 р. жінкам було дозволено вступати на медичний факультет [10, 30-31].

Порівнюючи організацію процесу навчання на медичному факультеті в кінці XVIII та кінці XIX ст., простежуємо очевидні зміни. За австрійською програмою студент три роки навчався на філософському факультеті і лише після цього починалося вивчення спецпредметів з медицини (протягом наступних чотирьох років). На відновленому медичному факультеті в 1894 р. спеціальні предмети викладали, починаючи з першого курсу навчання. Було введено багато нових предметів: біологічна хімія, патологічна анатомія, гігієна, шкірно-венеричні хвороби та ін. Збільшувалась кількість практичних та лабораторних занять. Кабінети та лабораторії оснащувались відповідним обладнанням, наочністю. Студенти чергували в клініках, що давало їм можливість набувати практичні навички. Навчальні підручники були в основному польською та німецькою мовами. І саме навчання велось нерідною мовою аж до початку XX ст. [3; 8-9].

За часів панування Австро-Угорщини на західноукраїнських землях мовою викладання у Львівському університеті спочатку була німецька, а з 1781 – польська. З 1848 р. на окремих кафедрах було дозволено читати лекції українською мовою, проте вже з 1879 р. викладання польською мовою стало обов'язковим [10, 36].

Прогресивна інтелігенція упродовж багатьох років боролася за викладання у вищих школах українською мовою, проте воно було започатковано лише на початку XX ст. Багато імен українських учених-медиків, які виступали за українську мову, замовчувалось [2, 5-6].

Поза стінами медичного факультету “зароджувалась просвітницька гігієнічна, медична, а згодом і наукова діяльність лікарів, які вийшли з середовища корінного українського населення краю і духовно були з ним зв'язані” [5, 23].

У 1898 р. у Львові було створено Лікарську комісію Наукового товариства ім. Т.Шевченка, яка зробила вагомий внесок у розвиток української медичної науки. У Галичині працювали видатні українські вчені-медики, які були відомі далеко за межами України, зокрема І.Горбачевський, І.Пулюй, Є.Озаркевич та ін. [5, 23-24].

Одним з перших з науковими медичними статтями українською мовою виступав Євген Озаркевич. Уродженець Снятинського повіту закінчив медичний факультет Віденського університету, був членом громади “Січ”. Озаркевич був організатором, редактором і автором першого українського науково-медичного журналу “Лікарський збірник” [2, 308-310, 314-315]. Протягом 4 років (1898-1901) вийшло 6 випусків збірника. Озаркевичем також була започаткована робота над українською медичною термінологією. Він був дійсним членом НТШ, підкреслював необхідність наукової діяльності українських лікарів. Хоч він і мав можливість публікуватись у відомих німецьких та польських виданнях, науковець видавав свої праці українською мовою. За його ініціативою було створено Народну лічницю; він закупляв необхідне обладнання для кабінетів та лабораторій. Озаркевич вважав, що на базі лічниці можна здійснювати наукові дослідження. Він представляв українських лікарів на міжнародних з'їздах і конгресах. В 1912 р. Озаркевичем був заснований перший медичний часопис українською мовою “Здоров'я” [7, 160].

“Як бачимо, наукова тематика і рівень праць відповідав тогочасному міжнародному стандарту” [5, 24].

**Висновки.** Процес розвитку медичної освіти на західноукраїнських землях був дуже складним, залежав від політики іноземних завойовників. Проте в Україні створювались медичні школи (фельдшерські, акушерські), які готували середній медичний персонал. Рівень підготовки в цих школах став більш професійним завдяки розширенню і вдосконаленню навчального процесу. Відновлення медичного факультету Львівського університету в кінці XIX ст. свідчить про подальший розвиток вищої медичної освіти, до якої прагнули протягом століття. Досліджуючи історію становлення і розвитку медичної освіти та медичної науки на західноукраїнських землях, яка безпосередньо зв'язана з суспільно-політичним та культурним розвитком в Україні, ми вивчаємо глибше історію школи, її традиції, досягнення, краще усвідомлюємо історичне минуле нашого краю, аналізуємо умови та особливості розвитку освіти, зокрема медичної.

Продовжуючи дослідження, доцільно порівняти розвиток навчального процесу в медичних закладах XIX ст. на східно- та західноукраїнських землях; проаналізувати діяльність українських медичних товариств та їх роль у загальнокультурному розвитку України.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Верхратський С.А. Історія медицини (видання друге). – К.: Вища школа, 1974. – 336 с.
2. Ганіткевич Я. Українські лікарі-вчені першої половини XX ст. та їхні наукові школи. – Львів, 2002. – 544 с.
3. Клос Л.Є. Розвиток медичної освіти на західноукраїнських землях (друга половина XVIII – 30-ті роки XX ст.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 2002. – 20 с.
4. Крыштопа Б.П. Высшее медицинское образование в УССР. – К.: Здоров'я, 1985. – 319 с.
5. Львівський державний медичний інститут/ За ред. проф. М. Павловського та ін. – Львів: Словник, 1994. – 328 с.
6. Очерки истории высшего медицинского образования и научных медицинских школ на Украине/ Под ред. проф. В.Д. Братуся и др. – К.: Здоров'я, 1965. – 264 с.

7. Пундій П. Українські лікарі: Бібліографічний довідник. – Кн. 1. Естафета поколінь національного відродження. – Львів, Чикаго: НТШ, 1994. – 328 с.
8. Рябищенко О.Г. Охорона здоров'я населення західних областей України. – К.: Держмедвидав УРСР, 1963. – 90 с.
9. Шапиро И.Я. Из истории медицинского образования в западных областях Украины и на Буковине. – Львов: Изд-во Льв. унив-та, 1957. – 62 с.
10. Шапиро И.Я. Очерки по истории Львовского медицинского института. – Львов, 1959. – 226 с.

Ярослав ЯЦІВ

## ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНГРЕС ПРО ЗМІСТ І ПОЗАШКІЛЬНІ ЧИННИКИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

У сучасних умовах позашкільне навчання і виховання спрямоване на забезпечення потреб особистості у творчій самореалізації, здобуття учнівською молоддю додаткових знань, умінь та навичок за інтересами, інтелектуальний та духовний розвиток, підготовку їх до активної професійної та громадської діяльності. Воно здійснюється позашкільними навчально-виховними закладами, навчальними закладами у позаурочний час, молодіжними організаціями та об'єднаннями тощо [1, 27].

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що проблема національного виховання учнівської молоді є актуальною. Вона знайшла відображення у публікаціях О.Вишневського, Т.Завгородньої, Ю.Руденка, Г.Шмалько, М.Чепіль та ін. Праці О.Киричука, В.Сагарди, О.Сухомлинської, Т.Сущенко та ін. висвітлюють теоретичні і практичні засади діяльності позашкільних навчально-виховних закладів України. Однак автори не ставили за мету з'ясувати зміст національно-патріотичного виховання і роль позашкільних чинників у цьому процесі.

**Мета статті** – висвітлити концептуальні ідеї Першого Українського Педагогічного Конгресу (ПУПК) щодо національно-патріотичного виховання учнівської молоді в позаурочний час (30-ті роки ХХ ст.).

Педагогічний Конгрес, що відбувся у Львові 2 і 3 листопада 1935 р., викристалізував мету та ідеал національного виховання молоді, обґрунтував практичні методи, засоби й чинники його здійснення [3, 170]. Хоча Конгрес проходив в основному за участю галицької освітньої інтелігенції, підняті й обговорені на ньому питання вийшли далеко за межі регіональних проблем і набули всеукраїнського звучання.

Найголовнішим завданням усіх виховних інституцій є виховання доброго громадянина, активіста-патріота, для якого вищою ціллю була би боротьба за створення власної держави. Вихованням державотворчої молоді, зазначав В.Пачовський, мусимо перетворити цілу націю, “щоби на місце розперзаного хамства в нас витворилося почуття гідності і пошана честі; на місце зрадництва – послух державній владі; замість політичної проституції – дисципліна, замість отаманії – підчинення себе авторитетові проводу, замість релігійного сектанства – підлеглість організованій церкві, замість політичного анархізму – координація державним конечностям, замість вибухового містицизму недоцільних чинів – систематична праця над перетворенням себе і суспільства в здисциплінований матеріал до будівництва держави ...” [2, 111].

На Конгресі визначено й мету національного виховання – всебічна підготовка молоді до здійснення найвищого ідеалу нації, “до чинної й творчої участі в рідній, а даліше через неї також у вселюдській культурі” [2, 234]. Національне виховання створює умови для найповнішого врахування природних задатків, формування національного характеру, способу мислення і відчуття дітей. Ідеться про виховання національної свідомості, самосвідомості, формування національного типу особистості, що забезпечить духовну єдність поколінь, наступність національної культури і безсмертя нації. Таким чином, під терміном “національне виховання” галицькі педагоги розуміли виховання українське.

Виховати державотворче покоління потрібно для того, щоб “витворити дійсну зрілу націю до великого завдання” [2, 111]. Нація потребує громадян, на характері і волі яких можна збудувати основи національного життя. Згуртувати народ для спільної праці може українська ідея. “Це ідея національна, ідея почування зв'язку з власним народом, ідея української



культурної й духовної соборності, української національної єдності... Зasadнича вимога педагогіки каже, що раціональне виховання української молоді без ідеалів української культурної соборності й національної єдності не можливе. А це є ствердженням паралелізму поміж українською виховною системою й українською національною політикою” [2, 199].

На Конгресі зазначалося, що національне виховання створює умови для найповнішого врахування природних задатків, формування національного характеру, способу мислення, національної свідомості [4, 90]. Педагоги вважали, що без національної свідомості, без залучення дитини до національних традицій, поза впливом рідної мови недоречно говорити про будь-яке національне виховання. Цій проблемі було присвячено виступи Я.Кузьміва, В.Пачовського, В.Січинського, С.Людкевича, Р.Білінського, В.Кузьмовича та ін. На їхню думку, українська педагогіка повинна висунути на перший план національні цінності.

Я.Кузьмів розглядав національне виховання як виховання для потреб нації, як безупинний духовний процес, що складається з певних етапів, якими треба провести дитину. Дитина повинна мати можливість не тільки користуватися готовими культурними здобутками, що їх відтворили попередні покоління, але й на їх підставі творити нові. “Тому виховання – це безупинне реалізування культурних вартостей у молодих одиниць, щоб вони були не тільки сприймачами, але і в майбутньому творцями більше вдосконалених, а то й нових культурних вартостей” [2, 192]. Педагог дає чітке тлумачення щодо культури і загальнолюдської культури. На його думку, ніяка загальна культура не існує поза нацією. “Тільки і тільки почерез свій народ одиниця може брати участь у загальнолюдському житті. Якщо так, то кожне правдиве і повне виховання не може не бути національним” [2, 192]. Отже, йшлося про “витворення нового типу людини, ... що кормиться доробком минулих поколінь, що свідомо свого духовного зв’язку з ними, людини, що творчим зусиллям помножує й поглиблює національну культуру і вносить її цінності у всесвітню духовну скарбницю, – тоді буде ясно, що національне виховання у своїй найглибшій суті – це творення і безупинне вдосконалення нації” [2, 193].

Головним засобом національно-патріотичного виховання, за висновком Я.Кузьміва, В.Пачовського, є українознавство, культура рідного народу, яка повинна стати основою виховання молоді. Завдання вчителів полягає у тому, щоб сформувати в учнів почуття гордості за свою культуру, яка є свідченням рівновартості українців із державними народами, національну самоповагу, особисту гідність і духовну гордість за приналежність до української нації. І таке виховання, на їхню думку, може забезпечити школа тільки тоді, коли її діяльність буде ґрунтуватися на найкращих національних культурних цінностях, а методи виховання й навчання у ній будуть пристосовані до психіки української дитини й потреб народу. Оскільки у 30-ті роки ХХ ст. такої школи практично не було, “весь тягар національного виховання спадає на позашкільні чинники виховання – під умовою, що вони будуть відповідно і доцільно зорганізовані та використані. Ці чинники це: дім, церква, народні установи, преса, книжка, театр – коротко: ціле довкілля”. Однак їхня діяльність має бути пронизана й насичена національним змістом, і всі вони мусять між собою співпрацювати, “мусять постійно і самі про це тямити і кругом себе поширювати думку, що виховання – це безмірно важка справа, що це складний процес, що він триває все життя – і ніколи не закінчується на самій школі! Тому в тім процесі почесне і важне місце займе самовиховання” [2, 194].

Але тільки тоді, стверджували педагоги, коли всі ці соціальні інститути та осередки запрацюють на повну силу, національна система виховання буде надійним гарантом виховання громадянина України, формування особистості, яка поважає свій народ, свою націю, шанує власну історію, культуру, рідну мову, з позицій необхідності міжнаціональної співпраці, рівності й толерантності вирішуватиме проблеми виховання підростаючого покоління.

Серед інших чинників національного виховання на Конгресі було визначено ужиткове мистецтво (В.Січинський), музику (С.Людкевич) тощо. Велика роль відводилася церкві (Ю.Дзєрович), яка в своїй духовній діяльності широко застосовує різні види мистецтв.

Конгрес, вважаючи пресу могутнім засобом виховання, звернувся із закликом до української преси: більше уваги приділяти питанням національного виховання, доступно висвітлювати питання про важливу суспільну функцію виховання широким верствам українського громадянства.

У резолюції Конгресу підкреслено, що національне виховання молоді мусить бути цілісним. Щоб наповнити його конкретним змістом, треба плекати знання рідної духовної і матеріальної культури, розвивати ідею української духовної й культурної соборності, національної єдності, здійснювати зв'язки з рідним народом, прищеплювати любов до рідного краю, виховувати характери, розвивати позитивні громадянські чесноти та здатність до творчої праці [2, 236].

**Висновки.** На основі аналізу матеріалів Першого Українського Педагогічного Конгресу можна стверджувати, що багато його ідей є важливими для організації національного виховання молоді в сучасних умовах. Координація виховних зусиль усіх ланок у національному вихованні – родини, дошкільних і позашкільних установ, школи, молодіжних об'єднань, преси, радіо, телебачення – зможе оптимізувати цей процес. Вагоме значення у вихованні підростаючого покоління має використання регіональних засобів впливу, народних традицій тощо.

Подальших розвідок потребують ідея виховання громадянина-патріота, етнопедагогічні аспекти виховання характеру, проблема деполітизації виховання, обговорення яких мало дискусійний характер на педагогічному конгресі і на сьогоднішній день також є суперечливим.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Перший Український Педагогічний Конгрес, 1935. – Львів: Накл. Тов. “Рідна школа”, 1938. – 252 с.
3. Юцишин І. Дороговкази нашого виховання // Шлях виховання й навчання. – 1938. – Кн.3. – С.170-179.

Юрій ЩЕРБЯК

## ВПЛИВ ІДЕЙ АБСТИНЕНТСЬКОГО РУХУ НА РОЗВ'ЯЗАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ПРОБЛЕМ ГАЛИЦЬКИХ УКРАЇНЦІВ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Об'єктивні зміни, що відбуваються в усіх сферах сучасного українського суспільства, зумовлюють потребу в нових підходах у педагогічній науці і практиці. Це завдання висуває на перший план потребу розробки методологічних основ морального виховання як вагомого засобу соціалізації особистості, інтегрування її у систему суспільних відносин, побудованих на загальнолюдських засадах. Обґрунтування шляхів удосконалення форм і методів морального виховання пов'язане з низкою загальнодержавних програм. Окремі їх положення лягли в основу Державної національної програми “Освіта”(Україна ХХІ століття).

**Метою статті** є висвітлення проблеми впливу ідей абстинентського руху на розв'язання морально-етичних проблем галицьких українців у першій половині ХХ століття. Для успішної реалізації визначених цілей необхідно звернутись до історії української школи, до особливостей національного виховання в минулому, щоб переосмислити та творчо використати багатий досвід наших попередників. Серед сучасних учених, які у своїх наукових працях розглядали окремі історико-педагогічні аспекти, пов'язані з моральним вихованням учнівської молоді, слід назвати В.Карагодіна, І.Ковальчук, І.Курляк, І.Мицишин, М.Чепіль. У той же час значна кількість питань морального виховання учнівської молоді у вітчизняній історії та теорії педагогіки вивченні ще недостатньо. Тож науковий аналіз і осмислення впливу ідей абстинентського руху на розв'язання морально-етичних проблем галицьких українців у першій половині ХХ століття є важливим і актуальним завданням педагогічної науки, оскільки вони є важливим джерелом збагачення теорії і практики навчально-виховного процесу молоді в сучасних умовах. На нашу думку, найбільш перспективними є такі напрями дослідження даної проблеми: розкрити основні ідеї, зміст, методи та засоби морально-релігійного виховання української молоді у процесі співпраці греко-католицької Церкви з різними освітніми закладами й громадськими організаціями; висвітлити провідну роль духовенства у цьому процесі; виділити прогресивні надбання, що можуть бути творчо використані в сучасних умовах співпраці школи, Церкви і громадськості.

Дослідження підтвердило, що суттєвим чинником успішного розв'язання морально-етичних проблем галицьких українців зі сторони церкви були питання, пов'язані з пропагандою серед населення краю здорового способу життя, а також із поширенням ідей абстинентського руху, який був спрямований на боротьбу з надмірним вживанням алкогольних напоїв та

палінням тютюнових виробів. За статистичними даними, опублікованими у часописі “Відродження” (Львів, 1938), українська громадськість краю була проінформована про те, що: “У 1936 р. українці видали на алкоголь 51.775.610 зл., а в 1937 р. цифра та виносить 75.578.560 зл. Отже, зросла на 23.800.950 зл. – майже на 45% від 1937 р; У 1936 р. українці видали на тютюн 70.313.00 зл., а в 1937 р. – 74.357.00 зл. Зросло на 4.044.000 зл. Коли ми ці цифри розділимо на відповідні рати, то дістанемо, що:

- в одному місяці українці пропивають і прокурюють – 12.500.000 зл.;
- в одному тижні – 3.125.000 зл.;
- в один день – 446.464 зл.;
- в одну годину – 18.602 зл.;
- в одну хвилину – 300 зл.;

У порівнянні з цим, потреба на товари першої необхідності виглядала наступним чином:

- газетний папір – 0.50 зл.;
- пакований папір – 1.20 зл.;
- нафти – 1.90 зл.;
- цукру – 7.25 зл.;
- солі – 2.75 зл.;
- рису – 0.90 зл.;
- мила – 1.80 зл.;
- сірників – 0.90 зл.;

Якщо додати цифрові дані вищеназаних товарів (17.20 зл.), то вони в сумі не перевищували пропитих і прокурених 24.30 зл., яких витрачував один українець у 1937 році” [1, 124].

Аналіз періодичної преси галицького краю початку ХХ ст. дає можливість зробити висновок, що необхідність вжиття кардинальних заходів, спрямованих на боротьбу з цим “моральним лихом”, у свідомості української громадськості виникала вже давно, оскільки протягом тривалого часу багатьом галичанам доводилось перебувати від тягарем алкогольної та тютюнової залежності. Дослідження підтвердило, що становище бездержавного народу, а разом з тим відсутність будь-яких адміністративних інституцій, які б контролювали питання, пов’язані з продажем алкогольних і тютюнових виробів, пропагування здорового способу життя, призвели до того, що галицькі українці опинились у доволі загрозливій ситуації. З огляду на це стало зрозуміло, що тільки завдяки процесу національно-культурного відродження Галичини, який спостерігався в краї у кінці ХІХ – на початку ХХ ст., вдалось прищепити українському народові здоровий інстинкт самозбереження, який стимулював краян об’єднати свої зусилля проти цього ганебного і згубного для “національного організму явища”.

Доцільно відмітити, що в переважній більшості випадків ініціаторами рішучих кроків, спрямованих на боротьбу проти пияцтва, доводилось виступати греко-католицьким священикам, до чого закликав у своїй статті “Актуальна справа” (Нива, 1929) отець М.Гулей таким чином: “Перш за все повинно до цієї боротьби гарячо взятись все наше духовенство. На духовенстві, яке дбає не лише про вічне, але й про дочасне добро своїх вірних, тяжить великий обов’язок, всіма можливими способами боротися з народним лихом” [2, 473]. Далі, розмірковуючи над питаннями, пов’язаними з абстинентським рухом в католицькому світі, автор статті звертав увагу української громадськості на успішну діяльність “Братств Тверезості” на західноукраїнських землях у кінці ХІХ ст., які набули свого поширення завдяки галицькому митрополиту Й.Сембратовичу. Отець М.Гулей висловив побажання українському духовенству краю, щоб воно продовжило розпочату митрополитом справу, спрямовану на формування духовного та фізичного здоров’я нації.

У контексті вивчення даного аспекту проблеми, пов’язаного з розвитком та функціонуванням “Братств Тверезості” в краї, заслуговує на увагу наукова розвідка отця доктора В.Фіголя “Кілька актуальних питань про брацтва тверезости” (Нива, 1939), яка дозволила розкрити мету та завдання вищеназаних товариств. Вдаючись до ретроспективного аналізу розвитку “Братств Тверезості” в Галичині доктор В.Фіголь зауважував, що ідея їх створення була запозичена у західних країнах Європи. У ході проведеного дослідження галицьким науковцем було встановлено, що західноєвропейський абстинентський рух брав свій початок у 40-х роках ХІХ ст., саме тоді, коли церква розпочала активну боротьбу з

алкоголізмом. Ідею створення абстинентського руху пов'язували з ім'ям ірландського монаха Теобольда Мес'ю. Незабаром його ідеї стали користуватись великою популярністю. Більше того, прихильники цього руху стали засновувати абстинентські товариства "Братства Тверезості" у багатьох країнах Європи, зокрема, у Німеччині, Австрії, а згодом у Галичині. Слід зазначити: головна відмінність "Братств Тверезості" від аналогічних попередніх товариств полягала в тому, що члени "Братства Тверезості" розподіляли алкогольні напої на 2 групи: на так звані "гарячі" напої, до яких зараховували горілку, ром, кон'як та "впоюючі" напої, до яких належали вино, пиво, мед. Доктором В.Фіголем було з'ясовано, що члени "братств" зобов'язані були цілком утримуватись від вживання "гарячих" напоїв, однак їм дозволялось, в міру допустимих норм культурної людини, пити "впоюючі" напитки у разі потреби та необхідності. Такий підхід до справи "абстиненції" задовольняв вимоги більшості населення країн Європи, а також вважався доцільним католицькою церквою, яка використовувала вино для релігійних практик та церковних обрядів. Як було вже зауважено, у Галичині "Братства Тверезості" досягли свого апогею у 1870-х роках, і їхнє функціонування всіляко підтримував митрополит Й.Сембратович. На думку доктора В.Фіголя, головна заслуга митрополита полягала в тому, що йому вдалось заручитись широкою підтримкою світської та духовної інтелігенції краю щодо розповсюдження ідей абстинентського руху, а також поєднати основні вимоги та положення західноєвропейського руху з потребами народу, враховуючи національні звичаї та традиції українських галичан в контексті християнського світогляду. Так, зокрема, прийняття в члени "Братства Тверезості" супроводжувалось молитвою, а цілий абстинентський рух був відданий під покрову Пресвятої Богородиці. Таким чином, ідея абстинентського руху в братствах тверезості була вміло пристосована й органічно пов'язана з релігійним життям християнина. Церковна інституція Галицького краю, постійно турбуючись про спасіння своїх вірних, прийшла до переконання: недостатньо лише ганьбити пияцтво як важкий моральний злочин та гріх, а потрібно застосувати нові методи пропагандистсько-місійного характеру, які б дозволили сподіватись на позитивне вирішення означеної проблеми. Ефективними чинниками у боротьбі з проявами розпусти та пияцтва вважалися: а) пропагування ідей моральної стриманості, тверезості під час приватних розмов з парафіянами, на проповідях, іспитах совісті, сповіді та інше; б) організація та функціонування "Братств Тверезості", які утверджували абстинентські ідеї серед населення краю. Так, зокрема, Церква на сторінках релігійно-національних видань краю досліджуваного періоду пропонувала галицькому духовенству використовувати у своїй душпастирській діяльності книгу отця Е. Криницького "Місійні проповіді о пиянстві і безстыдності" (Жовква, 1910) [3, 52].

Продовжуючи аналіз статті доктора В.Фіголя, присвяченої даному аспекту дослідження, варто зазначити, що, на його думку, "Братства Тверезості" надавали абстинентському рухові організаційної спрямованості, більше того, вони залучали цю широкомасштабну світську акцію в поле церковної діяльності. Доводилось констатувати, що цей рух набирав дедалі більшого релігійного забарвлення. Підтвердженням вищезазначеного висновку служить той факт, що кожний із майбутніх братчиків перед прийняттям у члени товариства був зобов'язаний, найперше, висповідатися й запричаститися, а потім привселюдно в церкві скласти присягу. Також на добру згадку кожному новоприйнятому членові "Братства Тверезості" урочисто вручали медаль, а його прізвище та ім'я записувалось у братську книгу. З цього приводу слушно зачитувати спогади С.Шипилявого про те, як в його селі Жизномир, що на Бучаччині, боролися з цим "моральним лихом". Із розповідей очевидця тих подій дізнаємось, що майже кожної неділі після Служби Божої один або декілька парафіян у церкві перед св.Євангелією присягали не пити спиртного на різні терміни (від 1 до 5 років, а в окремих випадках – аж до смерті). Більше того, коли крамниця читальні отримала від влади дозвіл на продаж горілчанних виробів, це послужило приводом до бойкоту єврейської корчми зі сторони парафіян. Внаслідок прийнятих рішучих заходів число відвідувачів корчми значно зменшилось, що поліпшило моральну атмосферу у багатьох родин, а загалом у всьому селі [4, 523]. Слід зазначити, що з нагоди духовного відродження парафій галичани ставили на в'їзних дорогах села так звані "хрести тверезості", а також каплички. Біля них відбувались щорічні маніфестаційні походи, які відбулись у формі церковних процесій.

Результати дослідження переконують, що братства тверезості були прихильно зустрінуті переважною більшістю жителів сіл та містечок краю. Як стверджує аналіз архівних матеріалів

досліджуваного періоду, національно свідомі, побожні громадяни добре розуміли, яке велике значення мають братства тверезості в успішному подоланні труднощів процесу морального виховання підростаючого покоління. Відповідно до цього подекуди актив села зобов'язував місцевих парохів організовувати товариства тверезості. Щоб заохотити парафіян вступати в члени братства, сумлінні священики самі записувались у "братчики", таким чином власним прикладом допомагали розповсюдженню ідей абстинентського руху. У ході дослідження було з'ясовано, що тісна співпраця парафіян із духовенством краю щодо пропагування ведення здорового способу життя увінчувалась успіхом. Із повідомлень уже згаданого доктора В.Фіголя можна було дізнатись, що з-посеред жителів сіл – членів братства тверезості – організовувались так звані "контрольори", головним завданням яких був нагляд та контроль над дотриманням членами товариства своїх обов'язків і виконання ними складеної присяги. У разі недотримання членами товариства статутних положень братства його приводили до священика на виховну бесіду. Так, зокрема, один із священиків після розмови з чоловіком, який був у цілковитій залежності від алкоголю, охарактеризував його спосіб життя так: "Він був картярем, пияком, мерзенником і скінченим лотром. Єго богом була гортаня і черево. Єго церквою була корчма. Єго священиком був пейсатий жид. Єго молитвою були прокльони і мерзкі слова. Він служив своєму богови дуже ревно і вдень і вночі, і в тижні і в свята. Для того бога він жертвував всьо і всього вирік ся. Тому богови, він легким серцем приніс на офіру і свою батьківщину і жінку, і дітей..." [16, 20]. Безперечно, така характеристика, дана духовним отцем, мала послужити серйозною пересторогою для будь-якої людини, а особливо для молодшого покоління галичан. Коли самих слів було уже недостатньо, члени товариства збирались на проведення публічних молитв за "упавшого" братчика або того, хто страждав від алкоголізму. Однак, із спогадів В.Пакуляка – жителя села Іваніків Чортківського повіту, можна отримати цікаву інформацію про те, що деякі "хитруни", щоб не "ломати" присяги, наливали горілки до тарілки, кришили до неї хліба і в такий спосіб їли, а не пили. А це був, на їхню думку, вже не гріх. Безперечно, що корчма в таких людей була центром життя [7, 589]. У крайньому випадку таких "хитрунів" позбавляли членства товариства, якщо вони до нього належали, а місцеві жителі застосовували проти них відповідні виховні санкції. Звичайно, покарання залежало від міри ваги злочину. Так, зокрема, були відомі такі випадки, коли п'яницям вимащували дьогтем голову або били киями, прив'язували до дерева й поливали гноївкою або замикали на ніч до хліва, рідко коли заковували в кайдани, проте часто стригли волосся [5, 139].

У контексті висвітлення даного аспекту проблеми неординарним видається факт із душпастирської діяльності священика І.Бриковича – пароха села Кривеньки Чортківського повіту, який для викорінення пияцтва інколи вживав "драстичних" засобів. Із спогадів жителів села дізнаємось, що, повертаючись якимось пізнім вечором у неділю додому, отець І.Брикович почув одного разу п'яні крики, що доносились із корчми. Не довго думаючи, парох із батогом у руках забіг до корчми, з вікон та бічних дверей якої незабаром повискакували п'яні особи. Слід зазначити, ані власник корчми, ані винуватці події не наважились навіть заперестувати. Після цього на Службі Божій отець І.Брикович по-батьківськи лагідно докоряв учасникам вечірньої пригоди, терпеливо промовляючи до голосу їхнього сумління. Внаслідок вжитого душпастирем методу "батого і пряника" в парафії був проведений плебісцит, результати якого дозволили ліквідувати в селі корчму [6, 274].

Варто підкреслити, що ті "виховні методи", які використовував у своїй душпастирській діяльності отець І.Брикович, а також ті засоби, які міг дозволити собі парох у боротьбі з пияцтвом, за цілковитої відсутності будь-яких претензій зі сторони "учасників пиятики", красномовно говорили лише про високий авторитет духовного отця, який, користуючись довір'ям і повагою у парафіян, турбувався про їхнє моральне здоров'я та матеріальне благополуччя їхніх родин. Звичайно, такий цілеспрямований і виважений підхід до справи, пов'язаної з надмірним вживанням алкогольних напоїв серед галичан, зі сторони духовенства краю і водночас при повній підтримці і розумінні парафіян гарантував священикам успіх при вирішенні даної морально-етичної проблеми. Більше того, тісна співпраця мирян із духовенством призводила до закриття корчм, внаслідок плебісциту, бойкоту, а то і просто розмов. З цього приводу доцільно розглянути уривок з листа жителів села Жизномир Буцацького повіту, адресованого власникові місцевої корчми, єврею Філенбавму з вимогою призупинити свою роботу. Так, зокрема, у листі повідомлялося: "Пане Філенбавм, ми молоді,

не маємо нічого проти вас. Маєте ґрунт, ставайте разом з нами, з косою, серпом, ціпом; а ваша дружина до сапи, грабель і веретена, а тоді ми завсіди вас пошануємо, але деморалізувати громаду, розпивати, витворювати підложе для злодійчуків – ми не дозволимо і будемо всіми законними способами корчму поборювати” [4, 525].

На підставі огляду статей релігійного змісту, присвячених даній проблематиці дослідження, доводиться констатувати, що свідомо українська громадськість краю в особі духовної інтелігенції взяла активну участь в пропагуванні ідей абстинентського руху серед населення Галичини. Більше того, на сторінках релігійно-національних видань краю розгорнулася жвава дискусія з приводу заснування протиалкогольного товариства священиків, яке б змогло об’єднати зусилля душпастирів у їх боротьбі з “моральним лихом”, а також допомогти парохам отримати методичну літературу, що стосувалась реалізації мети та завдань абстинентського руху. У контексті організації вищеназваного товариства, у квітні 1932 року отцям-парохам деяких деканатів було розіслано анкету з проханням дати відповідь на такі питання:

- 1) Яка повинна бути назва товариства?
- 2) Які соціальні верстви населення товариство має об’єднувати? Чи тільки духовних осіб чи світських?
- 3) Яке повинно бути відношення товариства до “Братств Тверезості” та гуртків “Відродження”?
- 4) Чи члени майбутнього товариства мають бути зобов’язані до абсолютної абстиненції, чи за прикладом братчиків – до відносної тверезості?
- 5) Ваші пропозиції?
- 6) Чи Ви погодились би стати членом новоствореного товариства священиків-абстинентів? [8, 362].

Результати аналізу анкетних даних дали можливість отцеві доктору Л.Глинці зробити висновок, що переважна більшість парохів радо б зустріла появу новоствореного об’єднання священиків-абстинентів. У своїх відповідях душпастирі зазначили, що не тільки самі б охоче вступили у члени товариства, але й всіляко заохочували б до членства світських осіб, які, на думку духовенства, також повинні були бути дієво залучені до абстинентського руху. Доцільно відмітити, що більшість з опитуваних духовних отців висловились за назву, запропоновану доктором Левом Глинкою, а саме: “Українське протиалкогольне товариство священиків “Нове Життя”. Також парохі підтримали пропозицію, згідно якої члени новоствореного товариства зобов’язані були цілком утримуватись від вживання спиртних напоїв, побоюючись за малоефективність проведеної акції. У процесі дослідження було з’ясовано, що значний внесок у розвиток абстинентського руху в Галичині зробило товариство “Відродження”, мета якого полягала у “матеріальному й духовному відродженні українського народу, визволенні його від самовбивчих налогів пиття алкогольних напів і куріння тютюну” [9, 91]. Однак, на переконання доктора Л.Глинки, протиалкогольне й протинікотинове товариство “Відродження” як суто світська організація не могло мати такого безпосереднього впливу на парафіян, як це мало духовенство, що використовувало для боротьби з пияцтвом такі перевірені практикою і досвідом ефективні засоби, як молитва, духовна література, піст, сповідь, присяга тощо. Також переконливим аргументом на створення організації, яка б об’єднувала симпатиків абстинентського руху з числа духовенства краю, було те, що у Львові при читальні українських студентів-богословів Духовної семінарії протягом тривалого часу успішно функціонувала протиалкогольна й протинікотинова секція “Нове Життя”. Аналіз звітів гурткової роботи секції дозволяє стверджувати, що кількість членів громади “Нове життя” постійно зростала. Так, зокрема, у 1926/27 рр. було всього 14 членів, а вже в 1931/32 рр. їх налічувалось 89. У 1930/31 навчальному році члени секції виголосили 32 реферати на протиалкогольні та протинікотинові теми. Безперечним успіхом діяльності секції “Нове Життя” було й те, що членам вдалось розповсюдити близько 5 тисяч протиалкогольних “летючок” [8, 363-364].

Таким чином, узагальнюючи думки отця доктора Л.Глинки, висловлені ним на сторінках національно-релігійних видань краю досліджуваного періоду з приводу позитивного вирішення проблем морально-етичного характеру, варто зазначити, що греко-католицькі священики акцентували увагу української громадськості краю на вжитті необхідних заходів щодо питань, пов’язаних із веденням здорового способу життя та відмові від шкідливих звичок. Внаслідок

цього галицьким духовенством було запропоновано ряд конкретних пропозицій, які дозволили виховати фізично здорове і морально стійке підростаюче покоління, а також змусили призупинити діяльність тих чинників (наприклад, корчма), що руйнували основи християнської моралі. Все вищесказане дало можливість отцеві доктору В.Фіголю у статті “Абстинентський рух” (Нива, 1937) вдатись до порівняльного аналізу протилежних способів ведення життя тих людей, які дотримувались християнських засад моралі, і тих осіб, для яких алкоголь та нікотин стали щоденною потребою. Отже, на переконання галицького вченого:

а) психіка, спосіб життя пияка зовсім не відповідали тим засадам, які проголошувала у своєму вченні св.Церква. Без сумніву, людина, що зловживала спиртним, була залежна від такого виду “легких” наркотиків, як нікотин, руйнувала власне здоров’я, втрачала імунітет для боротьби з недугами. Загальновідомий той факт, що алкоголь був серйозною причиною для скоєння злочинів. Так, зокрема, згідно статистичних підрахунків, які провів науковець Геппе, “перед I світовою війною, в колишній Австрії припадало 50% злочинів, які виконувались в нетверезому стані. В Росії – 40-45%, в Швеції – 71%, в Норвегії – 51%, в Бельгії – 47%, в США – 80-90%” [10, 376]. Натомість Церква пропагувала ведення здорового способу життя, тим більше, якщо, на думку вчених-теологів, життя потрібно було розглядати крізь призму своєрідного Божого дару, який людина зобов’язана була використати розумно та відповідально.

б) пияцтво змушувало витратити важкозароблені гроші, прирікаючи таким чином людину на матеріальну нужду, а разом з тим – на духовну бідність. Церква, в свою чергу, забороняла віруючим легковажно ставитись до матеріальних благ, пропагувала ідею “органічної праці”, турбувалась про добробут народу.

в) пияцтво руйнувало моральні основи родинного життя, внаслідок згубних дій цієї недуги, як правило, розлучались подружжя, народжувались ненормальні діти, у неблагополучних сім’ях знаходили сприятливий ґрунт майбутні злочинці, розпусники та інші декласовані елементи. Підтвердженням вищесказаного є яскраві факти французького лікаря доктора Бруневіля про те, що в паризькому закладі для психічнохворих з 2377 пацієнтів лише 1219 мали батьків, які не зловживали алкоголем. Згідно даних вченого у Швейцарії 70% хворих на епілепсію мали батьків алкоголіків [10, 376]. Більше того, результати наукових досліджень проведених українським науковцем лікарем С.Парфанович, дали їй підставу для висновку, що діти, чії батьки були алкоголіками, не тільки відставали від інших у фізичному розвитку, але й демонстрували значно нижчі показники під час навчання в школі. Домінування такої тенденції відображав нижчеподані таблиці: [11, 275].

Таблиця 1.

*Поступ у науці в хлопців*

| Батьки, що п’ють                     |       |            |              |
|--------------------------------------|-------|------------|--------------|
| відмінно                             | добре | задовільно | незадовільно |
| 0                                    | 30%   | 47%        | 21%          |
| Батьки, які не зловживають алкоголем |       |            |              |
| відмінно                             | добре | задовільно | незадовільно |
| 3,7%                                 | 63,1% | 32%        | 1%           |

Таблиця 2.

*Поступ у науці в дівчат*

| Батьки, що п’ють                     |       |            |              |
|--------------------------------------|-------|------------|--------------|
| відмінно                             | добре | задовільно | незадовільно |
| 1,3%                                 | 39,3% | 41,4%      | 18%          |
| Батьки, які не зловживають алкоголем |       |            |              |
| відмінно                             | добре | задовільно | незадовільно |
| 4%                                   | 42%   | 41%        | 13%          |

Церква обороняла святість подружжя, більше того, підносила шлюб до гідності св.Тайни, а через IV Божу заповідь нормувала сімейні стосунки, наказуючи дітям шанувати батьків.

г) за допомогою алкогольних напоїв людина здатна була збуджувати хворобливу уяву, що була спрямована на задоволення егоїстичних потреб. Безперечно, під впливом алкоголю в людини послаблювались вольові властивості, розумові здібності, які керували свідомістю та поведінкою людини. Натомість Церква, завдяки засобам морально-релігійного виховання, передбачала вироблення в людини потреби до самореалізації шляхом здійснення широкої і багатосторонньої доброчинної діяльності, вона наповнювала людину особливим духовним змістом, формувала в неї християнські ідеали. Таким чином, на думку доктора В.Фіголя, “психіка пияка, ціле його наставлення духа, йде в цілковитий розріз з церковними засадами. Це дві протилежності, що взаємно себе виключають: пияк йде за тілом, Церква визнає першість духа” [12, 142].

Крім цього, проведений всебічний аналіз наукових праць, статей педагогічного змісту, предметом вивчення яких були питання, пов’язані з пропагуванням здорового способу життя, дозволив доктору В.Фіголю підсумувати ряд аспектів, які переконливо доводили галичанам необхідність реалізувати ідеї абстинентського руху в краї, заручившись всілякою підтримкою церковної інституції. Адже, по-перше, складна соціально-економічна ситуація, яка панувала в першій половині XX ст. у Європі, а також важка економічна криза, що охопила більшість високорозвинутих країн світу, зобов’язана була спонукати українську громадськість краю розвивати національний кооперативний рух, піднімати добробут народу, а також навчити його заощаджувати кошти через добровільну відмову від алкогольних напоїв та шкідливих звичок. Так, зокрема, галицький освітній діяч Я.Літинський у статті “Жахлива дійсність у світлі цифр” (Відродження, 1938) переконував українську громадськість краю в тому, що коли б 122 мільйони золотих, пропитих і прокурених українцями у 1936 році, положити в банк під 6 відсотків річних, то із самих лише відсотків (понад 7 мільйонів) можна було б покрити всі видатки, потрібні галичанам для розвитку культурно-освітніх товариств та функціонування національної видавничої справи. Більше того, за підрахунками галицького науковця, за 122 мільйони золотих, викинутих “в болото”, можна було б відкрити 10 тисяч фабрик, де б змогли працювати 100 тисяч робітників або відкрити 20 тисяч висококласних крамниць; купити 2 тисячі двоповерхових домів; 250 тисяч моргів найкращої землі; оплатити навчання та утримувати 130 тисяч студентів тощо [13, 41]. Безперечно, вищенаведені факти красномовно засвідчували перспективність та доцільність розвитку ідей абстинентського руху, оскільки наслідки реалізації цієї широкомасштабної акції в Галичині дозволили б країнам значно підвищити матеріальний рівень, а відповідно поліпшити моральний мікроклімат родин, який був необхідний для позитивного вирішення питань, пов’язаних із релігійно-моральним вихованням галичан.

По-друге, виходячи з розуміння, що найбільшу небезпеку для людини створював алкоголь у молодому віці, виникала необхідність організувати в навчально-освітніх закладах краю протиалкогольні гуртки, завдання яких полягало б у вихованні фізично здорового та морально стійкого підростаючого покоління. Як свідчить аналіз архівних матеріалів досліджуваного періоду, реалізація вищеназваного завдання спонукала учительсько-викладацький склад середніх та фахових шкіл краю організувати щомісячні протиалкогольні виступи для учнів. Так, наприклад: 2 лютого 1930 року директор Козівської школи Я.Домбровський виголосив реферат на тему: “Алкоголь і його наслідки на молодий організм та майбутній розвиток народу”. Повідомлялось, що реферат був зачитаний у присутності 160 учнів...” [14, 18].

По-третє, відмова від шкідливих звичок, цілковите утримання від алкогольних напоїв виробляло в молодій людині силу волі, яка була необхідною умовою для формування сильного характеру. Варто зазначити, що у своїх програмних документах такі національні молодіжні товариства, як “Пласт”, “КАУМ”, вимагали від своїх членів дотримання абсолютної абстиненції. З огляду на це галицькому духовенству пропонувалось, щоб воно взяло дієву участь у реалізації ідей абстинентського руху серед молодіжного середовища, а також спрямовувало цю акцію у релігійне русло, використовуючи релігійні практики, засоби, мотиви. У ході дослідження було з’ясовано, що через українську національну пресу в краю було проголошено лютий місяцем протиалкогольної пропаганди, а вересень – місяцем проведення плєбісцитових операцій, направлених на ліквідацію корчм серед українського населення краю. У контексті вивчення даного аспекту питання доцільною була інформація Буцацького повітового старости про те, що 16 квітня 1933 року відбулось бойкотування жителями



навколишніх сіл місцевої кооперативи, що торгувала алкогольними напоями та тютюновими виробами. За даними старости, ініціаторами проведення такої акції стали: священник Іван Галібей – парох із Скоморохів та дяк Юрій Янковський із села Космежина, який мав завдання – проводити агітаційну роботу серед молоді та збирати підписи на підтримку протиалкогольної та протинікотининової акції [15, 2].

**Висновки.** Підсумовуючи питання, пов'язані з діяльністю українських греко-католицьких священників у поширенні та пропагуванні серед населення краю ідей абстинентського руху, який стимулював громадян вести здоровий спосіб життя (обмежуватись у потребі вживання алкогольних напоїв та утримуватись від тютюнопаління), можна констатувати, що церковна інституція краю:

1. Акцентувала увагу української громадськості краю на вжитті необхідних заходів щодо позитивного вирішення питань, пов'язаних із морально-етичною поведінкою галичан, а також консолідувала українські культурно-просвітні організації та економічно-господарські установи з метою залучення їх до протиалкогольного і протинікотининового руху на території краю.

2. Всіляко заохочувала парафіян реалізувати у повсякденному житті абстинентські ідеї, які користувались великою підтримкою серед Папських Намісників св. католицької Церкви, залучаючи таким чином галичан у загальноєвропейський рух прихильників тверезості.

3. Продовжуючи релігійну практику та церковні традиції “Братств Тверезості”, ініційовані на західноукраїнських землях галицьким митрополитом Й.Сембратовичем, УГКЦ робила рішучі зусилля об'єднати духовенство в “Українському протиалкогольному товаристві священників “Нове Життя”, яке передбачало налагодити тісну співпрацю світських осіб з духовними отцями краю у пропагуванні ідей та реалізації головних завдань абстинентського руху.

4. У рамках налагодження конструктивних зв'язків із національним протиалкогольним і протинікотининовим товариством “Відродження”, а також за допомогою українських періодичних видань проголосила лютий місяцем протиалкогольної пропаганди, а вересень, при активній участі місцевих парохів, – місяцем проведення плебісцитових акцій, спрямованих на ліквідацію та бойкотування корчмів серед українського населення краю.

5. Долучаючись до організації в навчально-освітніх закладах краю протиалкогольних гуртків, доповнювала національне шкільництво Галичини новими методами навчально-виховного процесу у справі релігійно-морального виховання учнівської молоді, що, безперечно, сприяло вихованню фізично здорового та морально стійкого підростаючого покоління.

6. Використовуючи у своїй місіонерській діяльності нові форми та методи організації навчально-виховного процесу, розроблені греко-католицькими священниками-богословами створила умови для наукового підходу до розв'язання питань, пов'язаних зі справою морального виховання галичан, зокрема щодо позитивного вирішення проблеми алкоголізму та тютюнопаління.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Федорів Ю. Історія церкви в Україні. – Торонто, 1967. – 362 с.
2. Гулей М. Актуальна справа // Нива. – Львів, 1929. – Ч. 12. – С.472-473.
3. Бібліографічні записки // Нива. – Львів, 1913. – Ч.1-2. – С.52-53.
4. Шипилявий С. Жизномир // Бучач і Буччачина (історико-мемуарний збірник). – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1972. – С.515-531.
5. Фіголь В. Кілька актуальних питань про братства тверезості // Нива.. – Львів, 1939. – Ч. 4. – С.136-140.
6. Визначні повітові діячі: о. Іван Брикович // Історично-мемуарний збірник Чортківської округи. – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1974. – С.273-275.
7. Папуляк В. Спомини про Іванків // Історично-мемуарний збірник Чортківської округи. – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1974. – С.587-595.
8. Глинка Л. Чи потрібне є об'єднання українських священників – абстинентів і симпатиків протирелігійного руху в однім товаристві // Нива. – Львів, 1932. – Ч.10. – С.362-365.
9. ДАТО – Фонд. № 231. – Оп. № 1. – Спр. №2339. арк. 106.
10. Чаковський А. Дещо про алкоголь // Життя і Знання. – Львів, 1928. – Ч. 4. – С.373-377.
11. Парфанович С. Шкідливий вплив алкоголю на здоров'я дитини // Життя і Знання. – Львів, 1929. – С.273-276.
12. Фіголь В. Абстинентський рух // Нива – Львів, 1937. – Ч. 4. – С.138-145.
13. Літинський Я. Жажлива дійсність у світлі цифр // Відродження. – Львів, 1938. – Ч.4. – С.40-41.
14. ДАТО Фонд №194. – Оп. № 1. – Спр. №561. арк. 50.
15. ДАТО Фонд № 231. – Оп. № 1. – Спр. №2071. арк. 4.
16. Хто для тіла сіє, той з тіла буде жати погибель // Місіонер. – Жовква, 1909. – №1. – С.19-22.

# ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Ростислав АВГУСТИН,  
Юрій БАЧИНСЬКИЙ,  
Валентина ФЕДОРОВА

## ПРО ОСОБАЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПИТАНЬ ЕНЕРГОЗБЕРЕЖЕННЯ В КУРСІ ФІЗИКИ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

В сучасному світі людство, створивши промислово та інформаційно розвинену цивілізацію, зіткнулося з проблемою деградації екологічних систем та поступового виснаження природних ресурсів, що ставлять під загрозу існування людини на Землі.

В Україні ці загальнолюдські проблеми ускладнені загальним спадом виробництва та перехідними процесами в економіці, а їх вирішення неможливе без виваженої енергетичної політики й усвідомлення правди про глобальну кризу навколишнього середовища. Саме тому в сьогоднішній економічній політиці нашої держави одним із визначальних напрямків є розвиток енергозберігаючих технологій і розв'язання завдань відносно рівня споживання енергії.

На часі питання освіти та виховання у сфері енергозбереження, що закладені у ст. 7 Закону України “Про енергозбереження” [2], які мають закріпитися у свідомості кожного громадянина, особливо молодого покоління. Це значною мірою стосується викладання базових дисциплін у загальноосвітній школі. На жаль, ці питання або розглядаються епізодично, або зовсім не піднімаються у загальноосвітніх закладах України.

Виходячи із таких реалій і аналізу матеріалів досліджень визначено *мету статті* – розкрити окремі елементи вивчення питань енергозбереження в курсі фізики середньої школи.

Досліджувані джерела свідчать про неминучість реалізації політики енергозбереження, що відчули й усвідомили західні держави від початку першої енергетичної кризи 1972р. і впродовж кризових енергетичних явищ 1973 і 1979-1980р.р. Аналіз цих процесів привів до створення урядами системи законодавства для стимулювання заходів з енергозбереження та охорони довкілля. Зокрема, у Японії був виданий “Закон про раціональне використання енергії” (1979 р.), у Франції – “Зведення законів про економію енергії” (1980 р.), у ФРН – “Закон про економію енергії” (1980 р.), в Нідерландах – “Меморандум про енергозбереження” (1990 р.), у США – “Акт про чисте повітря” (1990 р.) тощо.

В Україні був прийнятий Закон “Про енергозбереження” (1994 р.) і “Програма освіти населення України з питань енергозабезпечення” (1999 р.). Починаючи з цього періоду і донині зростає кількість наукових публікацій з питань енергозбереження. Серед них заслуговують уваги дослідження К.Смітта [6], Ю.Зарубіна [7], Ю.Корабльова [8], І.Тульчина, Г.Нудлер [9] та ін.

На основі досліджень вітчизняних учених (А.Праховника [11], М.Ковалко, С.Денисюка, А.Шидловського [9], В.Бесєдіна і М.Гнідого [13] та ін.) було розроблено сучасні наукові експериментальні програми і пріоритетні напрямки управління енерговикористанням в Україні.

Питання енергетичної освіти розкрито в посібниках групи вчених, зокрема О.Соловєва та ін. [10], В.Розєна, О.Розумовського та ін. [13], В.Дешка та ін. [14]. Але в цих публікаціях вивчення енергозбереження в шкільному курсі фізики згадується лише у загальних рисах, немає механізму розкриття цих питань у процесі проведення урочних і позакласних занять. Саме окремі аспекти цієї проблеми ми постараємося висвітлити у статті.

Як показує практика роботи, при вивченні фізики в школі найбільша увага звертається на виробництво і використання різних видів енергії. Хоч уже протягом двох років продовжується вивчення питань енергозбереження в процесі викладання цього предмета в школі, однак їх

розгляд має, в основному, епізодичний характер, що не дозволяє на достатньому рівні розглядати прикладні аспекти енергозбереження.

Такі об'єктивні причини стимулювали нас до проведення експериментальних досліджень з питань вивчення енергетичної освіти в шкільному курсі фізики на цій основі – до розробок тематичного планування для здійснення цієї освіти, типів класних і позакласних занять, де можна було б вивчати ці питання, не підмінюючи фізичного змісту курсу, а лише доповнюючи його матеріалами про нові збалансовані джерела енергії, розвиток енергозберігаючих технологій, впливу енергетики на довкілля тощо. Причому значний акцент ми зробили на практичній стороні розглядуваних матеріалів, особливо, які стосуються енергоефективності у побуті, котра має важливе значення для розв'язання проблеми енергозбереження в Україні.

Пропонуємо орієнтовне тематичне планування енергетичної освіти в курсі фізики середньої школи, апробоване в школах Тернопільської області (таблиця 1).

Таблиця 1.

*Орієнтовне тематичне планування енергетичної освіти в курсі фізики середньої школи*

| Клас | Питання курсу фізики                    | Зміст питань теми, пов'язаних з елементами енергозбереження                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7    | Початкові відомості про будову речовини | Зв'язок температури тіла зі швидкістю руху його молекул. Вплив температури на швидкість дифузії. Демонстрації. Розширення тіла при нагріванні. Дифузія (3 год.).                                                                                                                                                                               |
| 7    | Тиск твердих тіл, рідин, газів          | Тиск у рідині і газі. Атмосферний тиск.                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 7    | Робота і потужність. Енергія            | Перетворення одного виду механічної енергії на інший. Енергія річок і вітру. Екологічні характеристики джерел енергії. Екскурсії: ГЕС, вітростанції (3 год.).                                                                                                                                                                                  |
| 8    | Теплові явища (22 год.)                 | Внутрішня енергія. Теплопередача і робота як способи зміни внутрішньої енергії. Теплопровідність, конвекція, кількість теплоти, питома теплоємність, теплота згоряння палива, питома теплота плавлення і пароутворення. Температура плавлення, кипіння. Перетворення енергії в механічних і теплових процесах.                                 |
| 8    | Електричні явища (23 год.)              | Електричний струм. Гальванічні елементи. Акумулятори. Електричне коло, струм, напруга, опір. Закон Ома для ділянки кола. Робота і потужність струму. Лампа розжарювання. Електронагрівальні прилади. Розрахунок електроенергії, що споживається побутовим приладом. Плавкі запобіжники. Необхідність економії теплової та електричної енергії. |
| 9    | Електромагнітні явища                   | Електродвигун постійного струму. Електровимірювальні прилади.                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 9    | Закони збереження                       | Механічна робота. Потенціальна і кінетична енергія. Закон збереження в механічних процесах. Залежність тиску рідини від швидкості її течії (6 год). Демонстрації: Пульверизатор. Карбюратор. Принцип дії вітряного двигуна (на моделі).                                                                                                        |
| 10   | Основи молекулярно-кінетичної теорії    | Ідеальний газ. Температура та її вимірювання. Насичена і ненасичена пара. Залежність температури кипіння від тиску. Вологість повітря та її вимірювання (10 год).                                                                                                                                                                              |

|    |                                        |                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 | Основи термодинаміки                   | Робота газу. Перший закон термодинаміки. Рівняння термодинамічного балансу. Адіабатний процес. Необоротність теплових процесів. Принципи дії, застосування теплових двигунів. Екологічні проблеми використання теплових двигунів (6 год.). |
| 10 | Закони постійного струму               | Закон Ома (для ділянки, для повного кола). Опір. Робота і потужність струму. Послідовне та паралельне з'єднання провідників (6 год.).                                                                                                      |
| 10 | Електричний струм в різних середовищах | Основні положення електронної теорії провідності металів. Електричний струм в газах, напівпровідниках. Електроліз. Використання електролізу в техніці. Принцип дії, застосування МГД-генераторів (9 год.).                                 |
| 11 | Електромагнітна індукція               | Перспективи розвитку електроенергетики.                                                                                                                                                                                                    |
| 11 | Електромагнітні коливання              | Перетворення енергії в коливальному контурі. Генератор змінного струму. Трансформатор. Передавання енергії на відстань. Проблеми запровадження нових екологічно чистих джерел енергії. Розвиток енергетики в Україні (10 год.).            |
| 11 | Електромагнітні хвилі                  | Енергія електромагнітної хвилі.                                                                                                                                                                                                            |
| 11 | Квантова фізика                        | Фотоефект і його закони.                                                                                                                                                                                                                   |
| 11 | Атом і атомне ядро                     | Ядерний реактор. Проблеми розвитку ядерної енергетики в Україні.                                                                                                                                                                           |

Відповідно до запропонованого планування розроблено й апробовано цілу низку різноманітних занять з фізики. Наводимо окремі фрагменти уроків фізики, на яких можна вивчати питання енергозбереження.

Наприклад, у 8 класі при проведенні уроку на тему “Теплові явища. Розрахунок теплових втрат теплопровідності і засоби їх зменшення” пропонуємо розгляд таких основних питань:

1. Збереження теплової енергії при теплопровідності.
2. Коефіцієнт теплопровідності, термічний опір, одиниці вимірювання даних фізичних величин.
3. Формула розрахунку кількості теплоти стаціонарного одномірного потоку, що передається через плоску стінку.
4. Розрахунок теплових втрат, доцільності використання теплоізоляційних матеріалів та технологій для збереження теплової енергії тощо.

Значне місце при вивченні питань енергозбереження в курсі фізики ми відводимо дослідницькій роботі з учнями, особливо старших класів. Так, для проведення узагальнюючого заняття дослідницького характеру в 11 класі на тему “Нетрадиційні джерела енергії” ми пропонуємо в процесі вивчення наукової і науково-популярної літератури, щоб учні вчилися готувати тези виступів, які повинні представити на захист, що дає можливість пізніше ознайомити весь клас з будовою і фізичними ідеями магніто-гідродинамічного перетворення енергії, з використанням енергії реакторів-розмножувачів і термоядерних реакцій, з термоелектричними, термоємисійними, електрохімічними генераторами, радіоізотопними джерелами енергії тощо.

В іншій розробці заняття для цього класу представляємо у вигляді групового семінару “Поновлювані джерела енергії”, де старшокласникам надається можливість дослідити особливості відновлюваних джерел, а саме: геліоенергетики, вітроенергетики, геотермальної енергетики, малої та біоенергетики та ін., а також встановити їх переваги над традиційними джерелами енергії.

Великий потенціал для енергетичної освіти має позакласна робота з фізики. Тут закладено можливості для вивчення енергозберігаючих технологій, що застосовуються у побуті та в багатьох галузях господарської діяльності. Досить дієвими можуть бути факультативні курси з фізики, де можна розглянути окремі проблеми енергозбереження. Мета таких

факультативів – не підмінювати зміст навчального предмету, а лише доповнювати його матеріалом, відсутнім у шкільному курсі фізики. Наводимо тут розроблений нами й апробований план факультативного курсу “Виробництво, споживання та збереження енергії в Україні” (таблиця 2).

Таблиця 2.

*Тематичний план факультативного курсу “Виробництво, споживання та збереження енергії в Україні”*

| №<br>п/п     | Назва теми                                                                                                    | Кількість годин |           |            |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------|------------|
|              |                                                                                                               | всього          | лекційних | практичних |
| 1.           | Енергетичний потенціал України в контексті сучасного та майбутнього енергетики світу                          | 5               | 4         | 1          |
| 2.           | Системи виробництва, розподілу та споживання теплової енергії                                                 | 6               | 3         | 3          |
| 3.           | Системи виробництва, розподілу та споживання електричної енергії                                              | 6               | 3         | 3          |
| 4.           | Історичний розвиток енергозбереження в Україні відповідно до світових програм (зміст, проблеми і перспективи) | 4               | 4         | –          |
| 5.           | Економія витрат палива і теплової енергії                                                                     | 5               | 2         | 3          |
| 6.           | Економія електричної енергії                                                                                  | 5               | 2         | 3          |
| 7.           | Прилади та пристрої для вимірювання параметрів та витрат енергоносіїв                                         | 10              | 5         | 5          |
| 8.           | Вплив енергетики України на навколишнє середовище                                                             | 8               | 4         | 4          |
| 9.           | Нетрадиційні джерела енергії                                                                                  | 6               | 3         | 3          |
| 10.          | Поновлювальні джерела енергії                                                                                 | 9               | 6         | 3          |
| <b>Разом</b> |                                                                                                               | <b>64</b>       | <b>36</b> | <b>28</b>  |

Для проведення інших видів позакласної дослідницької роботи з фізики, до якої можуть бути залучені учні 7-11 класів, пропонуємо тут розроблену нами тематику секції фізики для шкільного наукового товариства (ШНТ) з питань “Приклади та пристрої для вимірювання параметрів та витрат енергоносіїв” (таблиця 3).

Таблиця 3.

*Тематика секції фізики ШНТ з питань  
“Приклади та пристрої для вимірювання параметрів та витрат енергоносіїв”*

| №<br>п/п | Зміст роботи, що виставляється на захист                                                                     | Хто виступає | Регламент |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------|
| 1        | Вступне слово: “Основні типи приладів та пристроїв для вимірювання параметрів та витрат енергоносіїв”        | Учень А.     | 10 хв     |
| 2        | Вимірювання витрат рідин за перепадом тиску у звужувальному пристрої. Витратоміри постійного перепаду тиску. | Учень А.     | 15 хв     |
| 3        | Тахометричні лічильники кількості рідкого палива                                                             | Учень Д.     | 15 хв     |
| 4        | Електромагнітні, ультразвукові, діафрагмові витратоміри.                                                     | Учень С.     | 15 хв     |
| 5        | Вимірювання витрат теплоти (теплових потоків)                                                                | Учень К.     | 15 хв     |
| 6        | Системи підключення приладів для вимірювання електричних величин.                                            | Учень Н.     | 15 хв     |
| 7        | Підведення підсумків роботи секції.                                                                          | Учень А.     | 10 хв     |

Хочемо звернути увагу, що вивчення енергозбереження в шкільному курсі фізики широко розкрито в нашому однойменному підручнику, який в найближчий час вийде з друку.

Нарешті, аналізуючи одержані результати апробації розроблених нами матеріалів з фізики для вивчення цілого ряду питань енергозбереження, можна зробити такі **висновки**:

- використання запропонованих матеріалів піднімає в шкільній молоді інтерес до сприйняття понять;
- у процесі навчання фізики учні переконуються, що в Україні немає альтернативи політиці енергозбереження;

Доцільно розширити дослідницьку роботу з питань освіти і виховання у сфері енергозбереження, особливо щодо економічних, екологічних та соціальних переваг енергозбереження, результати яких можна використати при викладанні базових шкільних дисциплін.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про загальну середню освіту”// Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1999. – №15. – С.6-31.
2. Закон України “Про енергозбереження”. – К., 1994.
3. Програма освіти населення України з питань енергозбереження / Затверджено спеціальним наказом Міносвіти та Держкоменергозбереження України від 21.08.1999р., №305/77.
4. Програма для загальноосвітніх закладів. Фізика 7-11 класи. Астрономія. 11 клас. – К.: Шкільний світ, 2001. – 134 с.
5. Енергозбереження – пріоритетний напрямок державної політики України / Коваленко М.П., Денисенко С.Г./ Відп. ред. Шидловський А.К. – К.: УЕЗ, 1998. – 506 с.
6. Эффективное использование электроэнергии / Под ред. К.Смитта, пер. с англ. под ред. Вольфберга. – М.: Энергоиздат, 1991. – 400 с.
7. Зарубін Ю.О., Соколовська Н.І. Енергозбереження в Канаді. – Київ: МБФ Стратегія, 1998. – 159 с.
8. Кораблєв Ю.В. Экономия электроэнергии в быту. – М.: Энергоатомиздат, 1987. – 96 с.
9. Тульчин И.К., Нудлер Г.И. Электрические сети и электрооборудование жилых и общественных зданий. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 480 с.
10. Від виробництва до ефективного споживання енергії: Посібник для вчителів / А.В. Праховник, О.І. Соловей, Є.М. Іцшеков та ін. – Київ: Нот. фабрика, 1999. – 400 с.
11. Праховник А.В. Программа управления энергоиспользованием в Украине / Материалы 1-й Международной конференции по управлению использованием энергии (Киев, 12-15 декабря 1995г.) – Киев, 1995. – 145 с.
12. Україна на шляху до енергетичної ефективності / Бесєдін В.Ф., Гнідой М.В. та ін. – К.: Агентство з раціонального використання енергії та екології, 1997. – 225 с.
13. Енергетичний менеджмент: Навчальний посібник / Розен В.П., Розумовський О.В. та ін. – Київ: Нот. ф-ка, 1999. – 184 с.
14. Розвиток енергетичної освіти в середній школі: Методичний посібник для вчителів / В.І. Дешко, О.І. Соловей, І.Л. Шилович та ін. – К.: Київ. Нот. фабрика, 1995. – 272 с.

Тетяна НІНОВА

### КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ “ХІМІЧНА ЕКОЛОГІЯ”

В останні роки об'єктом уваги і поглиблених досліджень стали напрями, які стосуються “забезпечення якості вищої освіти” та вибору оптимальних структур побудови і технічного забезпечення навчального процесу. Ці напрями нерозривно пов'язані з розвитком найсучасніших інформаційних технологій, в тому числі й комп'ютерних. Багаторічний досвід науковців свідчить, що “при вдалому, вдумливому, постійно контрольованому підході до використання ЕОМ у процесі навчання студентів можна отримати багато переваг у порівнянні з традиційними методами навчання” [1, 60].

Водночас відзначається, що стрімкий розвиток комп'ютерних засобів не приводить до такого ж стрімкого використання комп'ютерних методів і технологій навчання [2, 49]. Тому розгляд особливостей комп'ютерної технології при вивченні курсу “Хімічна екологія” – **мета цієї статті**.

Сучасний підхід до побудови навчального процесу за модульно-розвивальною системою ґрунтується на організації засвоєння знань логічно завершеними частинами, структурованим змістом та цілісним навчальним процесом. Модульно-розвивальна система навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) “передбачає проникнення у сутність навчального матеріалу, розумове відпрацювання його, тобто сприймання знань, розуміння, запам’ятовування і застосування у різних формах” [3, 23].

Завдяки впровадженню комп’ютерних технологій стає можливим піднесення ефективності модульно-розвивальної системи навчання на якісно новий щабель, що сприяє розвитку пізнавальних інтересів, фахових знань та вмінь студентів. Студенти, усвідомлюючи необхідність набуття знань та вмінь за час навчання у ВНЗ, “...все частіше сподіваються отримати не лише велику суму знань, але й надійні професійні вміння” [4, 87], які стануть гарантом їхнього професійного становлення.

На практиці ж існує протиріччя. З одного боку, для підготовки фахівці, які мають сучасну теоретичну та практичну підготовку, здатні працювати творчо, необхідне введення у навчальний план ВНЗ додаткових дисциплін, а загальний обсяг навантаження та термін навчання студентів у ВНЗ є сталим. Таким чином, виникає суперечність між обмеженістю академічного часу та потребами збільшення теоретичної та практичної підготовки молоді. Розв’язати цю суперечність можливо за рахунок введення комп’ютерних технологій навчання.

З цих позицій ми виходили при введенні у навчальний план хімічного факультету обов’язкового предмета “Хімічна екологія” для студентів четвертого курсу, який розрахований на 54 години (28 – відведено на самостійну роботу студентів). Екологічні знання та вміння студенти хімічного факультету набувають під час вивчення багатьох навчальних дисциплін, але проведені нами дослідження підтвердили положення про необхідність поглиблення, розширення, систематизації та профілізації набутих екологічних знань на останніх етапах навчання молоді у ВНЗ.

Курс спрямований на інтеграцію знань студентів із різних предметів, набуття нових хіміко-екологічних знань, умінь, переконань, необхідних для професійної діяльності хіміка. Тобто дисципліна “Хімічна екологія” виконує функції систематизації та профілізації набутих знань.

Відповідно до таких підходів здійснювався підбір навчального матеріалу, розроблялися індивідуальні та самостійні роботи студентів, навчання здійснювало за модульно-розвивальною системою. Обсяг навчального матеріалу з предмета значний, але не узагальнений в окремому підручнику для студентів хімічних спеціальностей. Предмет має великий вплив на становлення екологічної культури студентів, проте кількість годин, відведених на його оволодіння, незначна, що викликало значні труднощі у підготовці студентів. У зв’язку з цим ми звернулися до використання комп’ютерних технологій навчання.

Для самостійної роботи студентів нами створено гіпертекстові програми [2; 5]. Основною особливістю гіпертексту є “здатність поєднувати у єдиний смисловий ланцюжок складові частини інформаційного текстового поля” [5, 96]. Гіпертекстові програми розроблені нами до окремих тем, які, на нашу думку, недостатньо висвітлені або інформація розпорошена у різних літературних джерелах. Наприклад: “Природні процеси і термодинаміка”, “Важкі метали у навколишньому середовищі”, “Хімічна зброя”, “Хімічний склад природних вод”. Для гіпертексту характерна багаторівнева інформативність, яка містить засоби оперативного виходу в допоміжні масиви (у нашому випадку це термінологічний словник, інші гіпертексти, посилання на літературні джерела). До окремих тем наведено альтернативні погляди, які іноді є цілком протилежні до загальноприйнятих. Наявність таких даних активізує думку студентів, спрямовує на становлення особистих поглядів та переконань. Гіпертекст як дидактичний засіб цілком відповідає концепції комп’ютерного навчання, сприяє індивідуалізації та мотивації навчальної діяльності, економить час і формує в студентів навички активної роботи з текстом.

Ефективність та розвиток розумової пізнавальної діяльності особистості майбутніх фахівців багато в чому залежить від використання адекватної системи методів та засобів оцінки цієї діяльності. Вона повинна виступати, в першу чергу, як фактор забезпечення зворотного зв’язку у системі “викладач-студент”, виявлення рівня володіння студентами знаннями, вміннями, навичками у спірально-звивистій структурі неперервної пізнавальної діяльності,

стимулювання навчальної праці як важливої соціально-психологічної передумови становлення особистості компетентного спеціаліста.

Чітко сформульованих критеріїв оцінки рівня підготовки студентів з курсу “Хімічна екологія” немає і викладач, спираючись на особистий досвід, знання, інтуїцію, визначає шкалу оцінок. Для одержання об’єктивної інформації про результати навчання студентів ми акцентували увагу на таких положеннях: наскільки глибоко засвоєні теми програми, знання основних хіміко-екологічних понять, рівень артикульованості знань та сформованості екологічного мислення студентів.

Для досягнення студентами глибоко усвідомлених знань ми вважаємо за необхідне введення таких методів зворотного зв’язку, які дають інформацію до роздумів студентам про свої знання і вміння (внутрішні), і ті, які дають інформацію до роздумів викладачеві, що необхідно вдосконалити у системі екологічного навчання і виховання студентів (зовнішні).

Серед методів зворотного зв’язку найбільш ефективними в екологічній освіті вважаємо: модульно-рейтингове оцінювання знань і вмінь студентів на основі комп’ютерного тест-контролю, контрольних завдань з ускладненою інтелектуальною напруженістю, поелементного аналізу знань і умінь студентів, творчих завдань практичної спрямованості. Такі методи контролю більш доцільні при підготовці фахівців і дають можливість викладачеві корегувати навчальну роботу, диференційовано підходити до хіміко-екологічної підготовки кожного студента.

У зв’язку з обмеженістю часу на аудиторні заняття ефективною формою контролю є тестовий контроль. З метою одержання об’єктивної інформації про результати навчальної діяльності студентів з предмета та надання їм своєчасної методичної допомоги було складено комп’ютерні тести. Ми переконані, що такий вид контролю є об’єктивним, надійним та стимулюючим.

Розроблені комп’ютерні тести використовувалися під час машинного тестування студентів і призначені: для швидкого одержання об’єктивної інформації про результати діяльності на кожному етапі навчання; поелементного аналізу знань та вмінь студентів; визначення рівня засвоєння знань з окремих тем, а також рівня знань та вмінь у цілому; з’ясування кінцевого рейтингу кожного студента. Технічним забезпеченням для проведення комп’ютерного тестування є комп’ютерний клас PENTIUM, який включає 14 робочих місць для студентів. Програма тестів написана мовою BASIC. Пакет тестів включає 5 тестів з різних тем. Кожний тест включає 3-4 варіанти, кожний варіант містить 10-12 завдань. Усі варіанти, які відносяться до однієї теми тесту, є стандартизованими. До кожного завдання підібрано 3-7 альтернативних відповідей, з яких лише одна є правильною. До цього набору відповідей входить варіант “правильна відповідь відсутня”. Наявність такої відповіді серед інших альтернативних є одним із стимулів до більш активного мислення, вона спонукає студентів критично ставитися до всіх відповідей, краще аналізувати кожну з них.

Завдання в одному варіанті різні за складністю і тому по-різному оцінені. Певну кількість балів за кожне завдання ми виставляли на свій розсуд, враховуючи кількість елементів знань, що повинен проявити студент для його розв’язування. Кількість і складність завдань впливають на кінцеве оцінювання та виставлення кількості балів за пройдене тестування.

Всі бали, виставлені за завдання, сумуються і складають цінність варіанту певного тесту. Всі варіанти, які відносяться до одного і того ж тесту містять стандартизовані запитання, тобто цінність усіх варіантів однакова. Отже, цінність певного тесту, визначається цінністю будь-якого варіанту. Цінність певного тесту переводиться програмою комп’ютера в 100 балів. Використання 100-бальної шкали оцінювання, на наш погляд, має ряд переваг: велика варіативність, легко перейти до відсоткової шкали, при переході до державної (5-бальної) робиться значно менше помилок в оцінюванні досягнутих результатів.

Оцінка виводилася нами за встановленою інтервальною шкалою: якщо студент набирив більше 85% від максимального числа балів, то отримував “5”, 75-84% – “4”, 55-64% – “3” і менше 55% – “2”.

Тести працюють у двох режимах: навчально-контролюючому і контролюючому. При роботі у першому режимі після відповіді на кожне завдання на екрані дисплея студент бачить



інформацію про правильність відповіді, якщо відповідь помилкова, то з'явиться вказівка на правильну відповідь.

При формуванні оцінки програма математично обробляє суму балів, одержаних при тестуванні за формулою:

$$P = \frac{n}{N} \times 100,$$

де  $n$  – кількість набраних балів,  $N$  – цінність тесту. Кількість набраних балів визначається сумою балів, які одержує студент, послідовно виконуючи завдання.

Бали за окреме завдання йдуть у зарахування лише тоді, коли дано правильну відповідь. На кількість балів, виставлених за правильну відповідь на конкретне завдання, впливає його складність та затрачений час. Максимальна кількість балів кожного тесту залежить від кількості та складності елементів знань, які студент повинен застосувати для успішного виконання роботи. Окремі елементи знань оцінювалися по-різному, це залежить від їх навчальної значущості та рівня складності. Тобто за кожна навчальну роботу передбачено виставлення різної кількості балів. Цей процес досить складний і займає багато часу, але він компенсується під час встановлення кінцевого рейтингу студентів і сприяє підвищенню індивідуалізації навчання, якості засвоєння програмного матеріалу.

У сучасному суспільстві комп'ютер є інструментом пізнання і високоефективним методом навчання, який підносить процес пізнання на якісно новий рівень, полегшує сприйняття, економить час студентів, що забезпечує підвищення рівня професійної підготовки молоді. Гіпертекстові програми активно впливають на різні форми навчальної діяльності студентів, сприяють формуванню фаховоорієнтованої психологічної домінанти у розвитку мислення студентів.

Перспективними у цьому напрямі є: розвиток медіа-освіти; розробка дієвих моделюючих програм з хімічної екології, спрямованих на формування творчого мислення студентів; створення комп'ютерних програм, які включають розв'язування проблемних екологічних ситуацій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зінченко В.Г., Клімова О.В., Мамасєв Л.М. Методологічні проблеми використання ЕОМ у навчальному процесі вищих навчальних закладів // Нові технології навчання: Науково-метод. збірник. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип. 27. – С.57-64.
2. Козлакова Г.О. Інформаційні технології: інтелектуалізація навчання у вищій школі // Вища освіта України. – 2002. – №1. – С.48-52.
3. Сікорський П.І. Модульно-розвивальна система навчання в ліцеях: Навчально-методичний посібник. – Л.: Академічний експрес, 1997. – 96 с.
4. Ляшенко Л.М. Освіта ХХІ століття: тенденція професіоналізації // Вища освіта України. – 2002. – №1. – С. 83-87.
5. Дергач М.А. Гіпертекст як сучасний засіб навчання // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С.95-103.

Григорій ПУСТОВІТ

#### ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Якщо уважно проаналізувати сучасний стан, напрями, форми і методи реалізації змісту екологічної освіти учнів у позашкільних навчальних закладах, то можна визначити ряд актуальних проблем, серед яких проблема цілісного і гармонійного розвитку особистості є найбільш актуальною і водночас не має до нині науково обґрунтованої суто теоретичної і теоретико-прикладної стратегії розв'язання.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури (Л.Божович, І.Кон, А.Макаренко, В.Сухомлинський та ін.), саме вік ранньої юності є періодом становлення людини, її соціального самовизначення, формування духовних якостей особистості [1; 2]. Саме тому розв'язання проблем цілісного і гармонійного розвитку особистості (остання розглядається як основа й обов'язкова умова ефективного формування громадянських якостей особистості) є

нині особливо актуальним у роботах з галузі філософії моралі В.Блюмкін, О.Дубко, А.Грицанов, Грехем, В.Кремень, І.Зязюн, Л.Сохань досліджують гуманістичні цінності, їх сутність, специфіку та місце як у духовному світі особистості, так і в процесах її соціального становлення [3; 4; 5; 6;].

Психологічні аспекти проблеми цілісного і гармонійного розвитку особистості досліджували Г.Бал, І.Бех, О.Бодальова, М.Боришевський, Л.Виготський, О.Киричук та ін., які поклали в основу своїх концепцій суб'єкт-суб'єктну взаємодію і саморозвиток особистості, сутність і закономірності процесів її соціалізації, а отже, розвиток і становлення в соціокультурному середовищі [7; 8].

**Метою статті** є спроба охарактеризувати сучасні підходи і стан розв'язання проблеми цілісного і гармонійного розвитку особистості за умови особистісно орієнтованого підходу в екологічній освіті учнів у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, визначити його сутнісні характеристики, певні напрями й структурні компоненти його запровадження.

Для розуміння важливості вирішення означених вище проблем слід наголосити на тому, що сучасна навчально-виховна діяльність у межах позашкільних навчальних закладів за своєю сутністю переважно побудована за схемою: “навчальне завдання – усвідомлення, сприймання, запам'ятовування – навчально-пізнавальна та практична діяльність”. Якщо перших два блоки цієї схеми переважно реалізуються повністю у навчально-виховному процесі, то, на жаль, останній, а саме практична діяльність (конкретна природоохоронна робота), не завжди розглядається педагогами як кінцевий результат і як реальна, головне – досить ефективна, форма не лише закріплення здобутих учнями знань, формування умінь реалізувати їх на практиці, але й як форма соціального становлення особистості. Тобто цей етап, за нашим висновком, має бути спрямований на включення особистості учня (за умови врахування його інтересів, запитів, індивідуальних можливостей) в соціально значущу діяльність, де ефективно відбуваються процеси засвоєння моральних норм і соціального досвіду громади, членами якої вони є. Однак навіть за такого підходу важливим є перегляд ставлення педагогів позашкільного навчального закладу до “...методів освіти і виховання як засобів подолання негативних тенденцій у розвитку особистості чи засобів перевиховання, а як формування її позитивних якостей у їх цілісності і гармонії” [7].

Отже, ми можемо констатувати, що особистісно орієнтований підхід в екологічній освіті учнів саме у позашкільних навчальних закладах, ґрунтуючись на “...на особистісних замовленнях дітей і їх батьків, які постійно розвиваються і варіюються...” [9], є ефективним за умови “...проєктування таких педагогічних методик та технологій, які могли б якнайповніше допомогти дітям зорієнтуватись і самореалізуватись у складній і багатогранній соціокультурній ситуації” [9].

Позашкільні навчальні заклади в освітньому просторі України мають розглядатись як такі, що компенсують недоліки і протиріччя не окремо взятих шкіл, а шкільної освіти і виховання в цілому. Зміст їх роботи визначається завданнями інтелектуального, духовного і фізичного розвитку, тобто завданнями формування тих незаперечно важливих компонентів, що є складовими сутності поняття “гармонійний світ людини” [10].

Однак необхідно відзначити, що успішне формування цього феномена неможливе без формування ціннісної системи людини, де “цілі і наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі індивідуальних цінностей, виконують функції організації її життєдіяльності” [7]. Зрозуміло, що ціннісні системи кожної особистості різняться між собою за багатьма складовими, однак основою їх формування виступають насамперед ціннісно орієнтовані знання, рівень засвоєння яких є суто індивідуальним. І тут актуалізується проблема формування якісних індивідуальних ціннісно орієнтованих знань кожної особистості, які “...дозволяють зосередити увагу учнів на необхідності шанобливого ставлення до природи, усвідомлення її законів та їх дотримання, що гарантує гармонізацію взаємостосунків між людиною і навколишнім середовищем [11].

Це в сукупності дозволяє констатувати, що гуманістична спрямованість ціннісно орієнтованих знань забезпечує виховання в учнів відповідних рис характеру, позначається на формуванні наукового світогляду і його складової – екологічної свідомості, що в сукупності

здійснює домінуючий вплив на сутнісні характеристики поведінки і діяльності особистості в довкіллі. Отже, ціннісну систему особистості ми розуміємо "...як складно побудований регулятор людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і саму людину в усіх її об'єктивних характеристиках" [7]. Отже, ми можемо зробити висновок, що ціннісна система особистості складається з комплексу особистих цінностей. Вони є відображенням чи навіть показником рівня її інтелектуального, духовного та фізичного розвитку і навпаки – рівень розвитку детермінує зміни в ціннісній системі людини. Особисті цінності не повинні бути ізольованими у її внутрішньому світі, а мають виступати тими психологічними засобами, за допомогою яких людина пізнає навколишній світ.

За такого підходу ціннісно орієнтовані знання, як елемент змісту екологічної освіти учнів у позашкільному навчальному закладі, набувають практичної значущості лише тоді, коли забезпечують формування відповідних інтелектуальних умінь особистості, сприяють збагаченню її духовного світу та накопиченню морального досвіду [11].

Тоді ми можемо констатувати, що сутністю особистісно орієнтованого підходу в екологічній освіті учнів у позашкільному навчальному закладі є, насамперед, реалізація на практиці сутнісних характеристик суб'єкта, його ставлення до навколишньої дійсності у всій багатомірності його індивідуальних проявів. Останнє є найбільш можливим саме в особистісно орієнтованому навчально-виховному процесі позашкільного закладу, оскільки саме ця система (на відміну від загальноосвітньої школи) визначально орієнтована на вільний вибір дитиною видів і форм діяльності, засобів і певних умов формування її уявлень про соціокультурне і соціоприродне середовище, розвиток пізнавальної мотивації і творчих якостей.

Тому ми можемо констатувати, що сучасна позашкільна освіта в Україні за такого підходу має розглядатись як така, що виявляє найближчі перспективи розвитку (виховання і формування у їх взаємозв'язку) особистості в різних соціальних й освітньо-виховних інститутах, де позашкільні заклади мають стати центрами її мотиваційного розвитку, самореалізації та професійного самовизначення.

Як стверджує І.Бех, йдеться про необхідність моделювання ситуацій вільної від настанов і адаптивних виховних механізмів ситуацій творчої співпраці, які доцільно вже розглядати як проміжні мікроструктури суспільства [7, 29]. Це дозволяє особистості самостійно активізувати свій інтелектуальний і духовний потенціал на побудову власної поведінки і діяльності в довкіллі на принципах її екологічної доцільності. Домінуючим фактором і каталізатором цих процесів є ціннісно орієнтовані знання, ефективне засвоєння яких особистістю сприяє усвідомленню універсальної значущості природи для людини, визнання її "...фізичної залежності від природи, як біологічної істоти і водночас дозволяють ефективно усвідомити сутність глибинних взаємозв'язків, що обумовлюють соціальний і духовний розвиток суспільства в цілому і окремої людини зокрема" [12].

Наступною сутнісною характеристикою особистісно орієнтованого підходу в екологічній освіті учнів у позашкільному навчальному закладі є не стільки усвідомлення і засвоєння особистістю змісту ціннісно орієнтованих знань (тобто формування її наукового світогляду), скільки створення таких ситуацій, які спонукали б учнів до роздумів морально-етичного плану щодо наслідків власної поведінки і діяльності в довкіллі, формування на їх основі переконаності у необхідності дотримання (головне – неможливості порушення) моральних норм у взаємодії з об'єктами природи та власної відповідальності за будь-які дії в довкіллі.

З останнім тісно пов'язане усвідомлення і засвоєння особистістю нормативного компонента змісту екологічної освіти учнів, який охоплює систему правових, моральних та естетичних норм, правил, розпоряджень та заборон, які регламентують взаємостосунки людини з навколишнім середовищем, що в результаті значно прискорює процеси формування громадянської позиції особистості щодо довкілля, яка насамперед передбачає вироблення непримиримого ставлення до будь-яких проявів антигромадської поведінки в ньому [11].

Отже, узагальнюючи ми можемо зробити висновок, що ефективність особистісно орієнтованого підходу в екологічній освіті учнів у позашкільних навчальних закладах забезпечується за умов, коли особистість, досягаючи певного рівня індивідуального інтелектуального, духовного і фізичного розвитку, здатна абсолютно самостійно приймати

рішення, які відповідають цьому рівню розвитку, зокрема системі особистісних цінностей та моральних норм суспільства, членом якого вона є, а отже, відповідно до них діє в навколишньому середовищі. Саме момент прийняття самостійних рішень, коли у свідомості дитини відбувається складна боротьба (переважно боротьба протилежностей) між тим, що “знаю”, що “необхідно”, чого “можу”, що “хочу”, що “можна” і що “заборонено”, а потім як “діяти” і для “чого”, є тим переломним етапом, який визначає ефективність і правильність здійснених до цього педагогічних зусиль. Критерієм оцінки цієї ефективності є доцільність чи недоцільність прийнятого особистістю рішення: дія, пасивність чи активне відстоювання своїх екологічних ідеалів, навіть за умов негативного ставлення до них з боку оточуючих.

Таким чином, враховуючи висловлене вище, ми можемо зробити висновок, що однією зі складових стратегії розв’язання проблем цілісного і гармонійного розвитку особистості в навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів є врахування, вивчення, а головне – розуміння внутрішніх закономірностей розвитку особистості в її онтогенезі. Однак, як стверджує І.Бех, особистісно орієнтований виховний процес будується не просто на врахуванні індивідуальних особливостей вихованців, а насамперед на послідовному завжди і у всьому ставленні до них, як до особистостей, як до відповідальних і у всьому свідомих суб’єктів діяльності”[7].

Останнє дозволяє стверджувати, що майбутні громадяни, навчаючись у загальноосвітній школі чи позашкільному навчальному закладі, мають засвоїти провідну істину: незалежно від роду діяльності необхідно дотримуватись етичних і юридичних норм у стосунках з окремими об’єктами, екосистемами чи природою в цілому, піклуватись про її якісний стан, робити посильний внесок у розв’язання екологічних проблем своєї місцевості [11].

Отже, поряд з визначеними нами сутнісними характеристиками особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів у галузі екологічної освіти (екологічними знаннями, сформованими ціннісними орієнтаціями особистості) необхідним є визначення сутності діяльнісного компонента. Саме він, як зазначалось вище, є провідним в аспекті практичного задіяння особистістю перших двох компонентів, коли логічне оперування останніми сприяє виробленню практичних умінь з формулювання наукових припущень щодо сутності основних чинників, які спричиняють детермінацію місцевих проблем довкілля та на основі їх аналізу забезпечуються умови, які дозволяють визначити можливі шляхи розв’язання цих проблем [11]. Побудова процесів пізнання проблем довкілля на таких засадах сприяє розвитку умінь та навичок самостійного проведення досліджень стану найближчого довкілля, виробленню власних конкретних шляхів подолання екологічних негараздів, чіткому усвідомленню особистістю своїх можливостей і власного місця у цих процесах, що в сукупності дозволяє посилити взаємозв’язок інтелектуального і духовного пізнання навколишнього середовища. Тобто мова йде про те, що “...активне світосприйняття має набути у самосвідомості вихованця особистісного смислу, інакше воно втрачає моральну цінність, тому завдання педагога полягає в тому, щоб сформулювати людину зі стійким прагненням до конкретної як особистісно, так і соціально значущої діяльності і водночас не як пасивного спостерігача, а як свідому творчу особистість” [7, 191].

Реалізація на практиці цього важливого положення у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів стримується рядом негативних чинників, серед яких провідним є однобоке культивування одного з різновидів психолого-педагогічної взаємодії педагога і учня. Процес цієї взаємодії йде в основному на рівні обміну думками, фактами, теоретичного аналізу їх впливу чи взаємозв’язку на стан довкілля, або ж формування певних вимог щодо дотримання тих чи інших моральних норм у стосунках з об’єктами природи. На жаль, такий стан речей характерний для переважної більшості позашкільних навчальних закладів районного і міського рівня, де заняття проводяться у стилі монологічного викладу педагогом навчального матеріалу. Аналізуючи цей факт, ми не будемо активізувати увагу читача на тому, що більшість педагогів, котрі приходять до позашкільних навчальних закладів після закінчення вищого навчального закладу, абсолютно не готова до ефективної педагогічної діяльності в різновікових групах вихованців, не вміє організовувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність і, головне, практичну природоохоронну роботу.

Більш важливим тут є усвідомлення певної психологічної закономірності, відповідно до якої психічні внутрішні процеси (усвідомлення, сприймання, мислення, запам'ятовування) мають завжди цілеспрямоване продовження у зовнішніх проявах, тобто у певних видах діяльності. І чим вищий рівень внутрішніх процесів, їх логічна єдність та взаємозв'язок, тим вищий рівень й ефективність практичної (творчої) діяльності особистості в навколишньому середовищі. Отже, саме формування творчих рис особистості, і їх укорінення в поведінці і діяльності, спрямованій на творчу перебудову навколишньої дійсності на принципах дотримання моральних норм і екологічної доцільності, є метою і водночас результатом особистісно орієнтованого підходу в екологічній освіті учнів у позашкільних навчальних закладах. Саме за такого підходу, коли на основі узагальнення минулих знань та результатів діяльності в довкіллі особистість вибудовує алгоритм своєї майбутньої творчої діяльності, ми можемо твердити про зміцнення її психологічної потенції щодо свідомої особистісно і суспільно значущої активної діяльності. Кожна здійснювана у такій послідовності вольова дія, як стверджує І.Бех, залишає внутрішню психологічну опору для розгортання дії в майбутньому, яка, в свою чергу, зміцнює і додає необхідної сили внутрішній готовності до подальшої вольової діяльності [7, 196]. Це дозволяє нам стверджувати, що опосередковані психікою учнів екологічні знання та ціннісні орієнтації мають безпосередній вплив на формування поглядів, почуттів, кола інтересів і потреб, які задовольняються особистістю у практичній діяльності в довкіллі з його вивчення і охорони. І саме свідоме сприйняття мотиваційних основ природоохоронної активності дозволяє краще з'ясувати причини, заради яких вона здійснюється, і що впливає на вибір дій та вчинків особистості [11].

Саме такі розумові процеси є показником і водночас критерієм рівня інтелектуальної самореалізації особистості, її здатності до усвідомлення соціальної значущості тієї діяльності, котру планується здійснити, тобто визначається певна тенденція розвитку і становлення предметно-перетворювального позитивного ставлення особистості до навколишньої дійсності.

Таким чином, нами частково здійснено аналіз розвитку і становлення та сучасного стану реалізації змісту екологічної освіти учнів у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, побудованому на особистісно орієнтованому підході. Розкрито його складові та психолого-педагогічні закономірності формування інтелектуальної, ціннісної та діяльнісної сфери особистості.

Подальших досліджень вимагають проблеми формування екологічної свідомості учнів на різних етапах онтогенезу, ефективні підходи до побудови навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В.О. Избранные педагогические сочинения: В.3-х т. – Т.1. / Сост. О.С.Богданова, В.З.Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
2. Макаренко А.С. Собр. соч.: В 5-ти т. – Т.5. – М.: Правда, 1971. – 510 с.
3. Грехем Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. – М.: Изд. Политической литературы, 1991. – 479 с.
4. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Київська правда, 1997. – 299 с.
5. Всемирная энциклопедия. Философия. – М.: АСТ, Минск. Хорвест.: Современный литератор, 2001. – 1311 с.
6. Кремень В., Табачник Д., Ткаченко В. Україна: альтернатива поступу. – К.: ARC. UKRAINE, 1996. – 759 с.
7. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т.4 Детская психология /Под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
9. Концепція позашкільної освіти і виховання.
10. Пустовіт Г.П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С.11-15.
11. Червонецкий В.В. Екологічна освіта учнів в школах країн Східної та Центральної Європи. – Донецьк: "Юго-Восток", 1997. – 285 с.
12. Арцишевський Р.А. Світ і людина: Підручник для 8-9 класів. – К.: Атек, 1996. – 437 с.

# ЛІНГВОДИДАКТИКА

Елеонора ПАЛИХАТА

## МОЖЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УСНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ШОСТОГО КЛАСУ

Розвиток усного мовлення учнів основної школи займає одне з важливих місць у методиці навчання української мови. Зміни, що відбуваються в освіті, сприяють формуванню передусім усного діалогічного мовлення. Кожна з чотирьох змістових ліній, визначених програмою [2], – лінгвістична, комунікативна, культурологічна, діяльнісна – спрямовують навчання усного діалогічного мовлення на: 1) засвоєння теоретичних відомостей про діалог, його види, структуру, особливості тощо; 2) формування умінь спілкуватися в діалогах, трилогах, полілогах із використанням форм мовленнєвого етикету і прищеплення навичок культурного спілкування; 3) застосування набутих знань про діалогічне мовлення, умінь і навичок діалогувати на практиці, під час виконання комунікативно-діалогічних вправ і в ситуаціях природного спілкування.

Навчання діалогічного мовлення на уроках рідної мови – процес неспинний, який відбувається спеціально, супровідно і принагідно.

Спеціально виділені уроки з курсу розвитку зв'язного мовлення дають можливість запропонувати теоретично-практичну роботу, аспектні уроки – супровідне формування процесу діалогів під час вивчення мовних тем і принагідне – удосконалення діалогічно-мовленнєвих навичок під час проведення позакласних заходів.

Якщо учні п'ятого класу, враховуючи вимоги програми і матеріали підручника з рідної мови, мають деякі умови для навчання усного діалогічного мовлення (теоретичний матеріал про діалог, вправи на побудову діалогів, малюнки, що відображають ситуацію спілкування тощо), то в шестикласників їх значно менше.

Тому й **мета статті**: виявити й аргументувати можливості уроків із рідної мови в навчанні учнів шостого класу усного діалогічного мовлення.

Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати завдання, які полягають в тому, щоб запропонувати:

- 1) зміст теоретичного і практичного матеріалів уроків, які виділені з розвитку зв'язного мовлення, для створення так званих уроків спілкування;
- 2) супровідне опрацювання усного діалогічного мовлення на аспектних уроках, основна мета яких навчати мовний матеріал, що може бути використаний в усному діалогічному мовленні;
- 3) принагідне удосконалення діалогів під час проведення позакласних заходів.

На вісьмох уроках спілкування учні шостого класу знайомляться з теоретичним матеріалом, що стосується усного діалогічного мовлення:

- 1) позамовні засоби діалогів. Жести, їхні види. Міміка, її види. Пауза;
- 2) інтонація, її складові. Володіння голосом при спілкуванні;
- 3) репліки-привертання уваги (повторення). Вітання, його найбільш уживані форми, що застосовуються в різних життєвих ситуаціях (на вулиці, у школі, на урочистих заходах, у церкві, на похороні тощо): стимулюючі та реагуючі репліки. Жести вітання. Інтонація вітання;
- 4) прощання, стимулюючі та реагуючі репліки. Репліки, що супроводжують прощання. Роль побажання при прощанні, жести прощання;
- 5) діалогічна єдність, її типи. Діалогічні єдності, що використовуються у мовленнєво-етикетних темах поздоровлення, вдячності, вибачення та відповідях на них;

- 6) фразеологічність діалогічного мовлення;
  - 7) мовленнєвоетикетні форми: прохання та відповіді на них (згода, незгода, відмова, заборона, дозвіл), запрошення та відповіді на них;
  - 8) функціональні допоміжні опори, їхня роль у діалогічному мовленні (практично) [1].
- Теоретичний матеріал про діалог подається з допомогою методу розповіді учителя. Закріплення матеріалу відбувається з допомогою різних видів комунікативних вправ.

Наприклад:

**Вправа 1.** Назвіть жести та міміку, які використовуються при вітанні, прощанні: (кивок головою; усмішка; погляд очей, спрямований на співрозмовника; потискування руки тощо).

**Вправа 2.** Побудуйте діалог за даною ситуацією. При розігруванні його використовуйте потрібні жести й міміку.

Ти маєш зустрітися в призначеному місці з хлопцем, якого не знаєш на вигляд, і взяти для бабусі ліки, що передали знайомі з іншого міста (села). Використовуй при цьому форми привертання уваги, не забувай використовувати різні форми мовленнєвого етикету (вітання, прощання, вибачення, вдячність тощо).

Передбачуваний діалог.

- Вибачте, ви когось чекаєте?
- Так.
- То ви, може, принесли ліки?
- Перепрошую, але ви помилилися. Я чекаю іншу людину і з іншого приводу.
- Даруйте.
- Все добре.

**Вправа 3.** Прочитайте в особах з інтонацією діалогічні тексти.

- а) – Мамусю, що кажуть люди, коли вони одружуються?  
– Вони обіцяють любити і бути ніжними один до одного.  
– Але тоді ти не завжди одружена, мамцю, так?
- б) – Мамусю, чому ти не хочеш зі мною бавитися?  
– Бо я не маю часу.  
– А чому ти не маєш часу?  
– Бо я працюю.  
– А чому ти працюєш?  
– Щоб заробити грошей.  
– А чому ти заробляєш гроші?  
– Щоб дати тобі їсти.  
– Ах, знаєш, мамцю, я зовсім не голодна (Ж.А.Келлі).
- в) – Пане лікарю! Чи сьогодні ще може трапитися, щоб поховали живцем?  
– Виключено! Хто лікується у сучасного лікаря, він уже мертвий.

**Вправа 4.** Промовте репліки, використовуючи відповідні інтонацію, жести й міміку.

- О, добрий день! Як я радий (-а) вас бачити!
- О, скільки літ, скільки зим! Доброго дня!
- Чи довго ти ще будеш потіти над цією задачею? То ж ти казав, що задачі розв'язуєш, ніби горішки лупаєш. Ніколи не хвалися.
- Серце розривається, коли дивлюся на її страждання. Двоє дітей і чоловіка нараз не стало. Не їсть, не п'є, як тінь ходить. На цвинтар – ранесенько, а з цвинтаря люди приводять.
- Хай любов вас переповнює до ближнього, хай щастя вінцями летіється, хай здоров'я бадьорить організм до глибокої старості, хай успіхи й добробут переслідують завжди!
- Не може цього бути! Він на таке не здатний! Я не вірю, що він може так вчинити!

**Вправа 5.** Побудуйте діалог, у якому наявні форми привертання уваги. Використайте жести й міміку, які їх супроводжують.

**Вправа 6.** Прочитайте діалогічний текст для свого молодшого брата (сестри) з відповідною інтонацією, розіграйте його з братиком (сестричкою).

- а) – Де ти, кишенько, була?
- Я була аж край села.

- Що ти, кицю, там робила?
- Хвостом жито молотила.
- б) – Сергійку, “Я красива” – який це час?
- Минулий, Валентино Василівно.

**Вправа 7.** Побудувати репліки-прощання, у яких будуть звертання до молодших від себе, однолітків, старших від себе (рідних – бабусі, дідуся; знайомих – Олени Степанівни, Василя Семеновича та ін.) та побажання.

**Вправа 8.** Побудувати діалогічні єдності за моделями:

- а) прощання, звертання, побажання – прощання, побажання (до однолітків);
- б) прощання, побажання – прощання (до старших за себе).

**Вправа 9.** Поясніть значення слів і словосполучень.

Діалог, репліка, діалогічна єдність, ввічливість, етикет, мовленнєвий етикет.

**Вправа 10.** Прочитайте діалог в особах. Назвіть мовленнєвоетикетні висловлювання.

- Добрий день, бабусю!
- Добрий день, онучко!
- Сьогодні Ваше свято – свято Матері.
- Так, Орисю, так.
- Я поздоровляю Вас, бабусю, зі святом Матері. Бажаю Вам здоров’я міцного і життя легкого. Дякую Вам, бабцю, що Ви виховали мою маму і мене виховуєте. Дайте, будь ласка, свої руки, я їх поцілую.
- О, дякую, Орисю. Благослови, Боже, усе життя цієї дитини, крий, Мати Божа, її від бід. Я тебе теж поцілую в голівоньку. (З усн. мовл.)

**Вправа 11.** Побудуйте діалогічну репліку, використавши фразеологізм.

Давати драла, зробити великі очі, хоч до рани прикладай, яблуку ніде впасти, як торішній сніг, тримати камінь за пазухою.

**Вправа 12.** Побудуйте діалогічну єдність, використовуючи фразеологізм.

Діймати до живих печінок, нам’яти боки, як п’яте колесо до воза, пустити пил в очі, хоч картину малой, дихати вогнем.

**Вправа 13.** Поясніть значення слів за тлумачним словником.

Прохання, згода, відмова, заборона, дозвіл, запрошення, пропозиція.

**Вправа 14.** Висловіть: репліку-незгоду з тим, щоб відправитися в гори; відмову в позиченні грошей; заборону списувати в когось домашнє завдання з математики. Вживайте форми мовленнєвого етикету.

**Вправа 15.** Побудуйте діалог за ситуацією, запропонованою кожному учневі:

1 уч. Ти збираєшся йти в похід, а батьки в селі, де обробляють город. Попроси свого товариша, щоб він доглянув за квартирою, годував рибок, поясни, як і чим, поливав квіти, поясни, чим і коли, забирав пошту і т.д.

2 уч. Тебе товариш просить припилювати квартиру і все, що в ній. Випитай у нього все докладно і про домашніх тварин, як доглядати, чим годувати, і про квіти, і про замки й ключі тощо.

**Вправа 16.** Побудуйте діалог за: а) початковою реплікою; б) діалогічною єдністю; в) моделлю; г) темою.

а) – Я дивлюся по телевізору всі фільми і передачі, щоб бути розумним і все знати.

б) – Мій брат – найкращий боксер.

– Ну, скажеш, а Клички?

– ...

в) вітання – вітання – запрошення – згода – питання – питання – відповідь – повторна згода і прощання – прощання.

г) “Враження від екскурсії (футбольного матчу, конкурсу краси, змагання з боксу тощо)” [1].

Супровідне опрацювання усного діалогічного мовлення в шостому класі відбувається при вивченні іменних частин мови. Для цього використовуються такі вправи:

**Вправа 1.** Побудувати діалог: а) за матеріалами творів Шевченка, Франка, Лесі Українки; б) за вербально описаною ситуацією, у репліках якого були іменники кличного відмінку; в) за творами, що вивчаються на уроках літератури. Один учень доповнює іншого.



**Вправа 2.** Побудувати діалог: а) вживаючи назви річок Донець, Дністер, Іртиш, Урал, Буг, Дон; б) про країни Пакистан, Ліван, Уругвай, Ізраїль, Іран, Казахстан, вживаючи їх у родовому відмінку однини; в) у вигляді гри “Хто більше назве слів II відміни у родовому відмінку однини”. – Я знаю такі слова: оркестр-оркестру, тепло-тепла. – Ні, *тепло* тут ні до чого...

**Вправа 3.** Виразити захоплення, вживаючи слова зменшувально-пестливого значення.

**Вправа 4.** Побудувати діалог: а) за вербально описаною ситуацією; б) за опорними іменами по батькові; в) за ілюстрацією; г) за початковими репліками. – На концерті вчителів найкраще співала Надія Романівна і Павло Федорович. – Не найкраще, але гарно. – А найкраще – Ольга Іванівна.

**Вправа 5.** Побудувати діалог: а) за змістом тексту вправи підручника. Кожен зі співрозмовників повинен висловити власні думки та їх доведення: – Кого мав на увазі вчитель, сказавши, “Поклич, будь ласка, Петренка”, учня чи ученицю?; б) на лінгвістичну тему, використавши запитання: До якого роду належать незмінювані іменники, що виражають назви: чоловіків, жінок, тварин, неістот, географічних назв, газет, журналів?

**Вправа 6.** Побудувати діалог: а) за вербально описаною ситуацією про новорічний маскарад; б) за опорними словами, запропонованими учителем; в) за початковою діалогічною єдністю. – На Василеві був новий костюм. – А на його костюмі – причеплений букет з довгими білими стрічками.

**Вправа 7.** Побудувати стимулюючі репліки, вживаючи у них слова: більш населений масив, більш лагідний, якнайкращий.

**Вправа 8.** Запитати, кому належать речі: куртка, сокира, курка, перо, квітка.

**Вправа 9.** Дати відповідь на питання, вживаючи присвійні прикметники до поданих іменників (сусідова, братова, Іринчина, Петрова).

**Вправа 10.** Побудувати діалог: а) за вербально описаною ситуацією, запропонованою учителем; б) за поданими словосполученнями з присвійними прикметниками; в) за природною ситуацією і темою “Чиї це речі?” за моделлю питання-відповідь, що повторюється.

**Вправа 11.** За малюнком “Знайдене білченятко” скласти репліки, що характеризують тваринку.

**Вправа 12.** Побудувати діалогічні єдності, репліки яких мають кількісні числівники.

Побудувати діалог: 1) на тему “Скільком учням, які оцінки і з якого предмета можна поставити?”; 2) за вербально описаною ситуацією, запропонованою учителем; в) за серією ілюстрацій.

**Вправа 13.** Згодитися або заперечити сказане співрозмовником, дотримуючись форм мовленнєвого етикету, шанобливої інтонації.

**Вправа 14.** Побудувати діалог на тему: “Маленьке лисенятко”, використовуючи в прикметниках суфікси зменшувально-пестливого значення.

**Вправа 15.** Висловити запевнення, вживаючи займенник **ви**.

Побудувати діалог: 1) за вербально описаною ситуацією, де передбачено звертатися з повагою до співрозмовника і вживати займенник **ви** у ввічливому значенні; 2) за початковою реплікою: – Оскільки Ви не були на екскурсії, то можете відвідати реколекції.

**Вправа 16.** Побудувати діалогічні єдності, вживаючи присвійні займенники.

Побудувати діалог: а) за поданими присвійними займенниками; б) за питальною реплікою: – У твоєму щоденнику лише найкращі оцінки? в) за темою “Моя родина” і початковою реплікою: – Моя мама – доярка, а твоя?

**Вправа 17.** Побудувати репліку-повідомлення, вживаючи займенник **що** (чого, чому, чим, на чому), **хто** (кого, кому, на кому).

**Вправа 18.** Побудувати діалог на лінгвістичну тему за поданими учителем запитаннями-стимулами для одного співрозмовника: – На що вказує займенник **цей**? (На ближчий або добре відомий предмет). – На що вказує займенник **той**? (На предмет віддалений.) – Для чого служать відносні займенники? (Для поєднання головного речення з підрядним.)

**Вправа 19.** Побудувати діалог: а) за поданими словосполученнями: звернув увагу, не звернув уваги; позич мені..., не позич йому...; б) на лінгвістичну і побутову теми за висловом: “Дам лиха закаблукам...”

**Вправа 20.** Побудувати діалог: а) за вербально описаною вчителем ситуацією; б) за ілюстрацією із зображенням людини, що їсть або щось розповідає чи дає; в) за словами: заповісти, доповісти, переповісти; здати, додати, віддати; переїсти, поїсти, об'їсти.

**Вправа 21.** Побудувати діалог: а) за ілюстрацією; б) на лінгвістичну тему про форми на -но, -то; в) за моделлю: взаємні привітання, повідомлення – висловлення сумніву, доведення – надія, переконання – взаємне прощання.

Позакласна робота з навчання усного діалогічного мовлення полягає у формуванні умінь і навичок проведення інтерв'ю, диспутів, дискусій. Особлива увага приділяється гуртковій роботі з діалогічного мовлення, оскільки вони дають змогу збагатити учнів новими, додатковими знаннями про діалог, виконувати нетрадиційні, часто ігрові форми роботи.

В удосконаленні діалогічного мовлення школярів важливу роль відіграє бажання учителів краще працювати, їхня активність і самовідданість у справі навчання і виховання молодого покоління.

Отже, перерахувавши усі шляхи навчання усного діалогічного мовлення учнів шостого класу, приходимо до висновку, що весь мовний матеріал, що опрацьовується на заняттях із рідної мови і в позаурочний час, має можливість сприяти засвоєнню знань про діалог і формуванню умінь і навичок усного діалогування.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Палихата Елеонора. Рідна мова. Уроки усного діалогічного спілкування. 5-9 класи. Матеріали факультативних занять з діалогічного мовлення. 8-9 класи: Книга для вчителя. – Тернопіль: ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2002. – 143 с.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-11 класи. – Київ: Шкільний світ, 2001. – 95 с.
3. Рідна мова: підручник для 6 кл. / Г.Р. Передрій, Л.В. Скуратівський, Г.Т. Шелехова, Я.І. Остаф. – К.: Освіта, 1996. – 286 с.

Галина ДІДУК

## КОМУНІКАТИВНО-ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНА РОБОТА ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИКМЕТНИКА У ШОСТОМУ КЛАСІ

Українська мова як державна і як рідна є основним засобом суспільної комунікації. Вона містить у собі систему історично сформованих категорій світопізнання та світорозуміння, морально закріплених у значеннєвій 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** – виявити специфіку комунікативно-лінгвостилістичної роботи у навчальному процесі при вивченні прикметника у 6 класі. Для досягнення зазначеної мети нами були вирішені 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'ятовуванню 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 дитинкою на руках! Що б то за картина була!" (П.Куліш)

2. "Тихесенький вечір на Землю спадає,  
І сонце сідає В темнесенький гай". (В.Самійленко)

3. "Омелько – добрий, лагідний, усім уступливий, полохливий, трохи лінкуватий, одразу й добровільно пішов їй у підданство, оддав голоблі важкого хазяйського воза, й вона везла, правувала і приохочувала підпирати воза за все сімейство". (Юрій Мушкетик)

4. "На кріслі сидить перед нею молода, струнка панночка, русява, з кирпатеньким носиком і трошки примруженими короткозорими очицями, що виблискували часом задеркуватим вогником". (М.Старицький)

5. Дівчина підняла голову і дивилась на поліція повнісінькими сліз карими очима. (Григор Тютюнник).

6. Чистенький, чепуренький, він зовсім не мав нахилу до Федькових забав. (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'ясовувати стилістичні функції аналізованих емосем, відшукувати певні мовні засоби в тексті. Таким чином, завдання вправи містить у собі елементи лінгвоаналізу.

**Вправа 2.** 1. 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 жовто-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 передражнює здорові річки, як часом маленькі діти передражнюють старших. А там далі вона повилась між високими вербами та лозами, що обступили її стіною з обох боків. (І.Нечуй-Левицький)

2. 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.** 1. Прочитайте. Перепишіть. Знайдіть в реченнях прикметники, виділіть в них суфікси, за допомогою яких увиразнюються вислови. З'ясуйте стиль цих речень.

1. І 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 лапами. 3. Біжить Оксанка *чепурненька*. (Степан Васильченко)

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

3. 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 прикметникових 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 вчителю 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 прикметникових суфіксів.

**Вправа 5. 1.** Поясніть способи творення поданих прикметників.

Сильний, в’юнкий, лінивий, колючий, роботящий, засмаглий, знайомий, зеленуватий, пухирчастий, грошовитий, грубезний, чистенька, тихесенький, худюсінкий, осінній, дубовий, передминулий, темнючий, загребуший, густенький, мерзлякуватий, височезний, гарнесенький, широченне, фабричний, тонюсінкий, довжелезний, безкласовий, антигігієнічний, прабатьківський.

2. Ви пишете листа своєму товаришеві (товаришці) 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 їх можна використовувати?

Зразок. Текст 1

Недалеко плескалася в пологіх 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 темнючій глибині відбиваються і ліс, і гори, і саме село. Відбивається небо, безодне та синє, з біленькими і тоненькими, наче павутиння, хмарками і сонце, пекуче та таке яснує, 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 широченне гілля, покриті густенькою листвою. Поміж ними то там, то там тяглися із землі тонюсінкі молоденькі парості. Берізка, хміль укривали їх своїми довжелезними батогами. (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 зв’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, зеленючі, зеленаві) поля бралися (туманом, туманцем, туманище), а діброви (сизою, сизенькою, сизуватою) синню. Над світом стояла така благословенна тиша, що було чути, як (кущі, кущики, кущиська) жита ронили (краплі, крапельки, краплини, краплиська) роси... (За П. Мирним)

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

**Вправа 7. 1.** Розподілити слова за колонками, в кожній з яких мають бути слова з суфіксами на означення: презирливості, згрубілості, пестливості, неповноти ознаки:

Маленький, білуватий, біленький, тонюсінкий, смачненький, низенький, грубезний, величезний, загребуший, злодіюватий, гарнесенький, теплесенький, дубовий, пісненький, чорнуватий, кислувато-солоденький, страшнючий.

2. Скласти кілька речень із будь-якими з цих слів, об’єднавши їх темою – описом “Дідусева хатка”. Виділіть суфікси і скажіть, якого значення вони надають прикметникам і реченням взагалі.

Зразок

З кольорових, змережаних квітами маленьких та низеньких віконць скупі просочується химерненьке, жовтувато-синє світло. Біленька світлиця обвішана килимами і старовинною козацькою зброєю. Над величезними гобеленами нависають старого письма портрети Івана Мазепи і Павла Полуботка. Осторонь від них світліше виділяється у дубовій рамці портрет козака з упертим овалом обличчя і монгольськими очима. Під цим портретом червоніє шматок оксамиту, в який вшито шістнадцять грубесних 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 вчителю з'ясувати, наскільки учні засвоїли творення прикметників. Конструювання слів з новим емоційно-експресивним значенням сприяє також збагаченню словникового запасу шестикласників.

**Вправа 8.** 1. 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.

2. Комунікативно-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, тонші стіни, кращий клас, коротенька спідничка, зеленувата спідниця, дерев'янений 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.

Комунікативно-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 знаходитесь 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 (-еньк-, -есеньк-, -ісіньк-, -юсіньк-, -уват-, -юваат-)" 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?

Але в цей момент одчинились бокові двері і з них поспішно 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. (Григор Тютюнник). 4. На зеленій левадонці біліються двори. (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 прикметникових 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 вчути! 2. Климко з Зульфатом спритно підхопили її, легесен..ку, як пух, і так стояли з нею, ніяково й щасливо всміхаючись (Григор Тютюнник). 3. Їй ввижається 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 малюсін..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.** 1. Прочитайте речення, вставте пропущені букви, поясніть написання прикметникових суфіксів. Який смисловий відтінок вони надають словам? Чи є ці суфікси характерними для фольклору?

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).

2. 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 прикметникових 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 прикметникових емосем. Таку вправу доречно дати учням додому.

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

Вправою 17 закріплюємо мовленнєво-стилістичні вміння учнів, сформовані попередньою роботою над прикметниковими 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.

## ЗА РУБЕЖЕМ

Іоланта КАРБОВНІЧЕК

### УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У РУСІ РЕФОРМИ СИСТЕМИ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

Однією із важливих проблем у сучасному початковому навчанні в Польщі є питання навчальних програм. “Думаючи про реформу, усвідомлюємо, що її серцем і суттю є реформа програми” [14].

Навчальна програма визначає, які знання, вміння і навички є тривалими пізнавальними і виховними вартостями, а також у якій послідовності учні повинні засвоїти матеріал. Програма – це поняття, котре найкраще може охарактеризувати його латинський відповідник “Curriculum”. “Curriculum” [6] включає: мету, дорогу до мети, засіб реалізації. Існує багато різноманітних визначень навчальної програми. “Це є результат багатьох підходів і педагогічних концепцій”, – твердить Г.Коморовська [13, 38]. Подаючи визначення програми, одночасно групуємо педагогічні концепції, що лежать в основі цих визначень.

Щоб провести класифікацію концепцій і відповідних визначень навчальної програми, потрібно взяти до уваги відповіді на три запитання:

1. Знання якого виду є найцінніші – варті передавання?
2. Чому власне ці, а не інші знання цього варті?
3. Як здобуваються ці знання?

Це є основою для розуміння:

- Чого навчати?
- За якими засадах навчати?
- На яких процеси навчання потрібно опиратися навчаючи? [2].

Г.Коморовська твердить, що відповіді на ці запитання визначають педагогічні науки, які створюють головну сітку понять навчання і спрямовують її на конкретні потреби учня, показуючи тим самим філософію, що лежить в основі навчальної програми.

Навчальна програма може мати дві різні основи і виступати як:

1. Виклад матеріалу навчання, призначений для реалізації, що становить перелік програмних розділів (не вводиться послідовність цих розділів, не нав’язується їхнє розташування, вони не зіставляються в ширші програмні блоки).

2. Опис подальших кроків; коли, окрім назв тем, нав’язується ще додатково система послідовності змісту, окреслюється їхнє місце в курсі.

Поєднання селекції і градації навчального матеріалу дає класичну навчальну програму, котру часто визначають як поєднання цих двох процесів [10, 9].

Навчальна програма, як правило, має таку структуру:

- вступні засади, з яких визначається мета навчання;
- навчальний матеріал, який охоплює найголовнішу інформацію, поняття, правила, теорії і найважливіші гіпотези, принципи, методи та ін.;
- умови реалізації програми;
- вказівки до методів, організаційних форм і засобів, що дають можливість реалізувати навчальний матеріал.

Навчальні програми укладають спеціалісти, що працюють в освітній сфері (стосується I-III класу), і затверджує Міністерство народної освіти. Повна реалізація програми є обов’язковою для всіх вчителів. Це виключає можливість змін у змісті або в структурі (особливо Основної програми від 15. II. 1999 р.). Вчитель зобов’язаний дотримуватися темпу навчання, що забезпечує реалізацію і освоєння програмного матеріалу протягом року;



зобов'язаний знати програму того ступеня школи, у якій працює, а також програму сусіднього ступеня; досконало повинен знати програму свого і споріднених предметів.

Реформа системи навчання, попри протиріччя і сумніви, є фактом. Сейм Польщі оприлюднив рішення про систему освіти. Три речі в ній були основні: зміна шкільного устрою (впровадження шестирічної школи, трирічної гімназії і ліцею), розвинена система державних екзаменів, а також необхідність опрацювання вчителями (на підставі так званих "Програмних основ"), власних програм педагогічної праці з дітьми. Нові обов'язки вчителя щодо докладного вивчення програм є незвично складними і важкими.

Р.Венцовський [25, 518] виокремлює головні критерії добору і змісту навчання дітей молодшого шкільного віку:

1. Потреби учнів, їх пізнавальні сподівання, необхідність власної творчої активності. Знання потреб є основною умовою формулювання пропозицій щодо змісту програм. Дослідження потреб учнів обумовлює формулювання програмних пропозицій, підтриманих дітьми, які вивільняють їх активність, а також пізнання ними зовнішньої програми як програми "внутрішньої", власної.

2. Критерій еластичності передбачає, що програма підлягає змінам у зв'язку з розвитком науки та умовами життя суспільства. Програма сприяє стимуляції різнопланового розвитку дітей і використовується для розвитку дитини, а не "обабіч неї", включає необхідність формулювання відповідних педагогічних чинників, які сприяють розвитку дитини як конкретної неповторної особистості.

3. Критерій функціональності вказує на те, що кожен елемент змісту, врахований в програмі, мусить виконувати щонайменше три функції:

- стимулювати цільову практичну діяльність дітей;
- сприяти розвитку особистості;
- дозволяти дитині поступово розуміти структуру відповідних наукових дисциплін.

Кожен елемент змісту повинен мати три вартості: праксеологічну, розвиваючу, методологічну.

4. Критерій евристичності – це вміння відкривати нові зв'язки і залежності в формулюванні питань у контексті процесу пізнання, формулювання гіпотез. Розділи програми мають вартість евристичну і сприяють процесові критичного творчого мислення. Аналізують своєрідний пізнавальний дисонанс між отриманими знаннями і вміннями й тим, що пропонує програма.

Щоб отримати відповідні результати дидактично-виховної роботи для формування всебічно розвинутих, творчих і активних особистостей, необхідний відповідний зміст навчання. "Цей зміст ототожнюється з навчальними вартостями (раніше: з предметами навчання), котрі учні засвоюють в навчальному процесі під керівництвом вчителя (отримують нові знання та формують вміння)" [12, 75]. При цьому до уваги не береться школа, її атмосфера, методи, засоби й організація виховного процесу. Ф.Березницький вважає, що "є інший пункт бачення творців і прихильників нових педагогічних напрямків, котрі, маючи на увазі відповідні педагогічні і суспільні цілі, хочуть утворити фундамент загального навчання. Так, наприклад, представники особистісної педагогіки осередком добору суті навчання вважають дитину та її розвиток, соціальної педагогіки – потреби суспільства, персоналістичної педагогіки і педагогіки культури – культурні цінності" [3, 135].

Зміст навчання змінюється залежно від завдань, які школа повинна виконати. "Вирішальний вплив на вибір і зміну змісту навчання мають суспільні, професійні і культурні, наукові та дидактичні вимоги, що стоять перед школою" [16, 69]. Зміст навчання повинен відповідати вимогам науки. Знання і вміння, набуті учнями в школі, становлять один із складників їхнього погляду на оточуючий світ, а також на активне ставлення до реальності. У зв'язку із зростанням знань про світ існує небезпека "старіння шкільної програми". Щоб запобігти цьому, використовується циклічна верифікація, котра проводиться через кілька років. Цього типу верифікація дає можливість включення до програм навчання – на місці вже не актуальних питань – інформації про найновіші здобутки науки, техніки та культури. "Суть навчання повинна враховувати психофізичні можливості учнів. Неврахування фізичних і психічних властивостей дітей і молоді при виборі суті навчання призводить до того, що учні

повинні би були засвоїти або ж заважкий матеріал у відношенні до їх актуальних можливостей, або ж залежний” [17, 108].

Часто серед учителів, педагогів, психологів і батьків виникає дискусія на тему “перевантаження” навчальної програми. Цей надмір має загрозливі результати. Відбивається він як на ефективності навчання, так і на здоров’ї учнів, а його результатом є поспішне опрацювання окремих частин матеріалу, без достатнього осмислення і засвоєння, без пов’язання теорії з практикою. Одночасно надмірний час, призначений для лекційної роботи, домашньої і позакласної, спричиняє втомленість учнів і зменшення їх здатності до опанування знань. З цих причин стає зрозумілою турбота авторів програм одночасно про зменшення загального виміру годин лекційної і домашньої роботи і про зменшення кількості матеріалу на окремих інтеграційних темах [11, 91].

При виборі навчального матеріалу важливим є постулат систематичності і кореляції. Беручи до уваги принцип систематичності, курс навчання поділяють на три етапи: пропедевтичний (I-III класи); початкової систематизації (IV-VI класи); систематичний (гімназії та ліцеї).

На пропедевтичному етапі учень ще не в стані виявити важливі зв’язки між явищами (причиною є низький рівень умінь і навичок в мовленні, писанні, читанні і рахуванні). Отже, метою пропедевтичного навчання є приготування учнів до систематичного навчання в старших класах.

Систематичною називається така структура навчального матеріалу, котра повністю погоджується із внутрішньою логікою певної галузі науки. Однак це не повне погодження: враховуючи різницю між наукою і сферою навчання, навчальний матеріал змінюється. В процесі навчання матеріал може мати лінійну, циклічну і концентричну форму. Про кореляцію говоримо тоді, “коли виділяються зв’язки між предметами, приписуючи одному з них особливу роль в ознайомленні учнів з даною сферою реальності. Під час вивчення польської мови, котра становить основу всього навчання, деякі мовні явища потрібно обговорювати значно раніше ніж, наприклад, на заняттях з вивчення іноземних мов. Так, за аналогією, заняття з математики повинні підготувати основу для вивчення фізики, хімії, а хімії – для біології, біології – для природничих (сільськогосподарських) наук” [23, 115].

При лінійній формі кожний наступний матеріал є продовженням попереднього. Кожний розділ програми учні вивчають лише один раз. Прикладом лінійної форми навчання може бути програма з математики у IV-VI класах. Циклічна форма навчання передбачає повернення до того самого матеріалу на вищому рівні. З концентричною формою навчання зустрічаємось тоді, коли той самий матеріал повторюється через певний період часу, поступово розширюючи обсяг, збагачуючи новими складниками, поглиблюючи зв’язки і залежності між ними.

У початковому навчанні доцільно використовувати нові підходи до побудови програм – твердить Р.Венцковський [25]. У цьому розумінні програма передбачає спільні дії вчителя й учнів в досягненні певних очікувань. Функція програми у сучасному розумінні освіти змінюється. Від програми “урядового документа” – до багатосторонньої і цікавої для дітей програми-пропозиції. У Польщі література, що стосується навчальних програм, є досить бідною. Небагато теоретичних наукових праць і ще менше досліджень у цій галузі. Ситуація стає зрозумілою, якщо врахувати той факт, що від 70-х років у Польщі функціонувала єдина навчальна програма для кожного шкільного предмета, а також для всіх предметів на кожному ступені раннього шкільного навчання. Питання будови програми і проблеми аналізу її ефективності не вважались суттєвими, тому вивчались лише випадково, при дослідженні результатів навчання. У теперішній час виявилось, що на етапі раннього шкільного навчання існує можливість урізноманітнення інтеграційних методів і навчального матеріалу. Велика кількість різноманітних концепцій дає можливість використовувати альтернативні навчальні програми. У цій новій ситуації величезне значення має орієнтація в багатьох підходах і моделях, а також знання правил конструкції і еволюції програм [8].

Реформа навчання у Польщі, котру впровадили в 1999/2000 н.р., надає програмі особливого місця. До 1997 р. ми жили у період так званої “часткової освіти”, котра стосується навчальних програм ранньої шкільної освіти. Програма з 1992 р. є скороченою версією програми з 1979 р., а також програми 1983 р. Зміни у цих програмах не є важливі, стосуються термінології селекції певного змісту. У 1997 р. появились нові програмні основи, відкрито

дорогу для творення нових авторських навчальних програм, у зв'язку з чим важливими виявились знання про їх будову [22, 56]. Важливим є також усвідомлення труднощів, що появляються у процесі складання програми, а також вміння вирішувати їх.

Сьогодні ранньо-шкільне навчання є своєрідною замкнутою системою виховання і навчання дітей. І.Боравська вважає, що “єдналим елементом, що об'єднує всі напрямки навчання (полоністичний, математичний, природничо-суспільний, технічний, артистичний, гігієнічний), не є тематика, а мова – як система знаків, як знаряддя об'єктивного пізнання існуючої реальності. Суттю навчання є концепція інтеграції, оперта на вивчення мови, про що згадувалось вище, а також будова програми” [5, 207]. Так, навчальна програма з 1997 р. має безперервний цілісний характер, відносно навчання дітей у I-III класах. Беручи до уваги пізнавальні потреби учнів, їх розвиток, а також індивідуалізацію у навчанні, вчителі самостійно проектують у наступних роках навчання, відповідні етапи пізнання світу. На допомогу вчителю у приготуванні навчального плану приходить інтеграційний навчальний план, у котрому визначені очікувані досягнення дитини.

Навчальна програма завжди була об'єктом суспільного зацікавлення, а також розходження у поглядах, викликала і викликає багато емоцій. На книжковому ринку у Польщі (1999р.) появилось багато інтеграційних навчальних програм початкового навчання (I етап, I-III класи). Серед них можна назвати таких авторів: Й.Ганіш [9], З.Семадені [19] із співавторами, Ч.Циранський [7], Й.Бонар, Е.Бураковська, М.Домбровський та ін. [4].

Для прикладу розглянемо характеристику програми “Пригода з класом” (2002 р.), автором котрої є Й.Бонар, Е.Бураковська та ін.

Навчальна інтегрована програма “Пригода з класом”, призначена для першого етапу навчання у початковій школі, поділена на кілька частин:

1. Мета навчання – очікувані результати досягнень учнів.
2. Навчальний матеріал.
3. Стратегія досягнення мети.
4. Методи оцінювання.

Програму можна пристосувати до відповідних шкільних і суспільних умов (потреби учнів, відзиви батьків, матеріальні умови, умови середовища). Зібрані у програмі цілі навчання подано у трьох групах: головні цілі, другорядні та очікувані результати. Конкретні категорії утворюють простір, у котрому кожен учень із своїми конкретними результатами може зайняти своє місце. Очікувані результати повинні бути основою проектування активності дитини в навчальному процесі.

Запропонований у програмі матеріал потрібно трактувати як спосіб реалізації очікуваних цілей навчання. Інтегруючою частиною програми є запропоновані принципи і методи оцінювання, котрі у загальному зводяться до реалізації пізнавального і гуманітарного підходу. Навчальна програма спрямована більше на розвиток умінь, аніж на отримання знань.

Реформа освіти – це час, щоб задуматись над тим, чого навчати. Навчання – це реалізація програми. Можна особисто скласти програму, але можна використати численні програми, підготовлені спеціалістами.

Ч.Банах пише: “Реформа навчання у Польщі є важливим, невідкладним і важким завданням, тісно пов'язаним з викликами системної трансформації, а також європейської інтеграції. Роки 1999-2002 були дуже важкими, тому що багато елементів і складових частин реформи є поки що в процесі опрацювання, прийняття рішень, а їхній стан вказує на серйозне запізнення” [1,18]. Акценти в навчальній програмі поставлено не стільки на знання, скільки на вміння й інтелект, що становить слушну, але важку реалізаційну “філософію” і навчальну практику.

Стратегія нових навчальних програм, що полягає в забезпеченні відповідної пропорції між знаннями, вміннями і вихованням, є слушною, оскільки у розпорядженні школи залишено до 20% годин, а також вибір великої кількості програм і підручників. “Однак сучасна філософія і стратегія програмних інновацій повинна вкладатись у триаду: цінності (основа), вміння і добір відповідних змістові методів та засобів дидактично-виховної роботи”[15,25].

Зміна системних елементів (а в цьому – особливість реформи шкільного ладу) не є самоціллю. Її впровадження, згідно із статтею 70, пунктом 4 Конституції РП, повинно зробити

освіту доступною, забезпечити рівні шанси й одночасно підвищити якість навчання. Доступним навчання стане тоді, коли продовжиться обов'язкове навчання у школі до 18 років і буде введено нову екзаменаційну систему. Ці зміни ставлять перед вчителями нові завдання. Рівні шанси будуть тоді, коли існуватиме відповідність рівня вимог до рівня розвитку учня, рівень освіти учнів підніматиметься за допомогою додаткових занять. Варто підкреслити, що рівність шансів передбачена не тільки на суспільній площині, але й на індивідуальній. “Зреформована школа повинна допомогти кожному учневі знайти його особисту дорогу у професійному і суспільному житті. Це завдання має програмний характер” [20, 8].

Метою реформи є підвищення якості навчання. У зв'язку з цим твердженням варто виділити сенс і напрямок реформи.

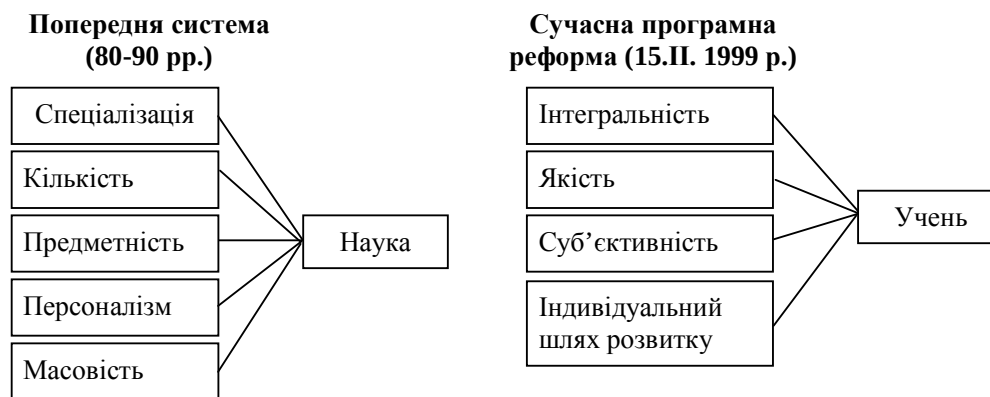


Схема 1. Програмна реформа. Модельний підхід  
(Бібліотека Реформи. – Варшава: МНО, 1998-1999)

Розглядаючи подану вище схему, не потрібно стверджувати, що предметність, кількість, масовість відкидаються на користь суб'єктивності, якості, індивідуалізму та ін., мова йде про чинник, який забезпечує напрям. Слід пам'ятати, що особливу загрозу – це доводить історія Європи – становлять крайнощі. Попередня система, що існувала досі, – крайність. “Не можна впадати в іншу крайність. Сучасна реформа, уникаючи пасток крайності, повинна опиратись передусім на концепції врівноваженого розвитку” [24, 490].

Метою попередньої початкової освіти, крім всестороннього розвитку особистості, було засвоєння наукових знань. Пізніше домінував кількісний підхід. Дидактика служила для того, щоб учні могли запам'ятовувати якомога більше інформації. Зрештою, школа стала схожа на енциклопедію, а учні захищалися таким методом, як: “вивчив – здав – забув”. Одночасно освіта стала більше справою школи як інституції, ніж учительства. За Е.Путкевичем [18, 101], учні могли бути більшою мірою ознайомлені предметно і масово, ніж особисто й індивідуально. Подані вище твердження стосуються системи, а не праці учителя.

Головним пунктом інтегрованого навчання є учень і його потреби, здібності, зацікавлення. Зрештою, головним питанням стає якість або інтегральний підхід до знань і учня в перспективі його власної життєвої дороги. Реформа служить гуманізації школи, прямує до всестороннього розвитку учня і є фундаментом для освітньої діяльності учителя.

У світлі навчальної інтегруючої програми школу потрібно пристосувати до дитини, треба взяти до уваги стан її готовності до дій, право бути собою, а також природну потребу бути постійно зайнятою. Рекомендується застосування диференційованих методів навчання з багатьма формами: інсценізацією, іграми, музикою, танцями, спортом. У програмах нівельовані межі між предметами. Зміст має вигляд холистичний, не чітко поділений. Одне поняття виникає з попереднього і переплітається з іншими. Переваги і недоліки предметних та інтегрованих програм представляє схема 2.



Схема 2. Деякі відношення між предметною інтегрованою програмою (1-3 класи)

Аналіз схеми 2 не дозволяє категорично стверджувати, котра програма загалом є кращою, тому що ці програми можуть бути цінними з погляду на пристосування до цілей і завдань навчання. З огляду на це приймається, що в молодшій школі (1-3 клас) кращою є інтегрована програма. Учень засвоює знання природним способом. Походять вони з його досвіду і відповідають можливостям.

Підсумовуючи, скажемо, що реформа системи освіти (1999), перетворюючи всі площини шкільного життя, в особливий спосіб стосується навчання в початкових класах. Дійсно, перемини, котрі досліджуємо, не мали характеру експериментальних дій, а становили тривалий етап перетворення системи освіти, особливо щодо навчання в молодших класах, де об'єктом є 7-9-річні малі діти – відкрита і ненаписана книга.

Дитина в цьому віці особливо піддається формуванню її розвитку і готова сприйняти таку систему і спосіб навчання, з яким зустрінеться. Використані в цей час навчальні і виховні дії будуть проектувати (позитивно або негативно) подальший інтелектуальний і психічний розвиток. Щоб спростити встановлені реформою гасла, вчитель займає нове місце в середовищі класу, яким керує. Відіграючи й надалі важливу роль у процесі навчання, перестає бути вчителем “з кафедри”, а стає партнером, втілювачем, радником, що бере активну участь в діяльності дитини, є провідником її особистого розвитку. Підібрані ним методи роботи (реалізація яких є полегшеною в системі інтегрованого навчання), такі як: елементи ігор, різноманітне збудження дитячої уяви, використання широкого діапазону активізуючих методів, що служать асиміляції в шкільному середовищі, яке перестає бути трактованим як нав'язана необхідність – служать для нової ролі учня, який не тільки пасивним слухачем, але й стає активним учасником власного розвитку.

Роки 1999-2000 є періодом запровадження програмної реформи в школах. Це час підготовки до нових важких завдань. Представлені вище ідеї є тільки певним написом, який потрібно весь час розширювати і вдосконалювати. Вважаю, що програма є тільки одним з елементів системи освіти, натомість головним чинником є інтерпретація цієї програми вчителем задля інтересів дитини, що розвивається. “В цьому випадку треба підкреслити, що вчителі в Польщі повинні бути добре освічені і винагороджені за важку відповідальну працю. Це забезпечить педагогам оптимізм, без якого немає жодного ефекту освіти” [21, 275].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Banach Cz. Reforma systemu edukacji w Polsce na tle tendencji europejskich// Nowa Szkoła, 1999. – №9.
2. Baretta A. Program-fair language teaching evaluation . – TESOL Quarterly, 1986 – №20 (3).
3. Bereźnicki F. Dydaktyka kształcenia ogólnego. – Kraków, 2001.

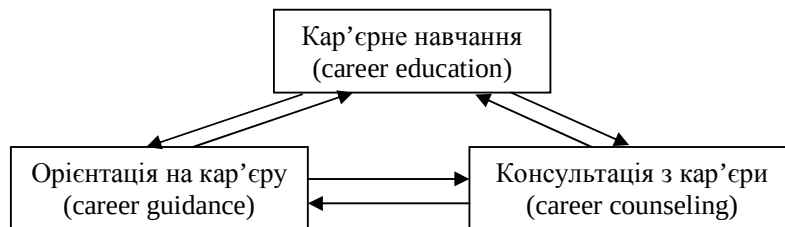
4. Bonar J., Burakowska E. Przygoda z klasą. Program nauczania zintegrowanego dla I etapu kształcenia w szkole podstawowej. – Warszawa, 2000.
5. Borawska I. Integracja w edukacji wczesnoszkolnej// *Życie Szkoły*, 2002. – №4.
6. Core curriculum. The Roulal Ministry of Church Edukation and Research. – Oslo, 1994.
7. Cyrański Cz. Moja szkoła. – Program zintegrowanej edukacji w klasach 1-3. – Kielce, 1999
8. Dobór treści Kształcenia zawodowego/ red. B.Baraniuk. – Warszawa, 1997.
9. Hanisz J. Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Klasy 1-3. – Warszawa, 1999.
10. Harrisz J. The second language programme – evaluation, literature: accomodating experimental and multifaceted approaches. – Warszawa: Language Culture and Curriculum, 1990. – Vol. 1. – №1.
11. Karbowniczek J. Konstruowanie autorskich programów nauczania// *Tradycja i współczesność w edukacji dzieci i dorosłych*. Praca zbiorowa pod red. E.Szlufika. – Częstochowa, 2001/2002.
12. Karbowniczek J. Trudności w nauce a programy edukacji wczesnoszkolnej. – Kielce, 2002.
13. Komorowska H. O programach prawie wszystko. – Warszawa, 1999.
14. Książek W. Rzecz o reformie edukacji 1997-2001. – Warszawa, 2001.
15. Kupisiewicz Cz. O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999. – Warszawa, 1999.
16. Kupisiewicz Cz. Podstawy dydaktyki ogólnej. – Warszawa, 2002.
17. MEN Reforma systemu edukacji-projekt. – Warszawa, 1998.
18. Putkiewicz E. I inni. Nauczyciele w przeddziej reformy edukacji. Raport z badań. – Warszawa, 1999.
19. Semadeni Z. i inni autorzy. Przyjazny program zintegrowany. I etap edukacyjny. Klasy 1-3. – Warszawa, 2000.
20. Szkoła po reformie// *ZNAK*, 1999. – №3.
21. Szempruch J. Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy. – Rzeszów, 2001.
22. Walker D.F., Soltis J.F. Program i cele kształcenia. – Warszawa, 2002.
23. Węglińska M. Jak przygotować się do lekcji. – Kraków, 2000.
24. Więckowski R. Konstruowanie programu autorskiego// *Życie Szkoły*, 2000. – №7.
25. Więckowski R. Program, jego istota, podstawowe problemy// *Życie Szkoły*, 1998. – №9.

Івона КОРЧ,  
Богуслав П'ЕТРУЛЄВИЧ

### КАР'ЄРНЕ НАВЧАННЯ ТА ОРІЄНТАЦІЙНІ І КОНСУЛЬТАТИВНІ ПРОЦЕСИ (НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬЩІ)

Кар'єрне навчання, досягнення його основних цілей буде результативним і ефективним при взаємодії важливих для особистості чинників із суспільного оточення її життєвого розвитку, зокрема професійного.

У своїй статті ми намагаємося уточнити такі терміни, як: орієнтація в кар'єрі, кар'єрне навчання і консультація з кар'єри (схема 1).



*Схема 1. Зв'язки між видами послуг, що підтримують  
життєвий процес розвитку кар'єри*

Ми спробуємо також визначити найважливіші риси схожості і відмінності та визначити характер залежності між ними. Крім того, вкажемо на перспективи розвитку цих обсягів дії, пов'язаних з кар'єрою у широкому значенні в контексті справжніх потреб людини ХХІ ст., яка функціонує у визначених політично-суспільно-економічних реаліях, а не в просторово-часовій порожнечі.

Сьогоднішня “орієнтація на кар'єру” в усіх відношеннях є поняттям ширшим, ніж традиція професійної орієнтації (vocational guidance), яка вже нараховує 80 років. Зрештою,

обидві течії народилися у США. Ця нова термінологія увійшла до повсякденного вжитку на початку 70-х років минулого століття, після майже чвертьстолітнього її тестування. Назвою “орієнтація на кар’єру” почали тоді визначати концепцію стилю життя людини, іншими словами, цей вид орієнтації пов’язували вже з контекстом усього життя, а не зводили її – як у випадку професійної орієнтації – до вибору професії і суспільно-професійної адаптації.

Сучасна концепція орієнтації на кар’єру охоплює ряд різних чинників, в тому числі ролі, які виконує особа у приватному, сімейному, суспільному і політичному житті, враховуючи їх відмінності з огляду на стать і упередження з нею пов’язані, розпорядження власним часом з поділом на професійну зайнятість і вільний час, а також займається дослідженням впливу кар’єри на загальний стан людини, в тому числі й на здоров’я.

Слід зазначити, що в орієнтації на кар’єру відбулася радикальна зміна у напрямі дій. Зараз вона переважно концентрує свою увагу на формуванні відповідних зразків життя, розвитку кар’єрної свідомості, на усвідомленні соціалізації кар’єри і наслідках можливого вибору, на підготовці до життєвого вибору і можливих майбутніх варіантів кар’єри, виборі серед багатьох однаково привабливих можливостей, досягненні відповідності виконуваних ролей, співпаданні особистих аспектів життя з професійними і позапрофесійними прагненнями, подоланні меж стереотипних виборів, які традиційно виконуються представниками жіночої і чоловічої статі. Іншими словами, орієнтація на кар’єру у сучасному розумінні розширилася на таку проблематику:

1) концепція власного “я”; почуття власної ідентичності і почуття власної вартості мають величезний вплив на задоволення психосоціальних потреб і очікувань, вибір, прийняття рішень, складання і реалізацію життєвих планів;

2) стиль життя і визнані цінності; емпірично було підтверджено зв’язок поміж освітою, професійною роботою, вибраною кар’єрою і моделлю відпочинку – з одного боку, і формуванням стилю життя – з другого;

3) вільний вибір і вміння приймати відповідні рішення; орієнтація на кар’єру при дотриманні принципів індивідуальної інтегральності спрямована на запрограмування ряду доступних виборів, а не спрямовує нікого в сторону конкретного комплексу виборів, так само, як підтримує процес прийняття вдалих рішень, що стосуються кар’єри (ідентифікація, здобування, перетворення і успішне використання інформації, адекватної окремому виборі);

4) індивідуальні відмінності; повага до індивідуальних відмінностей щодо наявних талантів і масштабу можливостей, керування розвитком кар’єри згідно із зацікавленнями і виявленим потенціалом;

5) поведінка і позиція в процесі розвитку кар’єри; моделювання поведінки і формування позицій у бажаному напрямі, тобто кар’єрної прогресії, з врахуванням концепції загального розвитку особи, яка свідомо зорієнтована на розвиток кар’єри, і концепції сенсу власного існування;

6) здатність пристосовуватися до змін; допомога з боку кар’єрної орієнтації в межах планування кар’єри в оточенні, що змінюється, визначення кар’єрних цілей і їх гнучкості, ознайомлення з впливом особистих, суспільних, економічних, культурних, демографічних, екологічних, юридичних, освітніх та інших чинників на вибір шляху реалізації вибраних цілей і використання відповідних дій як метод пристосування до змін зовнішнього середовища у широкому значенні цього слова.

З того, що ми дотепер сказали про орієнтацію на кар’єру, випливає, що вона не має нічого спільного з наказовою орієнтацією, яка скеровує користувача на конкретну кар’єру. Вона не є також статичним явищем, а динамічним процесом, який постійно еволюціонує шляхом прийняття нових концепцій, нових популяцій клієнтів чи нових рішень, методів і технік.

Від кінця 80-х років XX ст. розповсюдилося нове визначення: всестороння орієнтація на кар’єру (comprehensive career guidance), хоча йому приписують занадто багато різноманітних значень. У літературі з предмета під гаслом “всестороння” розуміється, між іншим, довготривала, запланована, запрограмована, багата змістом, який уможливорює передбачення, планування і реалізацію завдань, пов’язаних із розвитком кар’єри, а також забезпечена різними методами кар’єрного втручання, що використовуються спеціалістами з орієнтації на кар’єру. Пригадаймо, що втручання, яке стосується кар’єри, це практично кожна діяльність, яка

спрямована на вдосконалення розвитку кар'єри конкретної особи або дає можливість особі прийняти оптимальне рішення у справах власної кар'єри.

Отже, програми орієнтації на кар'єру повинні стосуватися: по-перше, суті проблематики і знань на тему можливостей кар'єри; по-друге, методів і технік, які використовуються з метою навчання: кар'єрна свідомість (концепція і бачення власної особи та комплект знань, цінності і переваги, яких набуває особа під час вибору кар'єри), кар'єрна мотивація, вміння планувати кар'єру, прийняття рішень у справах кар'єри і здатність впроваджувати їх на практиці, а також адапційні здібності в кар'єрі; по-третє, індивідуальної активності і свідомої участі у формуванні власної кар'єри з одночасним прийняттям відповідальності за вчинені дії і зроблений вибір на шляху до досягнення визначених цілей.

Величезна роль в орієнтації на кар'єру припадає системам постачання інформації, хоча сам факт доступності інформації не гарантує їх використання, зокрема успішного. Протягом останніх 10-15 років з'явилася концепція так званих центрів кар'єри (career centers). Вони створюються для того, щоб нагромаджувати, зберігати, надавати інформацію, що стосується кар'єри. У польській дійсності вони, як правило, мають такі назви: інформаційні центри кар'єри, бюро інформування про кар'єри, центри освітньої інформації, центри навчання орієнтації чи центри вибору кар'єри, а обслуговують їх найчастіше парапрофесіонали. Серед систем постачання інформації про кар'єри гідними рекомендації є: мультимедіальні симуляції і комп'ютерні системи орієнтації на кар'єру. Останнім часом у Польщі здобули популярність: 1) “дні кар'єри” чи конференції, присвячені кар'єрі; 2) симуляційні методи (відігравання ролей, моделі ігор, гра: життєва кар'єра, клуби кар'єри, проба роботи, техніка постійного спостереження); 3) “зустріч з кар'єрами” (візити на місця); 4) розвиток мережі (системи інформації про кар'єру, системи аналізу даних про професії і т. д.)

Перейдімо тепер до з'ясування терміна “консультація з кар'єри”. До сьогодні не існує єдиного, загального і всюди прийнятого визначення. Є вчені, котрі вважають її за форму психотерапії, а інтерпретації в межах професії розуміють як психологічне втручання, яке впливає на сприйняття, почуття, поведінку і позицію людини. Тут слід додати, що консультативна психологія, яка розвинулася в другій половині XX ст., на відміну від клінічної психології, яка тісно пов'язана з психопатологією, займається передусім ідентифікацією особистого і суспільного потенціалу особи, його розвитком, напрямками й адаптаційними тенденціями, тим, що є нормальне, тобто психічною гігієною. Виросла вона з трьох фундаментальних стовпів: розвитку особистості, психологічних обстежень і професійної орієнтації. Її суть можна звести до трьох ключових послуг, якими є: допомога, що надається особі безпосередньо, профілактика і підтримка професійного розвитку. Отже, ця “молоденька” галузь знань абсолютно не займається психічними відхиленнями, залишаючи їх у межах діяльності клінічної психології.

Дж. О. Крітс у своїй праці “Консультація з кар'єри: моделі, методи і матеріали” (Нью-Йорк, 1981) виходить поза рамки психотерапії, стверджуючи, що консультації з кар'єри є чимось більшим, ніж психотерапія. Щоправда вони можуть мати терапевтичний характер і повинні враховувати як принципи, так і результати психотерапії, але – на його думку – консультації є більш результативні і набагато складніші.

Для Крітса “консультації з кар'єри” становлять інтерперсональний процес, спрямований на надання особі допомоги у влучному виборі, що стосується розвитку власної кар'єри, при чому враховується активна участь зацікавленої особи в процесі прийняття рішення. Можна помітити, що сформульовані таким чином консультації з кар'єри сягають далі, ніж психотерапія, крім того, вони пов'язані з обсягом дій у галузі персональних консультацій, які займаються вирішенням психодинамічних особистісних проблем, пов'язаних з індивідуальним життєвим пристосуванням і подоланням складних ситуацій. Багато теоретиків і практиків підтверджують нерозривний зв'язок консультації з кар'єри і персональної консультації, дехто навіть вважає, що не можна їх трактувати як окремі галузі консультації. Вони пропонують замінити ці назви визначенням “голістичні консультації”, оскільки виникає необхідність підтримки цілої особи, а не надання відповідної допомоги тільки окремим фрагментам її життя і конкретно виконуваним ролям. Ми переконані, що обсяг проблем, яких стосуються консультації з кар'єри, не обмежуються психічними проблемами зовнішньої натури. Отже,



хоча й існує взаємна залежність між проблемами кар'єри й особистими проблемами, однак функціонування цих різних видів консультацій ми визнаємо слушним і взаємно доповнюючим.

У книзі “Техніки консультацій з кар'єри” (автори Д.Браун і Л.Брукс. Бостон, 1991) зустрічаємо таке визначення консультацій з кар'єри: вони є “інтерперсональним процесом, який має на меті надання допомоги особам з проблемами, що стосуються розвитку професійної кар'єри. Розвиток професійної кар'єри стає процесом вибору, прийняття, пристосування і просування в конкретній професії. Це процес, що охоплює цілий період життя особи, впливає на інші життєві ролі і піддається їх впливам”. Автори цього визначення до проблем, пов'язаних з розвитком кар'єри, зараховують нерішучість, занедбання рішення про вибір професії, проблеми з пристосуванням, виконанням завдань чи вирішенням проблем, невідповідне чи незадовільне поєднання ролей: професійної з іншими життєвими, відсутність гармонії між особою і оточенням, в тому числі середовищем праці.

А.Спокейн (Оцінювання кар'єрного втручання. Нью-Йорк, 1991) стверджує, що консультації з кар'єри є особливим видом втручання, а оскільки воно стосується справ, пов'язаних із кар'єрою, – називає їх прямо “кар'єрне втручання”. Це втручання можна розуміти широко або вузько. В широкому значенні означає кожну безпосередню допомогу, метою якої є підтримка успішного прийняття кар'єрних рішень. Зате у вузькому значенні воно обмежується тільки порадами в межах вирішення труднощів, пов'язаних із кар'єрою.

Необхідно відзначити, що консультації з кар'єри, згідно з припущеннями Спокейна, хоча й залишаються процесом інтеракції між двома особами, проте втручання, яке стосується проблем кар'єри, принципово відрізняється від типово терапевтичних дій. Серед властивостей, які вирізняють кар'єрні проблеми на фоні персональних і інтерперсональних, можна назвати:

1) необхідність пристосування індивідуальних кар'єрних прагнень до вимог дійсності, в тому числі суспільного оточення;

2) розуміння розвитку кар'єри як процесу постійного й етапного одночасно, який вимагає прийняття важливих рішень у переломні моменти і в так званих критичних точках, а також формування кар'єрної ідентичності “крок за кроком” у результаті меншого вибору;

3) необхідність пристосування особи до середовища (так званий принцип відповідності);

4) використання спеціальних методів, технік і процедур кар'єрного втручання.

Консультації з кар'єри можна вважати динамічним вербальним процесом, який базується на співпраці обох сторін і передбачає повну відповідальність адресата порад за свої дії. Метою цього процесу не є зміна особистості клієнта. Процес спрямований в основному на надання допомоги в ідентифікації і реалізації цілей клієнта, в успішному використанні наявного потенціалу, який дасть можливість клієнтові подолати труднощі освітнього, професійного, кар'єрного чи особистого або суспільного характеру. В кар'єрній консультації чітко проголошується значення спільних зусиль консультанта і клієнта у справі визначення ролі клієнта в цій ситуації, розширення його знань про себе й отримання суттєвої для справи інформації, визначення й оцінка можливостей діяти і переважних особистих ефектів дій, розвиток компетенцій, пов'язаних із вирішенням проблем і прийняттям рішень, а також реалізація попередньо запланованих дій, як і виключення чи обмеження побоювань, стресів чи криз, властивих клієнту. Важливо, щоб консультації з кар'єри враховували рівновагу поміж внутрішніми чинниками (індивідуальні риси, цінності, переваги) і зовнішніми (шанси, небезпека, можливості, бар'єри, обмеження). Багато питань консультацій, що стосуються кар'єри, базується на факторах інтелектуального характеру, тому помітною є велика придатність у цій галузі пізнавальних методів. Як ми вже згадували раніше, зв'язки між консультантом і особою-клієнтом мають динамічний характер. Це означає, що і консультант, і його клієнт не тільки змінюються як особи, але цим змінам підлягають і їх взаємні стосунки. Залежність “консультант – клієнт” передбачає спільну участь, спільну дію обох сторін і таку саму спільну процесну відповідальність. Консультант з кар'єри не дає добрих порад під час розмови, яка переростає в монолог, а клієнт не засвоює пасивно запропонованої йому і обговореної в деталях інформації. Завданням консультанта з кар'єри в процесі консультації є використання багатого репертуару різноманітної поведінки, тобто включення широкого обсягу процедур і технік поведінки з клієнтом з метою допомогти йому пізнати самого себе і

реалізувати дії, що базуватимуться на прийнятті відповідних рішень щодо вдалого вибору кар'єри, за одночасної умови, що клієнт відповідає за свої думки і вчинки.

Незважаючи на певні об'єктивні обмеження, що існують з боку клієнта і консультанта, і визначені економічні труднощі, концепція консультацій з кар'єри у широкому розумінні реалізована вміло і систематично і може значною мірою зменшити вплив випадкових чинників і шкідливих “справних” чинників на вибір, розвиток кар'єри і керування нею, а також допомогти людям успішно долати життєві суперечності і краще пристосовуватися до динамічного оточення.

Підсумовуючи, хочемо відзначити, що, хоча в основі існування як орієнтації на кар'єру, так і консультації з кар'єри лежить свобода вибору особи, на нашу думку, консультації з кар'єри мають право на самостійне існування серед багатства послуг, пов'язаних із кар'єрою. Безперечно, це ані різновид психотерапії, ані один із способів реалізації цілей орієнтації на кар'єру. Тому ми стверджуємо, що сягають вони значно далше, ніж ми це можемо собі уявити на цьому етапі знань і нагромадженого досвіду.

В одному можна бути впевненим. Оскільки вибір кар'єри в наш час є вільним і необмеженим, особам, які роблять вибір, необхідна відповідна допомога, яку може гарантувати правильна орієнтація, відповідна освіта і ретельні фахові консультації з кар'єри. Ми передбачаємо радикальне зростання потреб на цього типу послуги, які надаватимуться професійно підготовленими кадрами при доброзичливій співучасті і величезному ентузіазмі парапрофесіоналів, які підтримують розвиток сучасних кар'єр на практиці.

На закінчення наших роздумів пропонуємо повернутися – ніби по спіралі – до головної думки, заявленої в заголовку статті, а саме до кар'єрної освіти. Підійдемо до неї через призму подібностей і відмінностей, визначених між згадуваною освітою і обговореними вище спеціальностями: орієнтацією і консультацією з кар'єри. Так до найважливіших подібностей цих трьох дисциплін слід зарахувати:

- міцне їх закріплення в теорії і практиці розвитку кар'єри;
- розвиваючий і довготерміновий характер їх дій;
- кар'єра розуміється як процес, що охоплює ціле життя особи;
- задоволення потреб людей, що належать до дуже різних популяційних груп;
- праця визнається невід'ємним елементом стилю життя кожної людини (і такою, що приносить фінансову користь, добровільною).

Серед істотних елементів, які відрізняють кар'єрну освіту можна назвати такі риси:

- міцне закорінення її у цілісному процесі навчання;
- функціонування цієї освіти як значного засобу реалізації освітньої реформи;
- визнання результатів освітніх дій як спільного зусилля професійних кар'єрних едукаторів і едукаторів, що набираються з-поміж роботодавців, місцевого суспільства, ЗМІ, представників установ і позаурядових фондів (пам'ятаймо: орієнтація на кар'єру залишається в руках спеціалістів і експертів, а справами консультацій займаються кар'єрні консультанти);
- одним з пріоритетних завдань сьогодишньої кар'єрної освіти залишається всестороння підготовка практиків, що зміряються силами з вимогливим і бурхливим ринком праці, знайдуть в результаті задовільне працевлаштування, яке переросте на рівень задоволення життям.

Запропоновані висновки не є жодним відкриттям, але дозволяють впорядкувати наші уявлення і знання про сучасний світ кар'єр.

Рекомендуємо також – в рамках поширення альтернативних кар'єр – познайомитися з книжковою позицією “Антикар'єра. У пошуках праці життя”. Її автор – д-р К. Яров – категорично стверджує, що “антикар'єра” – це відкривання власного покликання й одночасно практичний спосіб вираження своєї неповторності. Книга становить спробу погодження двох різних бачень: західної підприємливості і східної духовності. Можливо, її визнають за інтелектуальну провокацію, але з цілою певністю вона заслуговує на назву запрошення у захоплюючу інтелектуально-духовну подорож життя, в якій знайдемо відповідь на питання: чи можна заробляти гроші, роблячи те, що любиш? На думку Ярова, відповідь звучить: так, за умови, що знайдемо працю, яка стане захопленням нашого життя.

А ось чотири ключі, що ведуть до антикар'єри в цьому розумінні:

- 1) інвестування в себе, власні ідеали і свою правду;

- 2) дисципліна як форма інтелігентності в діях, тобто від натхнення до виконання;
- 3) служіння іншим, розуміння суті служби як вміння ділитися тим, що маємо (нова парадигма обов'язкова у третьому тисячолітті);
- 4) вироблення життєвої рівноваги, іншими словами – творча взаємодія.

На думку Ярова, антикар'єра вимагає ревізії суті управління, і тому він пропагує інтерактивну модель – інтерактивне управління, що базується на потребі поєднання ідеї самостійності з інтересом колективу (загального добра).

Зараз перед кар'єрою (передпрофесійною, професійною і позапрофесійною) – новий виклик, пов'язаний із процесами глобалізації і закріпленням конкурентної переваги. Ці та інші передумови стають причиною поглиблення і розширення комплексного характеру послуг орієнтації, освіти і консультації з кар'єри, а також впливають на те, що такого роду послуги спостерігаються щораз більше в категоріях процесів міжнародного значення. Це все пророкує блискучу кар'єру кар'єрних процесів у найближчому майбутньому.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Armstrong M. Zarządzanie zasobami ludzkimi. Rozdział 37: Zarządzanie karierą – planowanie następstw i planowanie kariery. – Kraków: Dom Wydawniczy ABC, Oficyna Ekonomiczna. – 280 s.
2. Fritz G. Jak zrobić karierę? Świat Książki. – Warszawa, 1997. – 121 s.
3. Herr E.L., Cramer S.H. Planowanie kariery zawodowej, część I. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego – zeszyt 15. Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. – Warszawa, 2001. – S.75-93.
4. Jarow R. Antykariery. W poszukiwaniu pracy życia. – Łódź: Ravi, 1999. – 232 s.
5. Klein S. Sposób na karierę. Amber Sp. z o. o. – Warszawa, 2001. – 175 s.

Адам МУШИНЬСЬКИЙ

### ПРОБЛЕМА УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОРΟΣЛИХ В ОСЕРЕДКАХ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЛЬЩІ

В останні роки посилилась увага до роботи осередків безперервного навчання. Проблема удосконалення професійної підготовки дорослих в осередках безперервного навчання потребує моніторингу прогресу в навчанні. Такий моніторинг ми здійснили у п'ятнадцяти осередках з дев'ятнадцяти досліджуваних. Тільки в чотирьох осередках не проводиться моніторинг прогресу в навчанні слухачів.

**Мета нашої статті** – з'ясувати роль внутрішнього контролю оптимізації управлінських функцій у роботі осередків безперервного навчання.

Більшість (13) з осередків безперервного навчання має власну дидактичну базу. Шість осередків використовує арендовані приміщення. Власні дидактичні бази мають всі осередки професійного вдосконалення (ДЗПД). Одинадцять осередків мають власні комп'ютерні класи, серед яких більшість має по 10 комп'ютерних місць. Виняток становить Мідний центр навчання кадрів, який має 48 комп'ютерних місць. Один з осередків не має власної дидактичної бази, але має власний комп'ютерний клас з 18 комп'ютерами.

Основою відповідної роботи осередку є наявність актуальних інформацій, які стосуються як організаційної, так і фінансової його діяльності. У п'ятнадцяти осередках визначено, що комплект основних організаційно-фінансових інформацій є завжди доступний. У двох осередках було з'ясовано, що вони мають комплект цих інформацій, але тільки в межах деяких справ.

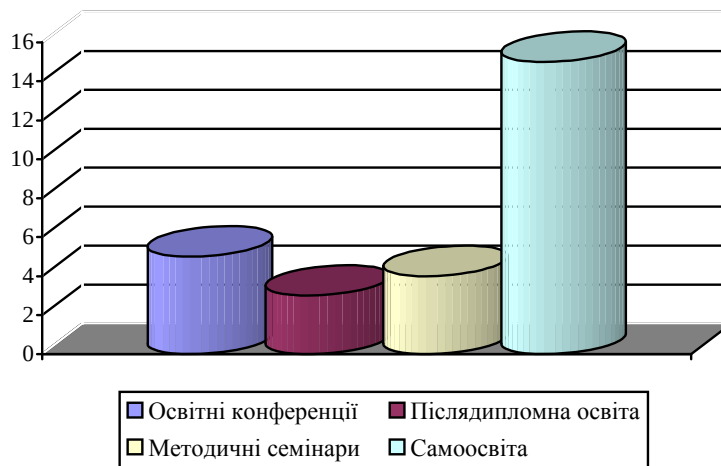
При заохоченні працівників керівники осередків безперервного навчання одностайно вважають, що працівників треба хвалити у кожній ситуації, коли на це заслужили і робити зауваження, коли їх поведінка не є бездоганною. Таким чином відповіли 17 керівників осередків. 12% опитаних сказали, що працівників треба хвалити завжди, бо тільки похвала стимулює до кращої праці. Окремі респонденти відповіли, що часом потрібно хвалити, а деколи і покарати за невиконання обов'язків, або, що заохочення заслуговує працівник тільки тоді, коли на нього дійсно заслужив. Результати анкетування на цю тему презентує подана нижче діаграма 1.



Діаграма 1. Поведінка, якій надається перевага при заохоченні працівників

При плануванні своєї роботи керівники рішуче надають перевагу колективній праці, бо тоді можна використати знання і досвід кількох осіб. Таким чином відповіло 11 осередків. У п'яти випадках виявлено, що найкращий план дій може скласти директор осередку разом з підлеглими. Два осередки дали відповідь, з якої випливає, що вони віддають перевагу розв'язанню, де кожен працівник сам опрацьовує плани дій згідно наявних компетенцій. А два осередки сказали, що деякі плани дій повинні опрацьовувати підлеглі, а інші – тільки керівник. У жодному осередку не з'явилася відповідь, в якій тільки керівник повинен складати плани дій.

Основною формою вдосконалення, якій надають перевагу керівники осередків навчання дорослих, є самоосвіта. Цього способу навчання дотримуються 15 осередків. У п'яти випадках використовуються освітні конференції, на яких обговорюються найновіші програмно-методичні рішення, пов'язані зі шкільництвом. Питанню підвищення своєї кваліфікації шляхом післядипломної освіти надавали перевагу в трьох осередках, шляхом методичних семінарів – у чотирьох осередках. Графічну презентацію отриманих результатів в галузі форм удосконалення представляє діаграма 2.



Діаграма 4. Форми вдосконалення в осередках безперервного навчання

У межах стратегічного і операційного управління в дослідженнях сконцентровано увагу на використанні різних його знарядь: контролінгу, порогу рентабельності, маркетингу чи бенчмаркінгу.

Несподівані відповіді було отримано вже на першу проблему, що стосується контролінгу чи управлінського обліку. Підтвердження отримано у 18 випадках, при чому 8 осередків підтвердило використання цих підтримуючих управління систем, а 10 відповіло негативно. Із досліджень випливає, що майже половина досліджених осередків застосовує прогресивні системи підтримки управління. Отримані результати можна визнати як дуже позитивні, беручи до уваги, що кільканадцять досліджуваних осередків провадить вузьку діяльність.

У випадку питання про використання аналізу порогу рентабельності в осередку відсоток позитивних відповідей був ще більший – 13 осередків. Негативних відповідей було п'ять.

У межах використання калькуляції коштів для навчання переважна більшість (17 з 19 осередків) застосовує вказаний вище інструмент.

Застосування грошових переказів відіграє дуже важливу роль в управлінні осередками безперервного навчання, особливо тими, де фінансові можливості є невеликі. Респонденти в 16 з 19 досліджуваних одиниць такий рахунок ведуть. Тільки в трьох дано негативну відповідь, при чому одна з них, над чим варто задуматись, стверджує, що веде управлінський облік або контролінг.

Наступна проблема пов'язується із застосуванням стратегічної карти результатів, яка стає сучасним інструментом в управлінні багатьма суб'єктами господарської діяльності. У Польщі цю карту, згідно із знаннями автора, використовує на практиці небагато одиниць, і це є великі суб'єкти, пов'язані в основному із закордонним капіталом. Несподіванкою, отже, були отримані відповіді, коли керівники шести осередків підтвердили її застосування у процесі управління. Шість осередків заперечило, а в трьох отримано відповідь, що нічого не знають про стратегічну карту результатів.

Отже, аналіз показників є необхідним інструментом у стратегічному плануванні і відіграє особливу роль при порівнянні одиниць з різним масштабом діяльності. Тому в наступному питанні про межі його застосування в 11 осередках підтвердили застосування повного аналізу показників, у 3 осередках в обмеженому обсязі, а в 5 осередках отримано негативну відповідь.

Влатіна КАРАНІКОЛА

### **ПРОБЛЕМИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ГРЕЦІЇ**

Однією з основних причин кризи у взаємовідносинах людини з природою є незнання або ігнорування законів розвитку природи і суспільства, низька культура і духовність у спілкуванні людини з природою. В погоні за тимчасовими вигодами, спираючись на досягнення науки і техніки, людина здійснює могутній і широкомасштабний вплив на живу і неживу природу. Його зазнають практично всі середовища Землі: атмосфера, гідросфера і літосфера. Навколишнє середовище забруднює величезна кількість різноманітних хімічних сполук (отрутохімікатів, добрив, миючих засобів, відходів промислового та сільськогосподарського виробництв, радіоактивних ізотопів тощо), які згубно впливають на живі організми, в тому числі і здоров'я людини. Результати діяльності промислових підприємств, автомобільного та авіаційного транспорту порушують газовий склад атмосфери, забруднюючи її різноманітними шкідливими для життя домішками. Все це призводить до того, що біосфера Землі, яка формувалася протягом тривалого періоду історичного розвитку, перебуває в стані екологічної кризи.

Сьогодні вчені, державні і громадські діячі, педагоги, філософи, соціологи, економісти й політики працюють над вирішенням глобальної світової проблеми виходу з екологічної кризи, можливостей оздоровлення навколишнього середовища.

Екологічна криза не обминула й Грецію, яка не може пишатися історичними досягненнями в галузі збереження ресурсів природи, чистоти навколишнього середовища та

здоров'я населення через низку нерозв'язаних проблем [1, 2]. Відсутність багаторічних освітніх традицій, зорієнтованість на еміграцію, зневажливе, споживацьке ставлення до природних багатств своєї країни, негативно позначились на виховній та освітній діяльності серед молоді в галузі екології.

Греція увійшла у Європейський Союз з багатьма невирішеними екологічними та освітніми проблемами. Тоді, як ряд країн світу почав успішно вирішувати екологічні проблеми, в Греції продовжувалося винищення лісів з метою продажу земель, будівництво шосейних доріг (нерідко на шляхах міграцій диких тварин), знищення останніх притулків тюленів, морських черепах та інших тварин [2].

Відомі світові своєю внутрішньою гармонією, стародавні греки були фактично серед перших цивілізованих народів, які за кілька сторіч фактично знищили своє навколишнє природне середовище, залишивши нащадкам лише оголені скелі, еродовані землі, забруднені або цілком втрачені річки. В цій надто сумній долі свого краю їх наслідували римляни та деякі західні країни [1, 2].

Світовий досвід свідчить, що лише заборонами неможливо досягнути позитивних результатів у справі охорони навколишнього природного середовища та раціонального природокористування. Люди самі повинні усвідомити, що вони є часткою природи, складовою частиною єдиної екологічної системи Землі, відчути всю гостроту відповідальності за неї, за майбутнє своїх дітей і онуків. Все це вимагає копіткої, багаторічної праці, спрямованої не так на перевиховання сучасників, як на виховання нової людини, людини високої культури, етики, моралі і духовності у спілкуванні з природою.

Світовий педагогічний досвід давно підтвердив користь раннього, починаючи з дитячого віку, виховання і навчання людей. Це особливо стосується сімейного виховання, знайомства дітей з природою під час екскурсій, розвиваючих занять (малювання, співів, фізичного виховання). Екологічна підготовка дітей займає важливе місце як елемент культури, виховання та освіти в багатьох країнах світу.

**Завданням статті** є з'ясувати стан екологічного виховання дітей дошкільного віку Греції і намітити основні способи його покращання.

Для реалізації завдань дослідження нами розроблені спеціальні анкети для визначення рівня екологічного виховання дітей дошкільного віку Греції родичами (батьками) та педагогами-вихователями (м. Салонікі, 1999 рік), а також студентами I-IV курсів факультету дошкільного виховання Національного Афіньського університету ім. Каподистриаса (2000-2001 рр.). Анкети для батьків та педагогів-вихователів охоплювали по 13 питань, а для студентів педагогічного університету – 37 щодо актуальності, змісту, способів, форм, методик, ефективності, способів удосконалення та результатів проведення роботи з екологічного виховання дошкільників.

Усього анкетуванням охоплено 40 батьків дошкільнят, 50 педагогів-вихователів і 400 студентів (I-го курсу – 100 осіб, II-го – 101, III-го – 103 і IV-го – 96). Результати анкетування піддані ранговому статистичному аналізу за методикою В.Боровикова та І.Боровикова [4].

Результати опрацьованих даних показують, що 96 % родичів дітей надають перевагу ролі вихователя в екологічному вихованні дошкільників і лише 4% педагогів-вихователів схиляються до думки про основну роль батьків в екологічному вихованні дітей. Самі родичі надто низько (всього в 3 бали з 10) оцінюють рівень знайомства дітей з навколишньою природою, а педагоги-вихователі оцінюють рівень знань родичів дітей в галузі екології ще нижче (всього в 2 бали із 10). Якщо виразити ці дані за п'ятибальною системою оцінки знань учнів, то рівень знайомства дітей з природою та рівень знань їх батьків в галузі екології оцінюються середнім балом між незадовільною та задовільною оцінками.

Як батьки, так і педагоги-вихователі вважають (на 100 %), що дошкільним установам потрібна спеціальна програма екологічного виховання дітей. У покращання стану екологічного виховання дошкільників батьки покладають великі надії (на 100 %) на педагогів-вихователів дошкільних закладів, тоді як педагоги – на заходи, розроблені міністерством освіти та іншими організаціями, відповідальними за екологічне виховання молоді.

Одержані дані свідчать про те, що студенти – майбутні вихователі молоді – вкрай занепокоєні сучасними екологічними проблемами та станом екологічного виховання дітей

дошкільного віку в Греції. Переважна більшість респондентів (319 із 400 опитаних, тобто 80 %) розглядають екологічну ситуацію в світі як одну з найголовніших проблем сучасності, що потребує невідкладного вирішення всім світовим співтовариством. Це цілковито стосується й самої Греції.

До найважливіших екологічних проблем Греції респонденти віднесли (в порядку зменшення): забруднення міст, відходи ядерних електростанцій, забруднення атмосфери, руйнування озонового прошарку, лісові пожежі, забруднення морів і океанів, парниковий ефект, знищення фауни, аварії на ядерних станціях та ядерні випробування.

Серед наступних десяти важливих екологічних факторів студенти відзначили різноманітні токсичні побутові відходи, знищення флори, ядерну зброю, забруднення річок, кислотні дощі, зменшення запасів питної води, зникнення видів рослин, нагромадження сміття, руйнування водоєм.

Серед студентів чимало респондентів вказали на згубний вплив на навколишню живу природу широкомасштабного застосування в боротьбі з шкідливими організмами хімічних препаратів, надмірне використання мінеральних добрив для підвищення врожайності сільськогосподарських культур, підвищення рівня світового океану в результаті танення полярних льодовиків, забруднення середовища миючими засобами, шумами, вібраціями, хвилями електромагнітних полів, включаючи й комп'ютери, браконьєрство, надмірне риболовство, випасне скотарство.

Основними причинами екологічної кризи студенти вважають ще не розв'язані економічні (22% опитаних), соціальні (21%), політичні (19%), етичні (16%) і культурологічні (10%) проблеми.

Переважна більшість опитаних студентів (391 із 400, тобто 97,8% ) в системі загальної освіти надає найбільшого значення екологічній освіті та вихованню, які необхідно спрямовувати на порятунк природи. Саме вони повинні вивести людство із стану глибокої кризи в спілкуванні з природою.

На питання, які заходи необхідно використати в освіті для активізації екологічного виховання дошкільників, переважна більшість респондентів відповіла, що ними можуть служити безпосередня участь у природоохоронній роботі педагогів і дітей, пошук оптимальної тематики, організація та проведення захоплюючих заходів. Місцями проведення занять можуть служити навколишня місцевість, подвір'я навчальних та виховних установ, екскурсії в природу, до водоєм, на промислові та сільськогосподарські об'єкти.

Активізувати роботу з екологічного виховання дошкільників можна також цікавими розповідями про природу, екологічними іграми в природі, на "екологічній стежці", організацією вистав тощо. При проведенні занять у приміщеннях доцільно використовувати теле- і кінофільми, відеокасети, комп'ютерні диски, комп'ютерні презентації, касети, слайди, таблиці, різноманітні друківані видання тощо. При цьому більшість респондентів (384 із 400, тобто 96%) вважає, що всі ці заходи повинні мати розважальний характер і бути тісно пов'язаними з місцевими умовами.

Відповідальність за реалізацію екологічного виховання дітей дошкільного віку опитані студенти покладають на правильну організацію цієї роботи в установах дошкільного виховання, а також на батьків.

Екологічне виховання дітей дошкільного віку Греції – актуальна, але недостатньо розроблена педагогічна проблема. Рівень екологічного виховання дошкільників не відповідає сучасним вимогам. Дошкільні установи Греції недостатньо забезпечені необхідними науково-методичними рекомендаціями, посібниками, обладнанням і технічними засобами навчання та виховання. Педагоги-вихователі недостатньо використовують навколишню природу та різноманітні заходи для здійснення екологічного виховання дошкільної молоді. Часто батьки, не маючи достатнього рівня екологічної освіти, неспроможні провадити цю роботу з дітьми.

Майбутні педагоги-вихователі – студенти Національного Афінського університету ім. Каподистриаса – вкрай стурбовані кризою, яка склалася у взаємовідносинах людини з природою і станом екологічного виховання дошкільників Греції. На думку студентів педагогічних ВНЗ, основними причинами екологічної кризи є ще не розв'язані економічні, соціальні, політичні, етичні, культурологічні проблеми суспільства.

Для вирішення екологічних проблем важливе значення має екологічне виховання молоді, починаючи вже з раннього дитячого віку, включаючи й сімейне виховання. Для ефективності цієї роботи необхідно використовувати всі можливі способи і прийоми (спілкування з природою, розповіді про неї, ігри, вікторини, кіно- і телефільми, слайди, художнє мистецтво тощо), хоча при їх реалізації необхідно враховувати вікову групу дітей.

Екологічну культуру необхідно прищеплювати дітям дошкільного віку разом з елементами загальної культури, етики, духовності і моралі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасакис А., Кусуріє Т., Кодоратос С. Екология и окружающая среда. – Афины: Министерство образования Греции, 1985. – 160 с.
2. Георгопулос А. Проблемы экологического образования. Экология и наука об окружающей среде. – Афины, 1998. – С.18-36.
3. Флогаитис Е. Экологическое образование. – Афины, 1993. – 206 с.
4. Боровиков В.П., Боровиков И.П. Статистика. Статистический анализ и обработка данных в среде Windows. – М., 1997. – 220 с.

Володимир ТИМЕНКО

## ДОСВІД РОБОТИ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІЗ ЗАХИСТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В США

Звернення до проблеми соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю і виділення її в число найактуальніших напрямів сучасної педагогічної думки стало результатом усвідомлення кризових явищ в українському суспільстві, що загострили соціальну проблематику, зокрема створення рівних можливостей здобуття молоддю професійної освіти, актуалізації її готовності до перетворення в сфері суспільного життя, адаптації її у всіх сферах суспільного життя. Все це потребує нових підходів до вирішення проблеми соціально-професійного становлення молоді, поновлення теоретичних поглядів та практичних дій із соціального виховання молоді у навчальних закладах.

У педагогічній науці і практиці йде пошук шляхів оптимізації процесів соціального становлення та соціальної роботи з молоддю, що можна побачити у роботах українських дослідників: Л.Мищик, І.Звереві, Н.Кривоконь, В.Максимові, Л.Поліщук; ряду російських дослідників: П.Павленок, Г.Бурлаки, І.Зимньої, М.Єфремова, Б.Шапиро, В.Бочарові, А.Соловйова, М. Богуславського, Т.Яркової, Т.Трегубової та ін. Звертається увага, передусім, на аналіз та вивчення зарубіжного досвіду та можливостей його використання в створенні соціально-педагогічних систем. Однак сьогодні у вітчизняній теорії та практиці питання соціальної роботи зі студентською молоддю мало вивчено. В цьому контексті інтерес становить досвід американських колег з організації системи соціальної роботи зі студентською молоддю та професійної підготовки майбутніх соціальних працівників для цієї системи.

Американська професійна школа відома тим, що в ній існують багатоманітні служби допомоги студентам, що створені та успішно функціонують у багатьох навчальних закладах поряд із великою кількістю асоціацій, союзів, створених студентами для захисту своїх інтересів. Зупинимося на характеристиці деяких служб.

Служба допомоги студентам з питань академічної освіти. Якщо у студента виникли якісь проблеми з навчального курсу, то служба виділяє тьюторів, як правило студентів-докторантів, які безкоштовно 4 години на тиждень займаються з цим студентом; служба з надання допомоги студентам у написанні та оформленні письмових робіт, що здаються у віддрукованому вигляді протягом курсу (опис інтерв'ю, відвідування шкіл, аналіз уроків). Особлива увага звертається на додержання стандартних вимог до оформлення цитат, посилань, авторів тощо. Кожний студент і викладач мають право звернутися в цю службу та отримати безкоштовну консультацію (до 4-х годин щотижня) із питань написання та оформлення роботи [1].

Хотілося б звернути увагу на американський досвід підтримки та захисту інтересів жінок, які намагаються отримати вищу освіту та зробити професійну кар'єру.



В кожному державному університеті є спеціальні служби в структурі відділів, що вирішують студентські проблеми і працюють із державними програмами захисту та підтримки жінок-студенток. Послуги, які надаються цими службами, безкоштовні й охоплюють різні сфери діяльності: від консультації до тренінгів та семінарів, практичних занять із самозахисту, індивідуальної психотерапії, корекції тощо.

Жінка-студентка в період навчання в університеті постійно перебуває під соціальним наглядом. Якщо вона затрималася дотемна в бібліотеці або в центрі відпочинку, то її до гуртожитку чи до зупинки автобуса проведе студентський ескорт. Медичний центр університету щомісяця видає студенткам спеціальну літературу та проспекти, що стосуються питань здоров'я жінки. Університетська служба кар'єри допоможе знайти студенткам місце постійної або тимчасової роботи.

Служба захисту інтересів жінок-студенток проведе розслідування, якщо студентка чи викладачка звернулася зі скаргою на якого-небудь студента чи викладача, який говорить їй неприпустимі слова, переслідує чи сексуально домагається. За даними Національної асоціації жінок в освіті, тільки Каліфорнійський університет в Лос-Анджелесі за останні три роки заплатив понад мільйон доларів компенсації за збитки, що понесли жінки-студентки, переслідувані чоловіками-викладачами. Той же університет заплатив 300 тисяч доларів студентці, на яку напали в гуртожитку, оскільки керівництво університету та його служби не змогли забезпечити відповідної безпеки [2].

В структурі університетських служб є спеціальні люди, до обов'язків яких входить аналіз змісту письмових тестів, екзаменаційних завдань та проектів на предмет наявності расової, релігійної та статевої дискримінації. Цікаво відзначити, що зростання за останній час кількості скарг на упередженість професорів при оцінюванні письмових робіт студентів через расові чи статеві міркування призвело до того, що студенти тепер не підписують свої прізвища на екзаменаційних листах, а тільки вказують номер студентського квитка. Розшифровка проходить вже після оцінювання роботи в "Університетській службі з академічних успіхів".

В університетах США існує велика кількість студентських асоціацій, наприклад таких як: "Асоціація студентів із Європи", "Асоціація іноземних студентів-освітян", "Асоціація студентів аспірантів" тощо. До їх діяльності входить надання допомоги в академічній сфері (проведення зустрічей з викладачами, студентами-старшокурсниками, ознайомлення з особливостями системи американської освіти тощо), організація вільного часу (проведення інтернаціональних вечорів, свят національної культури тощо), а також надання матеріальної підтримки, наприклад пільг членам асоціацій на послуги сервісних центрів, центру здоров'я та відпочинку, знижок на білети в кіно, театр, музеї тощо.

Адміністрація навчального закладу збентежена проблемою відхилень у поведінці студентів, намагається перемістити увагу соціальних служб на її вирішення, перетворивши їх на психологічну клініку. Студенти зі специфічними потребами навмисно приковують увагу соціального працівника до себе, відволікаючи від тих, кому дійсно потрібна допомога. Для усунення подібних ситуацій працівники служби вимушені скорочувати кількість часу, відведеного одному студенту, а подекуди і зовсім відмовлятися від розгляду деяких випадків.

Для характеристики основних напрямів та змісту діяльності соціальних служб роботи зі студентською молоддю наведемо приклад служби "гайденс" [1], яка включає кілька напрямків діяльності.

Служба психодіагностики займається збором інформації про кожного студента навчального закладу й оцінює її з погляду прогнозування розвитку особистості студента. Після вступу до професійної школи на студента заводиться особова справа, яка зберігається у відділі служби "гайденс" на весь час навчання студента. Працівник служби періодично знайомить викладачів, батьків та самого студента з матеріалами цієї справи. Якщо студент переходить до іншого навчального закладу, справа пересилається туди. Документація особової справи постійно доповнюється результатами тестів, характеристиками інших студентів, рекомендаціями спеціалістів. Ці матеріали включають інформацію загального характеру про здоров'я студента, про умови його життя, успішність у навчанні, дані про потенційні можливості, інтереси, професійні уподобання, про плани на майбутнє, відомості про відносини з іншими студентами, викладачами тощо.

Наступний аспект діяльності служби “гайденс” – інформативний. Він пов’язаний із розповсюдженням інформації з усіх питань діяльності служби. У розповсюдженні інформації беруть участь каунслери (консультант, вихователь служби). В кабінеті каунслера учні можуть ознайомитися із довідковими виданнями з питань вибору професій. Тут представлені рекламні проспекти вищих навчальних закладів, брошури професійних організацій, технічних шкіл округу, довідники про розміри стипендій, підписні видання приватних компаній, що містять відомості про шляхи набуття професії. Так, наприклад, у популярному виданні “Ви та Ваша кар’єра” всі існуючі професії поділені на 13 груп. Це практичний посібник, що дає короткі характеристики спеціальностям, описує умови роботи, перспективи тощо. Тут же надаються рекомендації особам, що наймаються на роботу (як одягтися для співбесіди, як себе поводити, щоб залишити приємне враження тощо). Автори враховують психологію своїх читачів, молодих людей, і намагаються відповісти на всі можливі питання. Довідкові видання такого типу дуже популярні в США і є, по суті, для учнів орієнтиром у виборі майбутньої професії.

На допомогу працівникам служби випускається багато посібників, які постійно рекламують “Журнал служби “гайденс”. Джерела інформації можна поділити на три види. До першого відносяться видання, що містять інформацію, адресовану студентам, що вперше прийшли в навчальний заклад, яким необхідні відомості про план будівель навчального комплексу, місцезнаходження їдальні, спорткомплексу, кабінету директора, лікаря, каунслерів тощо. Такі відомості часто друкують у кишеньковому довіднику студента.

Інформація іншого характеру призначена для тих студентів, які ще не визначилися з майбутнім видом діяльності. Тих, котрі збираються продовжувати навчання, цікавлять відомості про різні навчальні заклади. Випускникам потрібні відомості про те, де можна влаштуватися на роботу і що для цього потрібно.

Інформація третього виду призначена для тих, хто визначився з майбутньою професійною діяльністю. Їх цікавлять конкретні відомості про умови роботи, оплату, кваліфікацію тощо. Відповіді на всі ці питання можна отримати у кабінеті каунслера.

Головна особливість цієї служби полягає в тому, що за великою кількістю інформації, яка надається, як правило, стоїть ретельний її відбір, що спрямовує бажання молодих людей у потрібне суспільству русло.

Служба “каунсліngu” (консультування) – найважливіша частина системи “гайденс”, тому що саме через неї проходить індивідуалізований вплив на особистість студента. На відміну від усіх інших видів діяльності (де можуть діяти і непрофесійні психологи і педагоги), тут діють виключно професіонали.

Каунсліng визначається як “процес взаємодії між канцлером та учнем, що допомагає особистості пізнати себе та оточуючий світ, в результаті чого виробляються мета та цінності майбутньої поведінки”.

Найбільш розповсюджена форма каунсліngu – інтерв’ю, тобто співбесіда каунслера з учнем, що проводиться, як правило, з дотриманням конфіденційності.

Каунсліng характеризується такими особливостями: відносини виникають тоді, коли студент відчуває необхідність в отриманні інформації, поради, інструкцій, допомоги та розуміння з боку дорослої людини. Допомога студенту необхідна в зв’язку з тим, що його власних знань та зусиль недостатньо для вирішення проблеми. Каунслер готовий надати допомогу, оскільки він володіє не тільки спеціальними знаннями в галузі педагогічної психології, теорії особистості та поведінки, але і великим життєвим досвідом. За родом своєї діяльності він орієнтований на допомогу та сприяння розвитку особистості студента.

Змістовна сторона каунсліngu визначається трьома сферами діяльності служби “гайденс: навчальною, професійною, особистісною. Каунсліng проводиться засобом комунікації. Обидва учасники процесу прагнуть досягти однієї мети: зрозуміти співрозмовника і бути зрозумілими самі. Обидві сторони розглядають спілкування як важливий та значний за своїми наслідками процес. У його ході проходить обмін інформацією, виділяються раніше невідомі зв’язки, розширюється сприйняття, пояснюються емоції.

Спілкування має як вербальний, так і невербальний характер, тому вираз обличчя, жести, інтонації – все має значення і створює певний емоційний настрій. Чим точніше сформульовані поняття в процесі спілкування, тим більшого сенсу набувають відносини в процесі каунсліngu,

стають більш усвідомленими та емоційними як у процесі спілкування, так і в процесі взаємовідносин каунслера та студента.

Оскільки до завдань каунслера входить розвиток у студента “саморозуміння”, розроблено спеціальні методики, що сприяють цьому. Методи саморозуміння є основними в індивідуальній роботі з учнями. Охарактеризуємо деякі з них.

Автобіографія дає уявлення про те, що студент вважає значним у своєму житті. В ній часто розкриваються такі моменти, про які підліток не завжди може сказати вголос. Інколи студентові пропонують написати автобіографію якогось історичного чи літературного персонажа, визначити його характерні риси, ідеї, погляди, уподобання тощо. Описуючи уявні риси іншої людини, студент мимоволі висловлює власні погляди і почуття.

Такі методи дають можливість каунслеру через суб'єктивну інформацію ознайомитись із динамікою розвитку особистості. Протягом незначного проміжку часу він може дізнатися важливу інформацію про кожного із студентів, отримати цінний матеріал для наступних інтерв'ю.

Відеозапис поведінки студента на лекції, під час тестів, на перервах і наступний його перегляд разом з каунслером дає ефект, якого неможливо досягти іншими засобами.

Застосування подібних методів приносить користь для розвитку навичок самоаналізу, самовиховання, самооцінки. Але при цьому не треба забувати головного: в будь-якому випадку спілкування в процесі каунслінгу має соціально-орієнтуючий характер. Воно виступає як засіб розробки системи ціннісних орієнтацій учня, що формуються під впливом більш досвідченого наставника. У створювану програму розвитку особистості вихованця включається набір рекомендованих для вивчення предметів, позанавчальних занять, у ній планується діяльність із самовиховання [1].

Служба “направлення” займається направленням на роботу чи навчання в інший навчальний заклад. В окремих коледжах цю роботу виконують спеціальні каунслери з професійної орієнтації та працевлаштування. Такий спеціаліст суміщає проведення консультацій та інші обов'язки з викладацькою діяльністю; до його обов'язків входить працевлаштування випускників школи, а також тих, хто не хоче або не може продовжувати навчання.

Часто студенти через сімейні або фінансові причини змушені залишити денні заняття, і тоді вони працюють, а вечорами вчаться за скороченими програмами. В цьому випадку каунслер підбирає їм ті предмети, що допоможуть якнайскорішому оволодінню спеціальністю на виробництві.

Працевлаштуванню випускників допомагає контакт каунслера з місцевим відділенням Служби із працевлаштування. Відділення служби інформує каунслера про вакансії, і він направляє за вказаними адресами своїх учнів з рекомендаціями для відбору та влаштування на роботу. Такий спосіб надає широке коло можливостей для вибору, але працевлаштування через школу має більш індивідуалізований характер.

Служба “направлення” відіграє важливу роль у попередженні виключення учнів з навчального закладу, оскільки своєчасне направлення “слабкого” учня на роботу звільняє школу від зайвого клопоту.

Ефективність служби “гайденс” на цьому етапі значною мірою пов'язана з тим, наскільки успішно була проведена робота з профорієнтації на трьох попередніх рівнях.

Служба “контролю” за результатами програми відстежує подальшу долю випускників університету. Це робиться шляхом розсилання через рік, два, п'ять випускникам ВНЗ анкет. Школу цікавить, наскільки здійснилися плани її випускників, які проблеми виникли в них при переході до дорослого життя, як вони оцінюють підготовку до життя у навчальному закладі. Питання анкети також стосуються заробітної плати, сімейного стану, служби в армії, участі в соціальних, релігійних, професійних об'єднаннях.

Аналізуючи відповіді, співробітники служби “гайденс” отримують можливість простежити за ефективністю будь-якого напрямку в роботі навчального закладу і своєчасно внести необхідні корективи. Великий запас відомостей про реакцію молоді та дорослих на власний досвід як у стінах навчального закладу, так і поза ним, дозволяє бачити помилки та переваги існуючої системи освіти. Узагальнення матеріалів дозволяє встановити залежність

між рекомендаціями каунслера та випускниками навчального закладу обраним життєвим шляхом.

Однак збір інформації ускладнюється тим, що тільки частина надісланих анкет повертається до коледжу чи університету. Це пояснюється різними причинами: невдоволеність своєю кар'єрою, небажанням підтримувати зв'язок з навчальним закладом, прямими обвинуваченнями на його адресу у зв'язку із слабкою підготовленістю до життя тощо. В тих навчальних закладах, де активно діють асоціації випускників, завдання контролю значно спрощуються.

Розширення служби "гайденс" і пов'язана з цим залежність від зовнішніх джерел фінансування знову виносить на перший план питання оцінки надійності й ефективності. Тому з'явилася нова професія – співробітник з оцінювання програм навчання та виховання. Видаються журнали "Оцінка: форум для тих, хто приймає рішення" (з 1974 р.) та "Нові напрямки в оцінюванні програм" (з 1978 р.).

Таким чином, американська професійна школа виконує не тільки педагогічні, а й соціальні завдання, функціонуючи в якості ефективного інструмента пристосування людських ресурсів до вимог, поставлених соціальними та технологічними інститутами.

За висловом американського вченого Л.Добінса, "система освіти впливає і на соціальну, і на економічну, і на історичну структуру суспільства. Щоб проаналізувати систему освіти, недостатньо орієнтуватися на такі її складові, як педагоги, підручники, програми та школи. Необхідно брати до уваги історію, суму податків, зміну влади, вкладені в систему гроші, національні інтереси, політичні мотиви та систему цінностей суспільства. У багатьох відношеннях це самоаналіз, оскільки надії і тривоги, прагнення і невдоволення суспільства яскраво відображаються в тому, що воно робить для шкіл і чого від них чекає" [4, 69].

Розгляд змісту та основних напрямків, що склалися в американській школі системи "гайденс", дозволяє зробити висновок про те, що вона становить чіткий механізм, котрий діє відповідно до наукових принципів управління. Цей механізм забезпечує постійний цілеспрямований формуючий вплив на розвиток особистості кожного учня, вибір ними життєвого шляху, формування світогляду тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Education Digest. – 2000. – №3.
2. Education and Youth. – Fallmer Press, L., 2001.
3. Веселова В.В. Педагогические и социальные функции службы "гайденс" в средних школах США. Критика современных буржуазных концепций воспитания. – М., 1990. – 100 с.
4. Dobyns L., & Crawford C. The workers aren't the problem. Quality or Else. – NY: Houghton Mifflin, 1994.

# ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Наталія СИТНІКОВА

## СИСТЕМНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ “ШКОЛА САМОСТВЕРДЖЕННЯ”

Технологію тестових досліджень у загальноосвітній школі розробляв у 1989-1992 роках авторський колектив лабораторії шкільної психодіагностики інституту психології АПН України, який очолював Ю.Гільбух [1; 6]. Вона складалась з чотирьох тестів, які давали змогу з'ясувати рівень сформованості шести психічних властивостей дошкільника (розумова активність, саморегуляція навчальної діяльності, короткочасна пам'ять, логічне мислення, словниковий розвиток, фонематичне сприймання). Але запропоновані методики були трудомісткі і відзначались недостатньою точністю.

У 1992 р. професор А.Фурман запропонував сутнісно нову технологію використання тестів розумового розвитку учнів 1-11 класів, описав техніку цілісного тестового обстеження, способи кількісної і якісної обробки результатів тестування, а також можливості їх використання для створення різних типів класів [7]. Описана система інтелектуального експериментування запроваджувалась під час проведення фундаментального експерименту в школах модульно-розвивального типу з метою побудови авторської моделі системної диференціації навчання та характеристики динаміки вікового розумового розвитку учнів [3; 5; 8; 9; 10].

Моніторинг розумового розвитку особистості забезпечує розв'язання важливих дидактичних і загальнопедагогічних завдань, пов'язаних із виконанням авторської програми “Школа самоствердження” і тому передбачає творче використання запропонованої системи та її доповнення. Репрезентація експериментальних даних повинна підтвердити доцільність експериментування, виявити основні чинники впливу на соціально-психологічне зростання учасників навчально-виховного процесу.

Постановка суспільної проблеми: оптимізація розвитку індивідуальних здібностей та обдарувань учнівської молоді за сучасних соціально-культурних умов.

**Мета статті** – підтвердити необхідність ґрунтовного соціально-психологічного забезпечення навчально-виховного процесу інноваційної школи модульно-розвивального типу.

Завдання статті:

- 1) проаналізувати динаміку розвитку інтелектуального потенціалу учнів ЗОШ №43 м. Донецька (1997-2002 роки) за етапами впровадження експерименту “Школа самоствердження”;
- 2) обґрунтувати основні чинники соціально-психологічного зростання учасників навчально-виховного процесу;
- 3) узагальнити досвід покласної і внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації модульно-розвивального характеру навчання.

Періодичні комплексні діагностичні обстеження рівня інтелектуального розвитку учнів є важливим оперативним засобом відстеження динаміки розвитку їхнього розумового потенціалу. Тести інтелекту, загальних і спеціальних здібностей за умов їх належного технологічного застосування сприяють створенню умов для розвитку соціальних потреб, внутрішньої мотивації до навчання, розумових здібностей учнів в експериментальній системі модульно-розвивального навчання.

Сутнісний зміст: описана програма системних досліджень розвитку інтелектуальної сфери учнів загальноосвітньої школи; аналізується вплив основних експериментальних умов навчання на динаміку розвитку розумового потенціалу школярів.

Авторська ідея проекту “Школа самоствердження” – інтегральна диференціація освітнього процесу є необхідною умовою ефективного впровадження інноваційної системи

модульно-розвивального навчання, що базується на комплексному психологічному вивченні особистості вчителя й учня та дає змогу позитивно розвивати їхнє соціальне самоствердження культурне самотворення. Впровадження зазначеного проекту сприяє підготовці соціально компетентного випускника школи, здатного реалізувати власний позитивний потенціал на користь суспільства.

Системне дослідження інноваційної роботи педколективу загальноосвітньої школи № 43 упродовж трьох етапів експерименту здійснювала соціально-психологічна служба школи за лонгітудною програмою комплексного пізнання особистості учня як суб'єкта навчання, особистості, індивідуальності та універсуму (див. табл. 1). Діагностична система, запропонована А.Фурманом [7], запроваджувалась поетапно, починаючи з 1989 р. за результатами кількарічної адаптації тестів до соціально-культурних умов вітчизняної шкільної практики [3; 5; 8; 9; 10].

Моніторинг розвитку особистості, класного колективу як основи теоретичного аналізу впливу інноваційної системи навчання здійснювався за трьома основними параметрами – розумність, соціальність, креативність і передбачав кількісне визначення даних. При цьому експериментальні діагностичні методики були зорієнтовані не лише на фіксацію наявного рівня соціокультурного досвіду школярів, а й на окреслення меж зони найближчого розвитку кожного учня, здатності його до навчання, що давало змогу визначити реальний внесок у розвиток його особистості, котрий був спричинений саме оволодінням знаннями і нормами, новими способами мисленневих і практичних дій. Важливо, що кожному рівневі розвитку процесу самоствердження відповідає низка параметрів внутрішнього світу школяра, котрий занурений у різноаспектний перебіг розвивальної взаємодії за умов цілісного навчального диференціювання. Відтак метою моніторингу розвитку особистості учня як суб'єкта соціальних взаємин є одержання інформації про динаміку його ствердження на основних етапах впровадження системної диференціації навчання.

В 1997 р. у школі пройшли масштабні тестові дослідження (табл. 1), які визначили вихідний рівень розумового, емоційного, соціального і духовного розвитку як кожного учня, так інтелектуальний і соціальний потенціал учнівських колективів, які забезпечили у подальшому побудову практичних моделей покладної і внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації навчання.

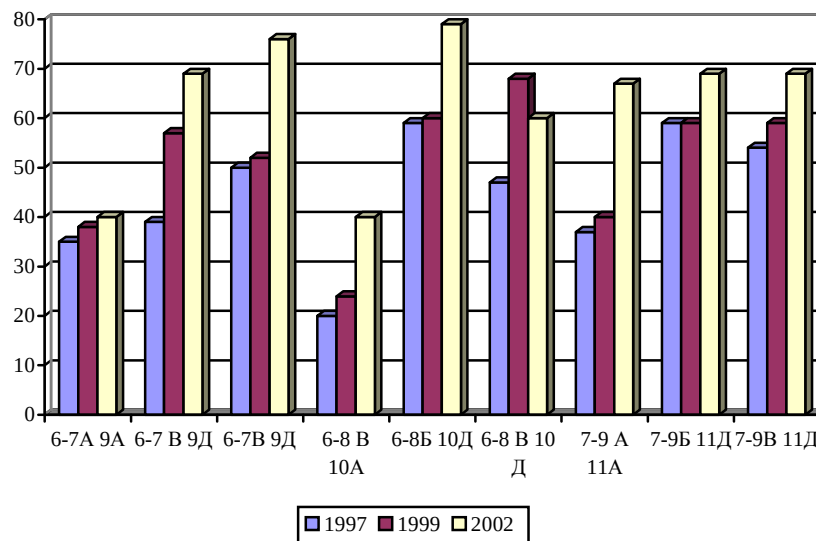
Таблиця 1.

*Батарея дослідницьких тестів інтелекту, застосована у системі фундаментального експерименту ЗОШ № 43 м. Донецька (проект “Школа самоствердження”, 1997-2003 роки)*

| Назва методики                               | Функціональна спрямованість тесту                                                                              | Клас |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1.Прогресивні матриці Равена 36/60           | Комбінаторні можливості сприйняття, аналіз, синтез зображень                                                   | 1-11 |
| 2.Словесно-логічне мислення Є.Замб'ячявичене | Дослідження рівня розвитку понятійного мислення, сформованості важливіших логічних операцій                    | 1-3  |
| 3.Математичне мислення                       | Здібності до теоретичного мислення, вміння встановлювати закономірності на основі аналізу і синтезу інформації | 1-3  |
| 4. ТАМ (тест абстрактного мислення)          | Здібності до абстрагування, теоретичного мислення                                                              | 5-11 |
| 5. ТЗЗ (тест загальних здібностей)           | Уміння встановлювати закономірності на основі аналізу і синтезу невербальної інформації                        | 5-11 |
| 6. ТРСЗ (тест розуміння словесних зв'язків)  | Оперування словесним матеріалом                                                                                | 5-11 |
| 7. ШТРР (шкільний тест розумового розвитку)  | Визначення загального розвитку учнів і з'ясування формування в них повноцінних світовідчужань                  | 5-11 |

Такі ж діагностичні обстеження проводились у 1999 та 2002 роках, що дало змогу простежити динаміку розвитку рівнів розумового розвитку особистості учнів за умов поетапного введення експериментальних умов.

Порівняльний аналіз виконання тестів інтелекту за етапами експерименту (1997, 1999, 2002 роки) учнями 5-11 класів виявив тенденцію до зростання їхнього розумового потенціалу. В цьому розрізі дещо вищий інтелектуальний потенціал у 1997 р. мали 5-В, 6-Б, 7-Б, 7-В класи; низький – 6-А, 7-А (див. діаграма 1).



Діаграма. 1. Результати виконання батареї тестів інтелекту учнями 5-11 класів загальноосвітньої школи № 43 м. Донецька за етапами експерименту (проект “Школа самоствердження”, вибірка 437 осіб)

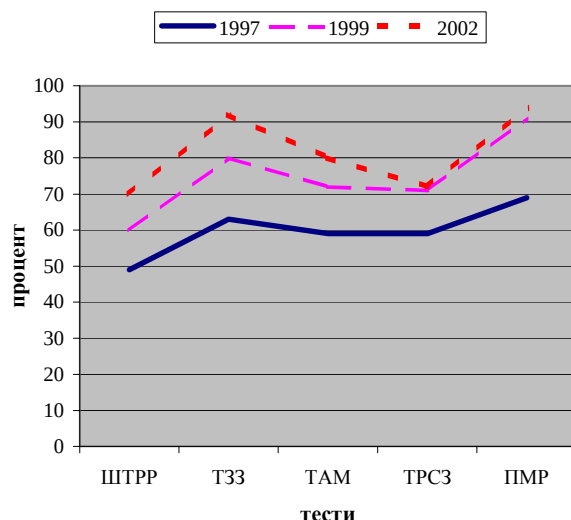
Отож, приріст інтелектуальності простежується в усіх класах, а найбільше там, де педагоги поступово створили сприятливі умови навчання й у процесі життєдіяльності учнівського колективу здійснювали позитивний вплив на розвиток учнів, професійно працювали за інноваційними технологіями освітнього процесу. Порівняльний аналіз даних психологічних обстежень свідчить про високий рівень зростання показників IQ на третьому етапі експерименту, що пов'язано із введенням у повному обсязі моделі системної диференціації навчання, виконанням програми підготовки педагога-психолога-дослідника, оволодінням вчителями технологією модульно-розвивального навчання. Зрозуміло, що на першому етапі у звичайних класах, за великої розбіжності показників IQ, високий і низький інтелектуальний потенціал окремих учнів не могли достатньою мірою використовувати їхні здібності у системі звичайних уроків, тому що вчитель орієнтувався на так званого середнього учня. А також епізодичне новаторство забезпечувало, здебільшого, одномоментний та одномоментний ефект інновацій. Це й пояснює незначне зростання ефективності на другому етапі експерименту.

У 1997 р. за результатами комплексних соціально-педагогічних досліджень була створена авторська модель покласної диференціації, впровадження якої сприяло різнобічному розвитку потреб, здібностей учнів. Кожному учаснику педагогічної взаємодії була надана можливість оволодіти знаннями, нормами і цінностями у звичайному (оптимальному) для нього темпі, досягти максимальної глибини занурення у пропонований зміст освіти (від рівнів інформаційного пізнання до сфер творчого застосування). А вчителі, використовуючи психолого-педагогічний портрет класних колективів, обирали оптимальні технології, форми і методи розвивальних педагогічних взаємин. Доцільність цієї роботи у подальшому підтверджувалась повторними діагностичними обстеженнями.

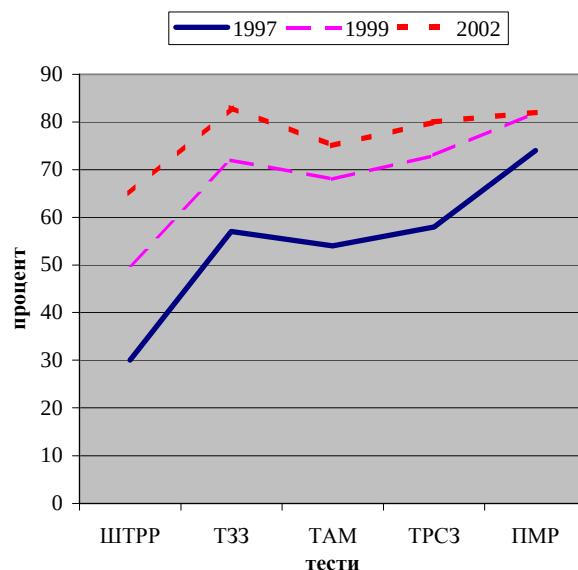
Такі комплексні дослідження (1999, 2002 років) були проведені за допомогою саме батареї одних і тих самих дослідних тестів з періодичністю у два роки, що дало змогу

об'єктивно відстежити динаміку зростання чи зниження розумового потенціалу учнівських колективів та окремих учнів.

Упродовж 1997-2002 років простежується тенденція зростання невербальної шкали, що діагностує не тільки знання учнів, а й здатності до моторно-перцептивної взаємодії об'єктів. Особливо підвищились показники за методиками ТАМ, ТЗЗ, ПМР. Така тенденція зафіксована в учнів 11-А класу. Інтелектуальний потенціал зріс до 28%, що підтвердило доцільність системної диференціації (створення математичного класу, а в подальшому – профільного економічного навчання) (див. діаграма 2). Підвищились на 18% показники також в 11-Б класі гуманітарної спрямованості і в старшій школі – юридичного профільного навчання (див. діаграма 3).



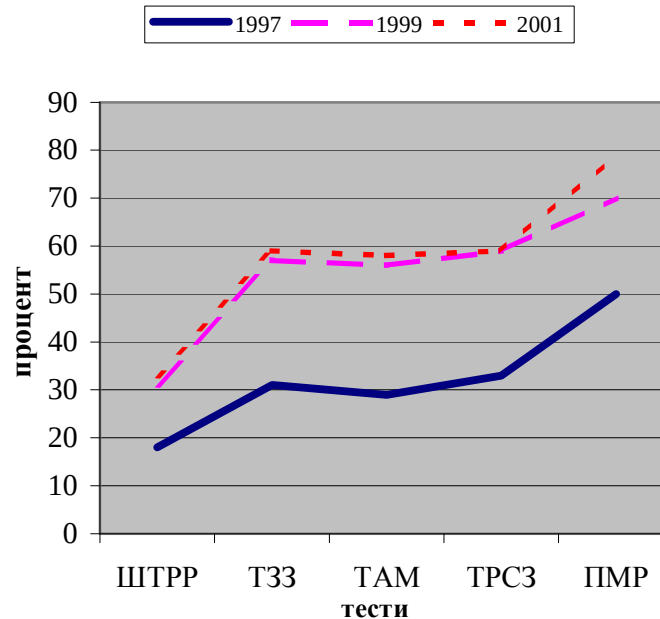
Діаграма 2. Результати виконання батареї тестів інтелекту учнями 11-А класу математичної спрямованості та економічного профілю навчання ЗОШ № 43 м. Донецька за етапами експерименту (проект "Школа самоствердження", вибірка 27 осіб)



Діаграма 3. Результати виконання батареї тестів інтелекту учнями 11-Б класу гуманітарної спрямованості та юридичного профілю навчання ЗОШ № 43 м. Донецька за етапами експерименту (проект "Школа самоствердження", вибірка 25 осіб)



Це свідчить про оптимальність форм та методів організації розвивальної міжособистісної взаємодії в класі, диференціації навчальних програм, курсів і факультативів у розумовому та соціальному становленні особистості. Спостерігається зростання показників за методикою ТРСЗ в 11-А класі вікової норми, що є підтвердженням доцільності ранньої диференціації навчальних програм і методики викладання (див. діаграма 4) (інтелектуальний коефіцієнт за методиками ТРСЗ, ТЗЗ збільшився у середньому на 24%).



Діаграма 4. Результати виконання батареї тестів інтелекту учнями 11-А класу вікової норми за етапами експерименту (проект "Школа самоствердження", вибірка 26 осіб)

Із психологічних факторів інтелектуального самоствердження учнів за модульно-розвивальною схемою навчання головне місце належить внутрішній мотивації учіння. У цьому контексті психолог Н.Менчинська вказує на безпосередній зв'язок неуспішного навчання з низькою активністю школярів. На її думку, зниження тону пізнавальної активності нерозривно пов'язане з потребо-мотиваційною налаштованістю учнів [4]. За модульно-розвивальною системою вона залежить від зростання професійної майстерності педагогів, їхньої психологічної грамотності, вміння налагоджувати безперервну паритетну розвивальну взаємодію на заняттях, домагаючись глибинного розуміння особистості учня. Тому вивчення динаміки розвитку мотиваційної сфери свідчить про те, наскільки успішно педагоги впливають на розгортання процесу соціального самоствердження учня як суб'єкта навчання.

Вивчення мотиваційної сфери учнів початкової школи впродовж трьох років навчання (див. табл. 2) свідчить про тенденцію до збільшення високого та середнього рівнів мотивації, а також зниження негативного ставлення школярів до навчальної діяльності в цілому, що є результатом поступового позитивного впливу експериментальних умов навчання та особистості вчителя.

Таблиця 2.

*Результати аналізу кількісних показників визначення рівнів мотивації до навчальної діяльності молодих школярів ЗОШ № 43 м. Донецька за роками 1999, 2001 (другий і третій етапи дослідження, вибірка 97 осіб)*

| Рівні мотивації до навчання     | 1999<br>другий<br>етап | 2001<br>третій<br>етап | 1999<br>другий<br>етап | 2001<br>третій<br>етап | 1999<br>другий<br>етап | 2001<br>третій<br>етап |
|---------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|                                 | 1-А                    | 3-А                    | 1-Б                    | 3-Б                    | 1-В                    | 3-В                    |
| Високий                         | 26%                    | 32%                    | 26%                    | 22%                    | 10%                    | 15%                    |
| Середній                        | 63%                    | 64%                    | 62%                    | 66%                    | 75%                    | 80%                    |
| Низький                         | 7%                     | 4%                     | 4%                     | 8%                     | 15%                    | 5%                     |
| Негативне ставлення до навчання | 4%                     | –                      | 8%                     | 4%                     | –                      | –                      |

Кількісне зниження високого рівня (4%) мотивації в 3-Б класі у 2001 році пов'язане із зміною класного керівника, який ще не оволодів на достатньому рівні прогресивними технологіями диференційованого навчання та психомистецькою технікою ведення розвивальної взаємодії. Системна диференціація навчання, однакові зовнішні і внутрішні умови для реалізації кожним учнем своїх нахилів і здібностей, створення комфортної психологічної атмосфери, реалізація соціокультурного змісту навчальних модулів сприяли формуванню внутрішньої мотивації навчання у цілому та утворенню провідних мотивів пізнавальної діяльності.

Таблиця 3.

*Результати кількісного аналізу мотивів навчальної діяльності учнів 7, 9, 11 класів ЗОШ №43 м. Донецька (проект “Школа самоствердження”) за основними етапами експерименту*

| Етапи експерименту | Мотиви навчальної діяльності (%) |              |         |                         |         |                   |                     |
|--------------------|----------------------------------|--------------|---------|-------------------------|---------|-------------------|---------------------|
|                    | Соціальний                       | Благополуччя | Престиж | Уникнення неприємностей | Діловий | Змістовий інтерес | Відсутність мотивів |
| I – 1997           | 8,3                              | 14,7         | 19,1    | 24                      | 5,8     | 17,2              | 10,4                |
| II – 1999          | 15,3                             | 15,9         | 20,4    | 13,4                    | 10,3    | 15,4              | 8,8                 |
| III – 2002         | 21,3                             | 15,4         | 19,1    | 1,5                     | 12,1    | 30,4              |                     |
| Σ                  | 44,9                             | 46           | 58,6    | 38,9                    | 28,2    | 63                | 19,2                |
| Середній показник  | 14,9                             | 15,3         | 19,5    | 12,9                    | 9,4     | 21                | 6,4                 |

Аналіз кількісних показників у старшій ланці школи свідчить про те, що визначальним чинником навчальної роботи учнів з високим рівнем успішності є соціальний і діловий мотиви, а в учнів із середнім і слабким – діловий (див. табл. 3). Чільне місце посідає у цій групі також соціальний мотив і мотив престижу, що вказує на цілеспрямовану роботу педколективу школи.

Отже, позитивна зміна розумового потенціалу і мотивації учнів у процесі поетапного впровадження основних елементів модульно-розвивального навчання підтверджує, що вищевизначені експериментальні умови реально забезпечили зростання інтелекту, збагачення метального досвіду учня новими знаннями та вміннями, розвиток пізнавальної активності, мотивували бажання навчатися та ствердити статус учня як суб'єкта навчання і рівноправного партнера.

Запропонована система моніторингу розумового розвитку учня демонструє певні можливості відстеження ефективності змін особистого зростання кожного учасника інноваційного освітнього процесу дає змогу корегувати навчально-виховний процес, зважаючи на тенденції зростання чи падіння тих чи інших показників та притаманні суб'єктні характеристики навчальних груп та класних колективів.

Експеримент з модульно-розвивальної системи навчання забезпечує зміст культурно-психологічної грамотності учителів-психологів, навчає їх працювати із психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії в класі, стимулює розгортання самоактуалізаційних процесів особистості. Це підтверджує зростання розумових здібностей школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі. – К.: УПМККО, 1994. – 90 с.
2. Гуревич К.М. Современная психологическая диагностика: пути развития // Вопросы психологи. – 1982. – №1. – С.9-18.
3. Колугін О.І., Фурман А.В. Психодіагностичне забезпечення навчально-виховного процесу // Рідна школа. – 1994. – №6. – С.67-72.
4. Менчинская М.А. Обучение и умственное развитие (обучение и развитие). – М.: Просвещение, 1966 – С.49-92.
5. Модульно-розвивальна система навчання в сучасній школі. З досвіду роботи ЗОШ №43 м. Донецька / Редкол.: Максименко О.І., Ткаченко В.І., Шумлянська Г.А. – Донецьк, 2000. – 51 с.
6. Психолого-педагогические основы дифференциации обучения в начальном звене общеобразовательной школы. – Вып.1. – 3-е изд. – К., НДІ психології МО України, 1991. – 64 с.
7. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
8. Фурман А.В., Нужаниця П.П. Діагностико-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу: програма дослідно-експериментальної роботи в школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С.102-112.
9. Фурман А., Гура Т., Мещанова Г. Психодіагностика розумових здібностей школярів // Рідна школа. – 1996. – №8. – С.19-26.
10. Фурман А.В., Семенюк Т. Школа розуміння. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 10 м. Бердичева. – К.: УПМККО, 1996. – 35 с.

# ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Ігор ГРИНЕНКО

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Людина творить неустанно: свідомо і несвідомо, дією і думкою, в стані бадьорості й у сні. Творчість – це сама “суть життя в світі знань і краси” [1, 480]. Вона – “глибоко своєрідна сфера ... духовного життя, самовираження і самоутвердження, в якому яскраво розкривається індивідуальна самобутність” кожної людини [2, 44]. Усвідомлення себе творцем, відповідальним за свої думки і вчинки – це важливий крок до розуміння своєї ролі у житті, до саморозвитку. У зв’язку з цим, проектування виховного і навчального середовища, сприятливого для формування творчого мислення майбутніх педагогів, здатних приймати нестандартні й ефективні рішення в умовах стрімкого інформаційного й технологічного розвитку суспільства, постає як нагальне завдання вищої школи.

**Мета статті** – висвітлити теоретико-методичний аспект педагогічних умов формування творчого мислення студентів вищих педагогічних навчальних закладів на прикладі досвіду факультету іноземних мов Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

В практику роботи факультету іноземних мов (II-IV курси) нами впроваджуються сучасні вітчизняні та зарубіжні методики розвитку творчого мислення, адаптовані до умов вищої школи України. Деякі з них покладені в основу спецкурсу “Мистецтво мислення”. Окремі компоненти цього курсу реалізуються на практичних заняттях з англійської мови. В процесі розробки змісту й методики спецкурсу ми виходили із наступних загальних теоретичних міркувань і положень.

Творчість була предметом дослідження з давніх часів. Г.Моргунов [3] зазначає, що слово “творити” як спеціальний термін починають використовувати в латинській мові в період кризи античного світогляду. Воно спочатку означало теж саме, що й слово робити. В епоху Відродження людина вже усвідомлює себе творцем, “вільним і славним майстром”, проте слово “творчість” ще не застосовується щодо діяльності людини. Лише у XVII ст. цей термін уперше використовується для визначення людської діяльності в сфері мистецтва. Спочатку він стосується “художньої творчості”, а згодом і діяльності людини в науці та техніці.

У філософію категорію творчості ввів Платон. На його думку, “все, що викликає перехід з небуття у буття – творчість” [4, 115]. Він розглядає божественну творчість, яка створює вищі цінності, й людську, залежну від божественної, обмежену певними часовими рамками. Остання наслідує божественну не так через конструктивну діяльність, як через споглядання її сутності. Арістотель, чиє трактування творчості панувало більше двох тисячоліть, не сприймав людську діяльність як творчість, як продукт вільної самореалізації суб’єкта, а як пасивне начало і підводив її під поняття “мистецтво” – діяння, що опирається на знання правил певного виду діяльності, як вправність, майстерність, яку слід проявляти в кожній справі. Важливою особливістю будь-якого мистецтва є те, що його можна навчитись. Лише епоха романтизму помітила в людській діяльності творчого суб’єкта, що стало можливим завдяки утвердженню в філософії нового принципу творчості – принципу діяльного детермінізму. Творчість уперше інтерпретується як діяльність, а його джерело – як діюча причина. Значний внесок у розвиток поняття “творчість” зробили, окрім інших, такі філософи, як Фіхте, Кант, Фейєрбах, Гегель та М.Бердяєв. Сучасна філософська думка визначає творчість як процес створення нових духовних і матеріальних цінностей, що сприяють розвитку особи і суспільства. Основною

ознакою творчості є руйнування стереотипів у певному виді діяльності, створення нових продуктів чи нових способів отримання відомих продуктів діяльності [5]. Філософський енциклопедичний словник трактує творчість як діяльність, що породжує щось якісно нове, те, що раніше ніколи не існувало [6, 670].

Християнство розглядає людину як “другорядне” від Бога, тому й творчість людини має підпорядкований характер. Митець, якому Бог “дарував благодать творчості”, “освянення творчості”, не творить у прямому розумінні цього слова, а постає як “передавач” “звеного Господом”. Людина не здатна створити більше, ніж створив Бог. Джерелом формування права людини на творчість є безкорисливість, добро, любов, співчуття, страждання та емпатія. У релігійних поглядах Сходу творчість розуміється як “саморозкриття”, пробудження притаманних людині сил та потенцій, розкриття в людині “Божого” через її самовдосконалення й особисту працю над своєю “душею” та свідомістю [7].

У психології, яка вивчає процес та “механізм” протікання творчого акту, як і у філософії та релігії, немає єдиного погляду на цей процес. Психологічний словник дає визначення творчості як діяльності, результатом якої є створення нових духовних і матеріальних цінностей [8, 393]. Дж. Ніренберг розглядає творчість як процес логічного розвитку ідей і мисленнєвих образів, які перетворюють елементи реальності у щось нове [9, 16]. Є.Сіннот, аналізуючи творчий процес в його перспективі, перегукується з В.Сухомлинським щодо місця творчості в житті людини. Він знаходить схожість між процесами поєднання нашим організмом інколи безформної маси в струнку систему структур і функцій тіла та відбором, організацією і кореляцією ідей і образів у певну систему, що здійснює наша свідомість. На його думку, організуюча сила життя, що проявляється в розумі чи тілі, виступає істинно творчим компонентом. Тому творчість можна вважати невід’ємним атрибутом життя [9, 17].

Аналіз сучасних поглядів на проблему творчості у психології та педагогіці знаходимо у О.Сисоевої [10] та К.Торшиної [11]. Ми поділяємо думку Н.Кічук про те, що “творчість – складне і водночас комплексне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психолого-фізіологічних передумов. Вона є умовою становлення, самопізнання і розвитку особистості” [12, 183]. Тому створення цих передумов і повинно бути в центрі уваги держави та освітніх установ.

Дослідження творчості нерозривно пов’язане з проблемою творчого мислення, яка знайшла свій розвиток у працях багатьох психологів та педагогів: А.Брушлинського, Л.Виготського, В.Моляко, Я.Пономарьова, С.Сисоевої, Е. де Боно, Дж.Гілфорда, Дж.Ніренберга, А.Осборна, С.Парнеса, Г.Уоллеса та інших.

Аналізуючи вітчизняні та зарубіжні джерела, Л.Засекіна характеризує творче мислення як процес, який розвивається в певному часі, з певними якісно вираженими стадіями або етапами і передбачає наявність спеціальних знань та умінь розв’язувати творчі завдання, певні особисті якості, а також здатність до системного мислення. Йому притаманні оригінальність, біжучість і творча уява. Позитивний вплив на його формування мають сприятливі зовнішні чинники, а важливою функцією виступає оцінювання [13, 30-31]. А.Боуд (A. Bowd), Д.МакДугал (D. McDougall) та С.Євчук (C. Yewchuk) [14] звертають увагу на такі особливості творчого мислення:

- *плинність*: здатність давати багато відповідей і пропозицій на відкриті запитання і проблеми;
- *гнучкість*: здатність генерувати ідеї, які є нетрадиційними чи розглядати ситуацію з різних точок зору;
- *оригінальність*: здатність давати унікальні, незвичні відповіді;
- *детальна розробка*: здатність збагачувати ідею продуманими деталями і втілювати її в життя;
- *візуалізація*: здатність уявляти й маніпулювати образами та ідеями, споглядаючи їх ніби з внутрішньої та зовнішньої сторін;
- *трансформація*: здатність перетворювати одну річ чи ідею в іншу і бачити нові значення й застосування того, що вже існує;
- *інтуїція*: здатність бачити чи робити поєднання, володіючи частковою інформацією;
- *синтез*: здатність поєднувати частини в єдине ціле.

Процесуальна сторона та компоненти творчого мислення знайшли своє відображення у багатьох моделях. У межах нашого дослідження наведемо найвідоміші з них, розроблені зарубіжними вченими [15].

Творчий процес за Г.Уоллесом:

1. Підготовка (збір інформації).
2. Інкубація (неусвідомлена робота думки).
3. Освіта (мить появи нової ідеї).
4. Верифікація (визначення істинності ідеї).

Модель психічного творення Ф.Баррона:

1. Зачаття (у думці).
2. Вагітність (час важко скоординувати).
3. Пологи (пологові муки, поява на світ).
4. Виховання дитини (подальший період розвитку).

На відміну від моделей Г.Уоллеса та Ф.Баррона, які роблять акцент на важливості підсвідомих процесів у творчому акті, Д. Перкінс стверджує, що підсвідомі ментальні процеси характерні для всього мислення, тому вони не відіграють особливої ролі у творчому мисленні. Хоча процеси мислення важко описати повністю, однак це не означає, що їх не можна контролювати. Крім того, він обстоює думку, що, хоч випадкові події інколи впливають на акт творчості, проте не слід вважати їх джерелом усіх відкриттів. Р.Вайсберг, досліджуючи у своїй праці “Творчість: поза міфом генія” життєвий шлях визначних творців та “моменти винаходів”, підтверджує погляд Д.Перкінса на те, що їм передували роки свідомої праці та підготовки.

Дж.Россман (J.Rossman) розширив чотирьохфазову модель Г.Уоллеса до семи.

Модель творчого акту за Дж. Россманом:

1. Вивчення потреби чи труднощів.
2. Аналіз потреби.
3. Огляд всієї доступної інформації.
4. Формулювання усіх об’єктивних рішень.
5. Критичний аналіз переваг та недоліків цих рішень.
6. Народження нової ідеї – винахід.
7. Експериментальне випробовування найбільш успішного рішення та вибір і вдосконалення кінцевого варіанту рішення.

Всі кроки Дж.Россмана, за винятком народження ідеї, мають суто аналітичний характер.

А.Осборн, автор брейнстормінгу, розробив модель творчого мислення з семи кроків, у якій поєднує аналіз з уявою.

Модель творчого мислення за А.Осборном:

1. Орієнтація: визначення проблеми.
2. Підготовка: збирання фактичного матеріалу.
3. Аналіз: поділ відповідного матеріалу на класи та групи.
4. Формування ідей: нагромадження альтернатив шляхом висування ідей.
5. Інкубація: зниження активності у роботі, що сприяє освітленню.
6. Синтез: поєднання розрізнених частин.
7. Оцінка: оцінювання кінцевих ідей.

Можна зауважити, що А.Осборн навмисне застосовує формування ідей, як у пункті “нагромадження альтернатив”, так і при розробці правил мозкового штурму як способу досягнення цієї мети.

Системне поєднання прийомів керованої креативності та аналізу притаманне моделям, які з’явилися останніми десятиліттями, зокрема тій, яку розробили С.Парнес (S.Parnes), С.Ісаксен (S.Isaksen) і Д.Треффлінгер (D.Trefflinger).

Модель творчого вирішення проблем (CPS):

1. Визначення мети.
2. Збирання вихідних даних.
3. Постановка проблеми.
4. Генерування ідей.
5. Вибір найоптимальнішого вирішення проблеми.

6. Прийняття плану дій для втілення ідей.  
Кроки 3 і 4 (постановка проблеми та генерування ідей) вочевидь вимагають творчого мислення, тоді як кроки 1, 2, 5 і 6 потребують традиційних навичок та аналітичного мислення.

Д.Коберг (D.Koberg) та Дж.Багнал (J.Bagnall) пропонують подібну виважену модель “Всесвітнього мандрівника”:

7. Сприйміть ситуацію (як виклик).
8. Аналізуйте (щоб відкрити “світ проблеми”).
9. Визначте (основні питання та цілі).
5. Мисліть (щоб генерувати варіанти).
6. Виберіть (поміж варіантами).
7. Застосуйте (щоб надати ідеї фізичної форми).
8. Оцініть (щоб критично оглянути та планувати знову).

В наведеній моделі четвертий крок – це традиційне зосередження на такому прийомі творчого мислення, як мозковий штурм, що передує аналітичному мисленню. Автори підкреслюють важливість сприйняття ситуації як особистого виклику, що підтверджується дослідженнями біографій знаменитих винахідників [16]. Останній крок моделі підкреслює ідею безперервної інновації.

На нашу думку, найповніше суть творчого мислення розкриває чотирьохфазова синтетична модель, запропонована П.Плсеком (Paul E. Plsek). Вона поєднує у собі концепції багатьох моделей, розроблених за останні 80 років і традиційно розглядає творчість як рівновагу уяви та аналізу. Зі схеми, наведеної нижче, бачимо, що *спостереження* й *аналіз* приводять до *генерування* ідей, їх *відбору* й *розробки*. Перед *втіленням* у життя, ідеям дають практичну *оцінку*. Заради збереження й доступу до винаходів і відкриттів та функціонування ідей, їх слід постійно відтворювати і *репродукувати*. Кожна нова ідея, яка буде застосована на практиці, призводить до змін і нового циклу спостереження й аналізу.

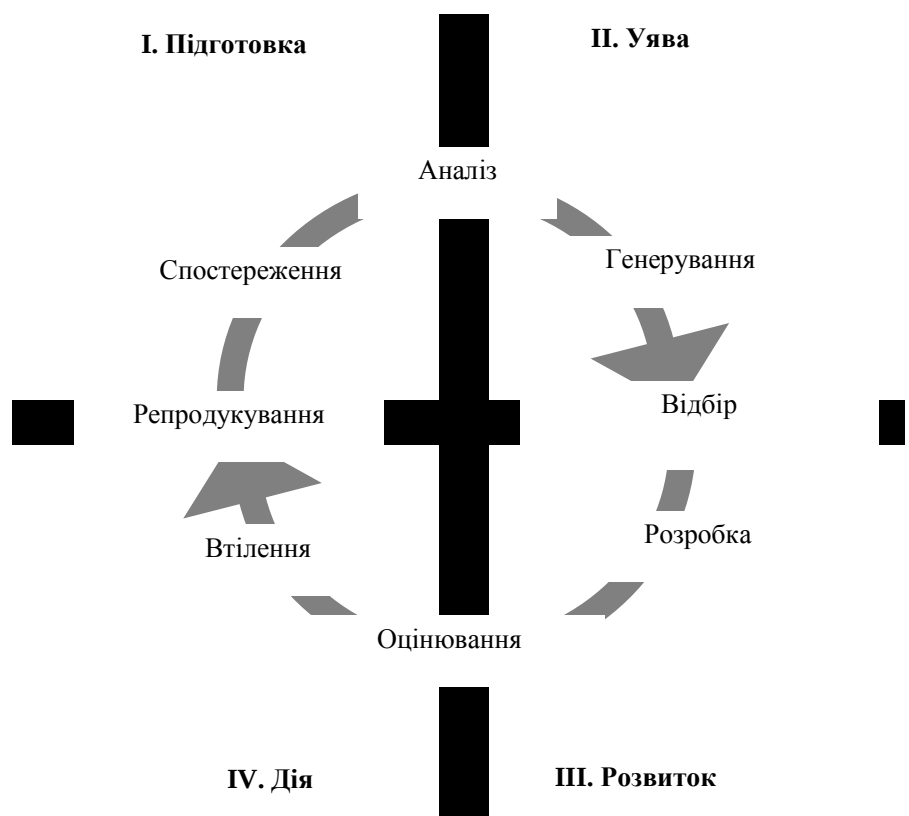


Схема 1. Цикл керованої креативності (DCC)

Незважаючи на розмаїття моделей творчого мислення, вони мають багато спільного:

- творчий процес включає аналіз, творчу уяву та критичне оцінювання. Тобто весь творчий процес – це рівновага уяви та аналізу;
- класичні моделі тлумачать появу творчих ідей внаслідок підсвідомих процесів, які, в основному, невідчутні мислителю. Сучасні ж – наголошують на навмисному генеруванні нових ідей під безпосереднім контролем мислителя;
- загалом творчий процес вимагає свідомих зусиль щодо знаходження нової ідеї та її застосування.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що творче мислення можна і потрібно формувати, починаючи з народження дитини і протягом усього життя. Саме в дитинстві починається довгий процес “пізнання світу не тільки розумом, а й серцем” [2, 51]. Проте “перш ніж давати знання, потрібно навчити думати, сприймати, спостерігати” [2, 14], “надихнути кожного вихованця радістю мислення, прагненням до багатого життя у світі думки” [1, 477]. Втілення ідеї В.Сухомлинського про те, що виховання повинно передувати навчанню, ми вбачаємо у створенні у вищих закладах освіти середовища, сприятливого для формування творчої індивідуальності майбутніх педагогів. Воно має гармонійно поєднувати емоційну та когнітивну сфери і не страждати від синдрому репродуктивності.

Серед вітчизняних вчених, які займалися проблемою дослідження та розробки способів розвитку творчих можливостей особистості, слід відзначити Г.Альтшуллера, А.Єсаулова, В.Моляко, В.Семиченко та ін.

Вбачаючи в умінні майбутнього педагога говорити коротко і змістовно, тобто узагальнювати та систематизувати навчальний матеріал, ознаку творчості, ми формуємо його як у писемному, так і в усному мовленні. Для роботи з фабульними текстами використовуємо розроблений нами прийом “Абрес” (абзац – речення – слово). Студентам пропонується передати опрацьовану інформацію письмово: спочатку одним абзацом з декількох речень, потім одним реченням (складнопідрядним чи складносурядним), а в кінці – одним словом.

Для того, щоб синтезувати інформацію, з’ясувати ступінь розуміння засвоєного лексичного матеріалу і творчо викласти думки з вивченої теми використовуємо сенкани [17]. Слово “сенкан” походить від французького слова “п’ять” і означає вірш із п’яти рядків. Сенкани складають за такими правилами:

1. Перший рядок містить одне слово (іменник), яке означає тему.
2. Другий рядок – це опис теми, який складається з двох слів (прикметників).
3. Третій рядок називає дію, пов’язану з темою, і складається з трьох дієслів.
4. Четвертий рядок є фразою, яка складається з чотирьох слів і висловлює ставлення до теми або почуття з приводу обговорюваного матеріалу.
5. Останній рядок – це одне слово – синонім до першого слова, який, узагальнюючи, висловлює сутність теми.

Наведемо приклад сенкана.

*Весна  
Красна, рання  
Йде, шумить, квітчає  
Серце наповнюється радістю й красою  
Відродження*

Вивчення усної теми підсумовуємо у формі творчої презентації з використанням комп’ютерної програми “PowerPoint”, періодичних видань та Інтернет-ресурсів. Пропонуються такі теми для названої форми організації навчання: “Філософія героїзму”, “Роль жінки у світовій історії”, “Краса людських взаємин”. Уміння сформулювати думку розцінюється як прояв творчого мислення.

Для підготовки мікроуроків напередодні шкільної практики ефективним засобом служить використання стратегій для інновацій та креативності – “Сім рівнів перемін”, – розроблений Р.Смітом [18].

Сім рівнів перемін:

#### **1. Ефективність – роби те, що слід:**

- визнач пріоритети;



- виконуй найважливіше спочатку;
- зосередься;
- дій більш ефективно.

**2. Продуктивність – роби як слід:**

- дотримуйся технологічного процесу;
- наведи лад навколо себе;
- усвідом стандарти;
- дій більш продуктивно.

**3. Вдосконалення – виконуй краще:**

- думай про те, що робиш;
- прислухайся до порад;
- знайди спосіб вдосконалення;
- допомагай, навчай, наставляй інших.

**4. Відсікання – відкинь непотрібне:**

- запитай “Чому?”;
- облиш виконувати несуттєве;
- застосовуй правило 80:20;
- постійно переключай увагу.

**5. Копіюй – наслідуй інших**

- більше помічай і спостерігай;
- думай, перш ніж думати;
- вивчай кращий досвід – занотувуй;
- копіюй.

**6. По-іншому – роби те, що ще не робилось:**

- розмірковуй над предметом роздумів;
- поєднуй нові технології;
- запитай “Чому б і ні?”;
- зосередься на іншому, не подібному, не лінійному.

**7. Роби те, що зробити неможливо:**

- допускай будь-які запитання;
- що неможливо сьогодні, те можливо...;
- хіба б не було чудово якщо б...;
- дій всупереч правилам;
- зміни напрям думок: відкинь логіку.

Емоційна атмосфера занять є неодмінною умовою формування витонченого сприйняття і мислення. Вдало підібрана музика створює фон, на якому виникає духовна єдність викладача та студентів, і служить засобом виховання творчих сил особистості й могутнім джерелом думки [2, 56-60]. Сеанси концертної псевдопассивності (сугестивний метод Г.Лозанова) дають змогу глибше і краще запам'ятовувати навчальний матеріал на етапі його введення. Значний успіх мали заняття зі студентами, де поєднувались музика, живопис і поезія (теми: “Письменники України”, “Мистецтво Великої Британії XIX століття”).

Отже, розглянувши основні тенденції формування творчого мислення та пропонуючи майбутнім педагогам інструментарій творчого мислення і створюючи умови для самовираження і самоствердження, ми даємо їм змогу розкрити свою індивідуальну самобутність, що можливо в атмосфері краси, гармонії і постійної, а не епізодичної емоційної насиченості занять. Значною мірою цьому може сприяти спецкурс “Мистецтво мислення”, в якому розглядаються моделі та прийоми творчого мислення, а також засоби емоційного впливу на особистість студента.

У майбутньому доцільно розробити наскрізну програму розвитку творчого мислення, яка охоплювала б студентів I-V курсів.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1976. – 656 с.

2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад. школа, 1971. – 244 с.
3. Моргунов Г.В. Духовное творчество как социокультурный процесс: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Киевский ун-т им. Т. Шевченка. – К., 1993. – 165 с.
4. Платон. Федон, Пир, Федр, Перманид/ Общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи; Пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1999. – 528 с.
5. Гузенко В.А. Феномен творчества. Социально-философский анализ: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03 / Днепропетровский гос. технический ун-т железнодорожного транспорта. – Днепропетровск, 1997. – 157с.
6. Философский энциклопедический словарь/Гл. редакция: Л.Ф. Илличев, П.Н. Федосеев, С.М Ковалев, В.Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Красавін С.В. Діалектичний синтез у дослідженні феномену творчості: Дис. ... канд. філос. наук: 09.00.08 / Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 2000. – 161 с.
8. Психология. Словарь/ Под общ. ред. А. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е издание., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Ниренберг Дж. И. Искусство творческого мышления: Пер. с англ., Худ. обл. М.В. Драко. – Мн. ООО “Попурри”, 1996. – 240 с.: ил.
10. Сисоева О.С. Психолого-педагогичні засади організації навчального процесу у вищій школі/ Сучасна вища школа: педагогічний аспект: Монографія/ За ред. Ничкало Н.Г. – К., 1999. – 442 с.
11. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии// Вопросы психологии. – 1988. – № 4.– С. 123-132.
12. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
13. Засекина Л.В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – 206 с.
14. Bowd, A., McDougall, D., and Yewchuk, C. Educational Psychology for Canadian Teachers. Harcourt, Brace and Company: Toronto, 1994. – pp. 150-151.  
<http://snow.utoronto.ca/Learn2/mod9/aboutcreative.html>
15. Working Paper: Models for the Creative Process by Paul E. Plsek  
<http://www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html>
16. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. – М.: Искусство, 1991. – 432 с.
17. Дж. Стіл. Методична система “Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів”: Підготовлено для проекту “Читання та письмо для розвитку критичного мислення”: Посібник I-II/ Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. – К.: Міленіум. – 2002. – 76 с.
18. Seven Levels of Change  
<http://shs.iienet.org/public/articles/index.cfm?cat=69>.

Світлана ВДОВЦОВА

### РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ МІЖ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ І ТЕХНІЧНИМ КОЛЕДЖЕМ У ВІВЧЕННІ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Проблема забезпечення наступності змісту мовної освіти і вимог щодо його засвоєння між загальноосвітньою школою і закладами професійно-технічної освіти є актуальною. Викладання української мови у ВНЗ I-II рівнів акредитації “має за мету, по-перше, пробудження до роботи раніше набутих знань і навичок [...], по-друге, вдосконалення і збільшення словникового запасу, як загальнонавчального, так і термінологічного, по-третє, підняття на якісно вищий рівень культури мовлення” [6, 160].

Для того, щоб удосконалювати володіння раніше вивченим теоретичним матеріалом, наприклад, термінологією, і виводити його на професійний рівень, повинна існувати науково-методична система, яка допомагала б поглиблювати набуті у школі знання. Директор ВПТУ №3 м. Києва В.Луцик та його заступник із наукової роботи В.Шевченко, аналізуючи проблеми наступності у професійно-технічному закладі, зазначають, що викладачам цих закладів, зважаючи на їхній рівень розуміння дидактичних особливостей наступності в навчанні та навчальну завантаженість, це не завжди вдається, а самостійно логічно побудувати навчальний процес на принципі “від простого до складного” [5] студент не може. Мабуть, з урахуванням цього факту у Навчально-науковому центрі професійно-технічної освіти АПН України

створено науково-дослідну лабораторію з проблем наступності навчання, де науковці намагаються створити інтегральну модель професійної підготовки, визначити мету, зміст, форми і методи впровадження наступності у навчання.

Наступність у змісті навчання “передбачає раціональний вибір (відбір) і періодичне коректування самого змісту навчання” [1, 26]. Сьогодні з’являється багато нових спеціальностей у ВНЗ. Кожна з них висуває свої вимоги до рівня володіння українською мовою фахівцями відповідного профілю, тобто відбувається формування особистості, задіяної у конкретній галузі, і тому сучасний підхід до навчання мови визначається як основними функціями самої мови – бути найважливішим засобом спілкування й пізнання, так і замовленням суспільства – сформувати всебічно розвинену й соціально активну особистість, яка володіє способами самовираження рідною мовою [7]. Таку спрямованість повинні відображати програми і підручники і загальноосвітньої школи, і ВНЗ I-II рівнів акредитації. Але вони не можуть бути однаковими, особливо у ВНЗ I-II рівнів акредитації, для майбутніх інженерів з їх особливою галуззю знань і, наприклад, для філологів, для яких мова є знаряддям професійної діяльності.

Одним із важливих факторів успішного вивчення мови є опора на засвоєні раніше знання і вміння їх використати, тобто реалізація дидактичного принципу наступності. Ця умова сприяє встановленню внутрішніх зв’язків з уже вивченим, використовується база, необхідна для оволодіння новим матеріалом. У загальноосвітній школі в учнів формуються базові знання і вміння, на основі яких відбувається засвоєння навчального матеріалу з мови у ВНЗ. Наприклад, в основній школі стильове багатство мови вивчається з 5-го (зокрема, дається уявлення про терміни) до 9-го класів. У коледжі ці знання необхідно поглиблювати за допомогою спеціальних вправ і завдань, тому що вміння правильно використовувати терміни, доречно їх вживати і розуміти наукові тексти студентам знадобляться у подальшому професійному житті.

**Цілі статті:** дослідити принцип наступності між середньою ланкою загальноосвітньої школи (5-9 класи) і ВНЗ I-II рівнів акредитації у вивченні технічних термінів; запропонувати вправи і завдання для опрацювання фахової термінології у технічному коледжі.

Сучасна програма з української мови у середній ланці школи будується на спіралевидному принципі, “який передбачає поступове розширення і поглиблення теоретичних відомостей, практичних умінь і навичок” від класу до класу [3, 16]. Наприклад, у 5-му класі учні вивчають синтаксис і пунктуацію, фонетику, орфоепію, графіку, лексикологію, будову слова, словотвір, орфографію; у 6-му – поглиблюють знання про лексикологію і фразеологію, вивчають морфологію; у 7-му – продовжують вивчення морфології та починають синтаксис і пунктуацію (словосполучення і речення, просте речення); у 8-му – продовжують вивчення синтаксису і пунктуації, ускладненого речення, прямої і непрямої мови і діалогу; у 9-му класі закінчують вивчення синтаксису і пунктуації. Така побудова шкільної програми формує, наскільки це можливо, цілісне уявлення про мовні факти і явища. А. Нелюба у статті “Деякі штрихи до “мовного портрета” випускника середньої школи” слушно зауважує, що доцільніше було б “будувати шкільну програму за принципом концентричних кіл: у кожному класі (або групі класів) мають вивчатися всі рівні мови, але за зростаючою складністю” [8, 51]. Програма ж вищої школи заснована на принципі лінійного опису рівнів мовної системи, починаючи від фонетики і закінчуючи синтаксисом. Викладання мови у технічному коледжі повинно спрямовуватись на удосконалення здобутих у школі умінь в усіх видах мовної діяльності та вироблення навичок мовлення у професійній сфері.

Прослідкуємо за збереженням принципу наступності при вивченні термінології на уроках української мови. Згідно з шкільною програмою [9], в межах комунікативної змістової лінії опанування термінологічної лексики починається з 5-го класу (таблиця 1).

Таблиця 1.

## Види робіт у 5-9 класах загальноосвітньої школи

| Клас        | Вид роботи                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 і 6 класи | аудіювання (слухання-розуміння) та читання текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення; докладний і вибірковий (усний) перекази текстів наукового стилю; усна відповідь на уроках української мови та інших предметів на основі докладного і вибіркового переказу текстів наукового стилю (за даним планом або таблицею); |
| 7 клас      | аудіювання, читання текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення (вивчальне, ознайомче, вибіркоче);                                                                                                                                                                                                                        |
| 8 клас      | аудіювання (глобальне, докладне, критичне); читання; стислий переказ (усний і письмовий) текстів наукового і публіцистичного стилів (у тому числі на основі прослуханих радіо- і телепередач); тематичні виписки;                                                                                                            |
| 9 клас      | аудіювання; читання; перекази (за складним планом) – стислий і вибірковий (усний і письмовий) – текстів наукового та ін. стилів (у яких повинні бути наявні слова-терміни), переказ із творчим завданням.                                                                                                                    |

Важливе місце у вище зазначених видах роботи займає термінологія.

Шкільні підручники [9; 10; 11; 12; 13; 14], за якими сьогоднішні студенти вчилися у школі, пропонують вправи і завдання, які подаємо у таблиці 2.

Таблиця 2.

## Вправи і завдання, які пропонуються для вивчення термінології у 5-9 класах загальноосвітньої школи

| Клас          | Вправи і завдання, спрямовані на вивчення термінології                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 клас (1996) | 1) Визначте, до якого стилю мовлення належать тексти і в якій галузі життя можливе кожне з поданих висловлювань (вправа 107). 2) Знайдіть в тексті спеціальні слова-терміни, визначте стиль мовлення (вправа 108). 3) Користуючись таблицею “Стилі мовлення”, визначте, в якому стилі будувати висловлювання: а) викладаючи матеріал на уроках мови, природознавства, математики; б) ділячись із товаришем враженням про прочитану книгу; в) під час виступу на класних зборах. Від чого залежить стиль висловлювань? (вправа 134). 4) Поміркуйте, до якого стилю ми можемо віднести подані нижче тексти, визначте ознаки наукового стилю (вправа 135).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 6 клас (1996) | 1) Назвіть слова, які використовуються вами у щоденному вжитку (вправа 28). 2) Чи використовуються подані в тексті слова у повсякденному користуванні? Люди яких професій найчастіше вживають їх? (вправа 29). 3) Випишіть словосполучення з професійними словами та доведіть, чому вони професійні? (вправа 35). 4) Прочитайте тлумачення поданих слів, люди якої професії найчастіше їх використовують? (вправа 36). 5) Складіть словничок професійних слів (вправа 37). 6) Складіть із поданими у вправі словами по два речення, вживаючи їх то як загальноновживані, то як професійні (вправа 38). 7) Складіть розповідь про людей різних професій, використовуючи професійні слова (вправа 39). 8) Випишіть з тексту словосполучення зі словами, які надають йому наукового характеру (вправа 40). 9) Складіть усну зв'язну розповідь “У майстерні”, вживаючи професійні слова. Чи будуть у вашій розповіді слова-терміни? (вправа 41). 10) Складіть твір-мініатюру “Професія моїх батьків”. Чи можна обійтись у цьому творі без професійної лексики? (вправа 42). 11) Визначіть тип і стиль мовлення, як ви вважаєте, до якого виду наукової літератури (науково-навчальної чи науково-популярної) він належить? Чому? (вправа 166). 12) Уявіть собі ситуацію: ви одержали завдання підготувати усне повідомлення в науковому стилі і виголосити його. Складіть усне повідомлення на основі детального переказу тексту (вправа 167). |
| 7 клас (2001) | Напишіть докладний переказ тексту з описом процесів праці (вправи 295-298), твір-опис процесу праці за власним спостереженням, в яких обов'язково наявні терміни, за допомогою яких названі якісь інструменти (вправи 420, 421); стислий переказ тексту наукового стилю (вправи 460, 461 (I); за орієнтованим початком виступу підготуйте усне повідомлення “Дивовижна природна лабораторія”, дібравши потрібний матеріал для розкриття запропонованої теми з тексту наукового стилю (його науково-популярного різновиду) та за орієнтовним планом (вправа 461 (II)).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

## ВИВЧАЄМО ДОСВІД

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8 клас<br>(1998) | 1) Випишіть професійні слова і поясніть їхнє лексичне значення (вправа 27 (II)). 2) Пригадайте і розкажіть, які слова є: а) загальноживаними; б) діалектними; в) професійними; г) запозиченими; г) неологізмами; д) застарілими. Наведіть і запишіть приклади (вправа 30). 3) За поданим планом складіть усне висловлювання на лінгвістичну тему, дотримуючись характерних особливостей наукового стилю мовлення (вправа 174 (III)). 4) Знайдіть у поданому тексті мовні засоби, характерні для наукового стилю. Наведіть приклади (вправа 174 (II)).                                                                                             |
| 9 клас<br>(2001) | 1) За орієнтованим початком виступу підготуйте усне повідомлення “Що таке сон”, дібравши потрібний матеріал для розкриття запропонованої теми з тексту наукового стилю (його науково-популярного різновиду) “Репетиція життя” (вправа 92). 2) Чи є у поданому тексті професійні слова? Назвіть їх (вправа 277 (II)). 3) Пригадайте, в якому стилі мовлення однозначні слова часто називають словами-термінами та наведіть приклади (вправа 280). 4) Випишіть із наведених речень по декілька: а) загальноживаних слів, б) діалектизмів, в) професійних слів, г) застарілих слів, г) авторських неологізмів, д) запозичених слів (вправа 288 (I)). |

Отже, у школі учні з-поміж усіх стилів виділяють науковий і визначають його особливості, розмежовують сферу вживання професіоналізмів і термінів, із розвитку зв'язного мовлення вчаться використовувати терміни в усному і писемному різновиді, пояснюють лексичне значення професійних слів і знаходять їх у текстах. В індустріальних коледжах повинна продовжуватись робота над удосконаленням цих умінь, тобто над опануванням української науково-технічної термінології з фахових дисциплін, над виробленням навичок мовно-стилістичного оформлення наукових текстів.

Згідно з Концепцією навчання рідної мови, для старших класів потрібно розробити кілька варіантів програми з урахуванням характеру майбутньої трудової діяльності випускників школи. При цьому кожен варіант повинен мати, крім спільної (базової) основи, спеціальні відомості і завдання, спрямовані на засвоєння учнями знань з мови та формування в них мовленнєвих умінь і навичок, потрібних у роботі за обраною спеціальністю [2, 19]. На нашу думку, ще на рівні середньої школи вчителі мають орієнтувати учнів на майбутню професію, що сприятиме кращій підготовці до вибраного фаху. Це можна робити у профільних класах або на факультативних заняттях за допомогою спеціально розробленої системи вправ і завдань, спрямованих на майбутню спеціалізацію. Особливо необхідна така робота в технічних коледжах.

Опрацьовувати технічну термінологію у ВНЗ ми пропонуємо за допомогою спеціальних вправ і завдань творчого характеру, які спрямовані на вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для продуктивної мовної діяльності, у процесі створення зв'язних висловлювань.

У зв'язку з тим, що реальною одиницею спілкування (як усного, так і писемного) вважається текст, який є найвищим рівнем мовної системи, ми пропонуємо вивчення науково-технічної термінології у ВНЗ I-II рівнів акредитації насамперед на основі текстів технічного спрямування з урахуванням обраного фаху.

Текст як мовознавча одиниця зумовлюється специфікою відповідного стилю, тому науковий текст впливає з умов наукового стилю, суми наукових прикмет, використовуваних у ньому лексичних одиниць, що в цілому складають його основу. За допомогою такого тексту можна успішно засвоювати фахову термінологію. Наприклад, під час роботи над текстом (Після тривалої експлуатації автомобіля на стінках системи охолодження двигуна, особливо при використанні твердої криничної води або водопровідної води, утворюється накип, що погіршує передачу тепла від стінок циліндрів до трубок радіатора. Накип також зменшує прохідний перетин трубок радіатора, що сповільнює циркуляцію охолоджувальної рідини і призводить до перегріву двигуна. Для видалення накипу, продуктів корозії та різних осадів систему охолодження рекомендується періодично промивати спеціальною промивною рідиною, причому, бажано – окремо радіатор і сорочку охолодження двигуна) студенти можуть: дати визначення самого слова “термін” (Терміном називають спеціальне слово, яке вживається для точного найменування певного поняття науки); прийти до висновку, що термін є однозначним у межах певної системи термінів (наприклад, сорочка охолодження), стилістично нейтральним, не має синонімів та омонімів (принаймні у межах терміносистеми окремої науки).

Не менш ефективними є вправи, які спрямовані на побудову власних речень чи зв'язних висловлювань. Наприклад, під час вивчення теми “Склад лексики сучасної української мови за походженням. Активна і пасивна лексика” студентам можна запропонувати такі завдання:

1. Складіть речення зі словами іншомовного походження у таких значеннях: Вакуум: 1) стан розрідження газу (наприклад, в електронних приладах, у хімічних пристроях тощо); 2) (перен.) відсутність життя, високих прагнень та інтересів. Координати: 1) величини, які визначають положення точки на площині або у просторі; 2) (перен.) відомість про місцезнаходження, місцеперебування кого-небудь, чого-небудь. Магніт: 1) тіло, що має властивість притягувати залізні та сталеві предмети, створювати магнітне поле; 2) (перен.) той, що має особливу притягальну силу, привертає до себе.

2. До слів іншомовного походження доберіть власне українські відповідники: вакуум, корекція, вентиляція, вібрація, генератор, конденсація, константа, база, локальний, акумулятор, баланс, дефект, клема, резервний. З підкресленими словами складіть речення.

3. Продовжіть розповідь про свою майбутню професію, використовуючи відповідну термінологію. Вкажіть, як ви вирішили для себе це питання, чим “відзначається” ваша професія у порівнянні з іншими.

Одним із найважливіших кроків у житті є вибір професії. Адже займатися тим, що тебе цікавить, приносить радість – одна з найважливіших умов відчуття життєвої повноцінності.

До питання вибору професії людина повертається інколи не раз. Уперше воно постає перед нею після закінчення неповної середньої школи, тобто десь у 15-річному віці. Для тих, хто не пішов до профтехучилищ, а продовжив шкільне навчання, це питання виникає знову після одержання атестату зрілості. Що робити далі: йти працювати, поступати на якісь курси чи до вищого навчального закладу. Вирішуючи такі питання, необхідно добре зважити на всі їх аспекти (За І.Томаном).

4. Складіть твір-мініатюру “Моя професія – радіотехнік” (для спеціальності “Технічне обслуговування та ремонт побутової радіоелектронної техніки”), “Моє захоплення – автомобіль” (для спеціальності “Обслуговування та ремонт автомобілів і двигунів”).

5. Укладіть словничок професійних термінів (не менше 10 слів). Наприклад:

Деталь – це найпростіший виріб, який є частиною складніших виробів-вузлів і блоків.

Блок – це конструкція, яка складається з вузлів, окремих деталей, об'єднаних електричним монтажем.

Радіопристрій – це система окремих блоків, об'єднаних за функціональною ознакою (радіоприймальний та радіопередавальний пристрій).

У процесі виконання цих вправ і завдань у студентів формуються і вдосконалюються такі навчальні вміння і навички:

- поглиблювати й удосконалювати знання, здобуті в середніх навчальних закладах, про мовні явища, факти, процеси;
- правильно користуватися базовими орфоепічними, граматичними, лексичними, правописними, стилістичними мовними засобами залежно від сфери й мети висловлювання;
- користуватися довідковою літературою (словники, енциклопедії, довідники);
- створювати висловлювання на фахову тематику.

Таким чином, мета мовного курсу у ВНЗ I-II рівнів акредитації полягає в тому, що він, по-перше, має ліквідувати прогалини у навчанні української мови в середніх навчальних закладах, по-друге, сприяти підготовці спеціалістів належного професійного рівня у ВНЗ I-II рівнів акредитації.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Батаршев А.В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. – СПб.: Изд-во Ин-та профтехобразования РАО, 1996. – 90 с.
2. Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – №1. – С.16-21.
3. Вашуленко М.С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі // УМЛШ. – 1991. – №8. – С.15-20.

4. Коршко О.П. Урахування методичного принципу перспективності і наступності при вивченні мови // Шляхи посилення ефективності практичного курсу української мови та виховання читацької майстерності: Матеріали обласної міжвузівської науково-методичної конференції (листопад 1992 р.). – Ч. II. – Одеса, 1992. – С.49-50.
5. Лущик В., Шевченко В. Наступність у навчанні: теорія і проблеми практики // Освіта України. – 2002. – 19 листопада. – С.4.
6. Марич С.М. Змістовність викладання української мови в технічному вузі // Тези доповідей Всеукраїнської науково-методичної конференції “Українознавство у технічному вузі: методологія, методика, перспективи” 12-14 жовтня 1994 р. – К.: УДУХТ, 1994. – С.160-161.
7. Мацько Л. Сучасні підходи до створення підручників з української мови: місце лінгвостилістики // Дивослово. – 1999. – №8. – С.39-42.
8. Нелюба А. Деякі штрихи до “мовного портрета” випускника середньої школи // Дивослово. – 1995. – №1. – С.51-52.
9. Рідна мова. 5-11 класи: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Шкільний світ, 2001. – 96 с.
10. Рідна мова: Підручник для 5 кл. / Передрій Г.Р., Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Остаф Я.І. – 5-те вид. – К.: Освіта, 1996. – 290 с.
11. Рідна мова: Підручник для 6 кл. / Передрій Г.Р., Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Остаф Я.І. – 3-тє вид. – К.: Освіта, 1996. – 290 с.
12. Рідна мова: Підручник для 7 кл. / Передрій Г.Р., Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Остаф Я.І. – 6-те вид. – К.: Освіта, 2001. – 274 с.
13. Рідна мова: Підручник для 8 кл. / Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Остаф Я.І. – 6-те вид. – К.: Освіта, 1998. – 173 с.
14. Рідна мова: Підручник для 9 кл. / Шелехова Г.Т., Остаф Я.І., Скуратівський Л.В. – 3-тє вид. – К.: Освіта, 2001. – 258 с.

## АВТОРИ НОМЕРА

|                               |                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| АВГУСТИН Ростислав Ізидорович | завідуючий кабінетом природничих наук<br>Тернопільського обласного комунального інституту<br>післядипломної освіти                                                      |
| АРЕСТЕНКО Валерій Вікторович  | старший викладач кафедри хімії і хімічної технології<br>Мелітопольського державного педагогічного<br>університету                                                       |
| БАЧИНСЬКИЙ Юрій Григорович    | кандидат технічних наук, доцент кафедри фізики та<br>методики її викладання Тернопільського державного<br>педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира<br>Гнатюка |
| БОЙЧУК Олег Корнелійович      | здобувач кафедри історії педагогіки ТДПУ імені<br>Володимира Гнатюка, викладач суспільних дисциплін<br>Чортківського педагогічного училища                              |
| ВДОВЦОВА Світлана Анатоліївна | аспірантка кафедри методики викладання української<br>мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира<br>Гнатюка                                                         |
| ГРИНЕНКО Ігор Васильович      | викладач кафедри практики англійської мови ТДПУ<br>імені Володимира Гнатюка                                                                                             |
| ГРЯЗНОВ Ігор Олександрович    | полковник, кандидат педагогічних наук, доцент,<br>начальник докторантури, старший науковий<br>співробітник Національної академії ДПС України<br>ім. Б. Хмельницького    |
| ДІДУК Галина Іванівна         | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики<br>викладання української мови і культури мовлення<br>ТДПУ імені Володимира Гнатюка                                 |
| ЗАВАЛЄВСЬКИЙ Юрій Іванович    | директор науково-методичного Центру середньої освіти<br>Міністерства освіти і науки України                                                                             |
| КАЛАУР Світлана Миколаївна    | аспірантка кафедри педагогічної майстерності та<br>освітніх технологій ТДПУ імені Володимира Гнатюка                                                                    |
| КАРАНІКОЛА Влатіна            | аспірантка кафедри дошкільної педагогіки<br>Південноукраїнського педагогічного університету<br>ім. К. Д. Ушинського                                                     |
| КАРБОВНІЧЕК Іоланта           | викладач Інституту шкільної освіти академії<br>Свентокшиської ім. Я.Кохановського в м.Кельці<br>(Польща)                                                                |
| КОРЧ Івона                    | кандидат педагогічних наук, ад'юнкт Інституту<br>політології Зеленогурського університету (Польща)                                                                      |
| КУШИК Марія Любомирівна       | викладач кафедри іноземних мов Тернопільської<br>державної медичної академії ім. І.Я. Горбачевського.                                                                   |
| МАМУС Галина Мефодіївна       | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового<br>навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка                                                                          |
| МАТІЯШ Валентина Василівна    | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки<br>і методики початкового навчання ТДПУ<br>імені Володимира Гнатюка                                               |
| МУШИНЬСЬКИЙ Адам              | директор навчального центру в м. Глогові (Польща)                                                                                                                       |
| НАКОНЕЧНА Неоніла Степанівна  | здобувач кафедри педагогіки Тернопільського<br>експериментального інституту педагогічної освіти<br>(ТЕПО), голова Тернопільської обласної округи Пласту<br>НСОУ         |



|                               |                                                                                                                                               |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| НІНОВА Тетяна Степанівна      | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та неорганічної хімії Черкаського державного університету імені Богдана Хмельницького    |
| ОКІПНЯК Анатолій Сергійович   | доцент Військового інженерного інституту Подільської державної аграрно-технічної академії (ВП ПДАТА)                                          |
| ОКІПНЯК Дмитро Анатолійович   | курсант ВП ПДАТА                                                                                                                              |
| ПАВХ Ігор Іванович            | кандидат технічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін ТДПУ імені Володимира Гнатюка                                             |
| ПАВХ Степанія Петрівна        | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка                                                   |
| ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка             |
| П'ЄТРУЛЄВИЧ Богуслав          | доктор педагогічних наук (габілітований), професор, директор Інституту технічно-інформаційного навчання Зеленогурського університету (Польща) |
| ПОЛЩУК Юрій Йосипович         | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри нової і новітньої історії та методики викладання історії ТДПУ імені Володимира Гнатюка             |
| ПРОЦІВ Лілія Йосипівна        | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментальної музики ТДПУ імені Володимира Гнатюка                                              |
| ПУСТОВІТ Григорій Петрович    | кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Відділення теорії та історії педагогіки АПН України                |
| РОМАНИШИН Ірина Ярославівна   | провідний спеціаліст, інспектор шкіл управління освіти і науки Тернопільської обласної державної адміністрації                                |
| СИТНІКОВА Наталія Євгенівна   | директор експериментальної ЗОШ №43 м. Донецька                                                                                                |
| ТИМЕНКО Володимир Миколайович | аспірант відділу порівняльної педагогіки і психології Інституту педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України |
| ТКАЧЕНКО Ігор Григорович      | кандидат технічних наук, доцент кафедри технології машинобудування Тернопільського державного технічного університету імені Івана Пулюя       |
| ФЕДОРОВА Валентина Іванівна   | вчитель фізики ЗОШ №85 м. Львова                                                                                                              |
| ЦІДИЛЮ Іван Миколайович       | аспірант кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка                                                                             |
| ЩЕРБЯК Юрій Адамович          | кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри суспільних наук ТЕПО                                                                     |
| ЯНЧЕНКО Ольга Яківна          | аспірантка кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка                                                                                   |
| ЯЦІВ Ярослав Миколайович      | заступник декана факультету фізичного виховання і спорту Прикарпатського університету імені Володимира Стефаника                              |

# ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                                        |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА.....</b>                                                                                                                                                         | <b>3</b>  |
| <i>Янченко Ольга. Особливості формування умінь молодших школярів працювати з підручником.....</i>                                                                                      | <i>3</i>  |
| <b>ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ.....</b>                                                                                                                                                         | <b>11</b> |
| <i>Завалєвський Юрій. Деякі аспекти формування громадянської спрямованості старшокласників у процесі виховної діяльності.....</i>                                                      | <i>11</i> |
| <i>Поліщук Юрій. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань як фактор морального розвитку особистості.....</i>                                         | <i>18</i> |
| <i>Наконечна Неоніла. Пластова гра як метод формування особистості учнів.....</i>                                                                                                      | <i>25</i> |
| <b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....</b>                                                                                                                                                          | <b>30</b> |
| <i>Ткаченко Ігор, Павх Ігор. Інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу як засіб формування навчально-пізнавальної діяльності майбутніх інженерів.....</i>             | <i>30</i> |
| <i>Арестенко Валерій. Підготовка майбутніх вчителів хімії до використання нових інформаційних технологій.....</i>                                                                      | <i>34</i> |
| <i>Романишин Ірина. Діагностика сформованості рівнів культури математичного мовлення вчителів початкових класів у процесі післядипломної освіти (на прикладі текстових задач).....</i> | <i>41</i> |
| <i>Матіяш Валентина. Формування педагогічно-краєзнавчої компетентності майбутніх учителів.....</i>                                                                                     | <i>46</i> |
| <i>Калаур Світлана. Стан та перспективи формування професійної готовності майбутніх учителів до оцінювальної діяльності в сучасній школі.....</i>                                      | <i>50</i> |
| <i>Грязнов Ігор. Формування моральних норм в мікросоціальних групах військових колективів.....</i>                                                                                     | <i>55</i> |
| <i>Окіпняк Анатолій, Окіпняк Дмитро. Експериментальне дослідження педагогічних умов формування професійних якостей військовослужбовців-водолазів у процесі навчання.....</i>           | <i>59</i> |
| <b>ТРУДОВА ПІДГОТОВКА.....</b>                                                                                                                                                         | <b>63</b> |
| <i>Павх Степанія, Мамус Галина. Використання творчих проектів на уроках обслуговуючої праці як методична проблема.....</i>                                                             | <i>63</i> |
| <i>Цідило Іван. Комп'ютерні завдання для вивчення деяких індивідуальних особливостей технічного мислення учнів VIII-IX класів у процесі трудового навчання.....</i>                    | <i>68</i> |
| <b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....</b>                                                                                                                                                         | <b>73</b> |
| <i>Бойчук Олег. Система педагогічної освіти в Україні в 1917-1941 роках.....</i>                                                                                                       | <i>73</i> |
| <i>Проців Лілія. Музична педагогіка в Україні у контексті розвитку мистецької журналістики (20-ті – 30-ті рр. XX ст.).....</i>                                                         | <i>77</i> |
| <i>Кушик Марія. Становлення та розвиток медичної освіти на західноукраїнських землях в XIX столітті.....</i>                                                                           | <i>84</i> |
| <i>Яців Ярослав. Педагогічний конгрес про зміст і позашкільні чинники національного виховання.....</i>                                                                                 | <i>89</i> |
| <i>Щербяк Юрій. Вплив ідей абстинентського руху на розв'язання морально-етичних проблем галицьких українців у першій половині XX століття.....</i>                                     | <i>91</i> |

|                                                                                                                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН .....</b>                                                                                 | <b>99</b>  |
| <i>Августин Ростислав, Бачинський Юрій, Федорова Валентина. Про особливості вивчення питань енергозбереження в курсі фізики середньої школи .....</i>       | <i>99</i>  |
| <i>Нінова Тетяна. Комп'ютеризація навчального процесу при вивченні курсу “Хімічна екологія” .....</i>                                                       | <i>103</i> |
| <i>Пустовіт Григорій. Особистісно орієнтований підхід в екологічній освіті учнів у позашкільних навчальних закладах.....</i>                                | <i>106</i> |
| <b>ЛІНГВОДИДАКТИКА .....</b>                                                                                                                                | <b>111</b> |
| <i>Палихата Елеонора. Можливості навчання усного діалогічного мовлення учнів шостого класу .....</i>                                                        | <i>111</i> |
| <i>Дідук Галина. Комунікативно-лінгвостилістична робота при вивченні прикметника у шостому класі .....</i>                                                  | <i>115</i> |
| <b>ЗА РУБЕЖЕМ.....</b>                                                                                                                                      | <b>121</b> |
| <i>Карбовнічек Іоланта. Удосконалення навчальних програм початкової школи у руслі реформи системи освіти в Польщі.....</i>                                  | <i>121</i> |
| <i>Корч Івона, П'єтрулевич Богуслав. Кар'єрне навчання та орієнтаційні і консультативні процеси (на прикладі Польщі) .....</i>                              | <i>127</i> |
| <i>Мушинські Адам. Проблема удосконалення професійної підготовки дорослих в осередках безперервного навчання в Польщі .....</i>                             | <i>132</i> |
| <i>Каранікола Влатіна. Проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку Греції .....</i>                                                              | <i>134</i> |
| <i>Тименко Володимир. Досвід роботи соціальних служб вищих навчальних закладів із захисту студентської молоді в США .....</i>                               | <i>137</i> |
| <b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....</b>                                                                                                                            | <b>142</b> |
| <i>Ситнікова Наталія. Системне дослідження ефективності соціально-педагогічного експерименту “школа самоствердження” .....</i>                              | <i>142</i> |
| <b>ВИВЧАЄМО ДОСВІД .....</b>                                                                                                                                | <b>149</b> |
| <i>Гриненко Ігор. Педагогічні умови формування творчого мислення майбутнього вчителя іноземної мови: теоретико-методичний аспект.....</i>                   | <i>149</i> |
| <i>Вдовцова Світлана. Реалізація принципу наступності між загальноосвітньою школою і технічним коледжем у вивченні науково-технічної термінології .....</i> | <i>155</i> |
| <b>АВТОРИ НОМЕРА .....</b>                                                                                                                                  | <b>161</b> |
| <b>ЗМІСТ .....</b>                                                                                                                                          | <b>163</b> |