

Тернопільський державний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

# Наукові записки

Серія: педагогіка

**1'2004**

Тернопіль

**ББК 74**

**Н 34**

**Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.**  
Серія: Педагогіка. – 2004. – №1. – 120 с.

*Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України*

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного  
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
від 27 січня 2004 року (протокол №6)*

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

*Микола Вашуленко* — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

*Анатолій Вихруц* — 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'єструлевич* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Мирослав Фрейман* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Станіслава Фрейман* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

**Літературний редактор:** кандидат філологічних наук, доцент **Лєся Вашків**

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

**ББК 74**

**Н 34**

## ВИВЧЕННЯ ГЛОБАЛЬНИХ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАТЬ З ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Соціальне замовлення передбачає необхідність реформування системи професійної освіти, що визначило необхідність розробки і реалізації нових структур змісту навчання. Навчальні заклади мають реальну можливість формувати навчальний план, перерозподіляти кількість кредитів, вводити нові дисципліни, мають можливість для маневру і творчості у стратегії і тактиці побудови навчального процесу. Інноваційні процеси, що охопили професійну школу, наклали свій відбиток на теорію і методику викладання різних предметів, в тому числі і фундаментальні науки, і на дисципліни екологічної спрямованості.

Незважаючи на те, що результати досліджень в галузі обґрунтування змісту освіти семні і різносторонні, вони недостатньо вирішують проблему підготовки еколога. Сучасне вчення людини про реальний світ формується в складній системі наук, кожна з яких не може вивчатися ізольовано від інших. Те чи інше явище або предмет може бути об'єктом вивчення цих наук. У знаннях про один предмет взаємопов'язані різні науки. Загальний зв'язок і незумовленість проявляються у всіх формах матерії, на різних етапах її розвитку. Цілісність світу підтверджується даними науки про природу. Чим органічніше їх злиття, тим вищі і багатогранніші наші знання про предмет. Галузь знань однієї науки ніби накладається на галузь іншої.

З урахуванням специфіки екологічної освіти особливої актуальності набуває розробка нових навчальних планів, програм і посібників на основі інтеграції наукових знань загальноосвітнього і професійного циклів. Прагнення до інтеграції – одна з основних тенденцій сучасного світу, що динамічно розвивається. Інтеграційні процеси характерні для всіх напрямів розвитку людського суспільства – економіки, культури, науки, освіти. У зв'язку з тим, що прояви інтеграції знань мають багато різноманітних аспектів і рівнів, у літературі існують невизначені дефініції інтеграції, що носять не взаємовиключний, а доповнюючий характер.

В умовах інтернаціоналізації господарсько-економічних зв'язків слід діяти екологічно грамотно і виважено, щоб Україна не перетворилася на специфічну екологічну колонію. Аби цього не сталося, під час оцінки проектів створення спільних підприємств, вільних економічних зон, трансконтинентальних комунікаційних коридорів, газо- і нафтопроводів, акціонерних компаній за участю іноземних інвесторів має бути забезпечений еколого-економічний підхід та всебічна й об'єктивна екологічна експертиза з залученням фахівців-екологів. Тому такою актуальною і гострою для України є сьогодні проблема підготовки еколога.

Проблемам екологічної освіти і виховання присвячується все більше наукових праць. У них розглядаються такі питання: екологічне виховання в початковій школі (Г.Тарасенко); сутність принципів екологічної освіти в позашкільних закладах (Г.Пустовіт); екологічна культура школярів і студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) (Л.Лук'янова, О.Мамешина, С.Шмалей, Т.Юркова). Професійна освіта екологів з усіма її проблемами і труднощами, на жаль, ще не знайшла достатнього відображення в педагогічній літературі.

Крім того, значна гострота сучасних екологічних проблем, породжених техногенним тиском на навколишнє середовище, вимагає скоординованих зусиль представників природничих, технічних і соціальних наук як в розробці загальної стратегії подолання екологічної кризи, так і в прикладних дослідженнях та створенні природозберігаючих технологій. Ціком очевидно, що знайти адекватну відповідь на такі багатоаспектні виклики

зможє дати лише еколог з високим рівнем інтегрованих знань. Це й обумовлює актуальність теми нашого дослідження.

Маючи на *меті* проаналізувати роль інтеграції знань у професійній підготовці майбутніх екологів, ми насамперед розглянемо теоретичний аспект проблеми інтеграції знань; по-друге, спробуємо спрогнозувати ступінь інтеграції у професійній підготовці еколога таких навчальних дисциплін, як математика, фізика, хімія, біологія, інформатика з радіоекологією, техноекологією, основами біотехнологій, загальною хіміотехнологією та іншими професійно-орієнтованими дисциплінами.

Особливості і конкретні умови професійної підготовки майбутніх фахівців можуть бути проаналізовані і враховані лише безпосередньо у ВНЗ під час розробки основних документів, що діють у цьому навчальному закладі. Ними є тематичні плани вивчення дисциплін, що розробляються на кафедрах, структурно-логічні схеми (сітьові графіки і комплексні тематичні плани).

У нових економічних умовах кожний ВНЗ ставить перед собою завдання підготовки фахівців нового типу, які володіють не лише ерудицією і необхідними знаннями, а й розумінням того, що зайняти відповідне становище в суспільстві може людина – професіонал у своїй галузі. Для екологічної професійної освіти характерним є те, що майбутній фахівець повинен мати як усі якості професіонала, так і високий рівень загальнотеоретичної підготовки.

Проте, аналіз навчальних планів показує, що у професійній підготовці екологів суттєво домінує спеціальна підготовка над загальнотеоретичною. Однією з причин цього є, очевидно, недостатня інтеграція загальнотеоретичних і професійно-орієнтованих навчальних дисциплін у системі підготовки еколога.

Майбутні екологи потребують нових, більш узагальнених пізнавальних завдань, виникає потреба у розвитку вмінь студентів узагальнювати знання з різних предметів, в одиничному бачити загальне і з позицій загального оцінювати одиничне.

Інтеграція знань допомагає формувати науковий світогляд студентів, оскільки виступає як методологічний орієнтир у пізнанні та оцінюванні явищ дійсності. Воно повинне всебічно відображати єдину науково-філософську картину світу і закономірності її пізнання. Тому формування світоглядних переконань студентів вимагає посилення філософських узагальнень під час вивчення природничо-наукових предметів.

Студенти можуть зрозуміти роль окремих наук у загальній системі знань про світ і місце окремих явищ у загальній науковій картині світу лише в процесі системного освоєння основ наук. Цьому сприяє засвоєння за допомогою інтеграції знань світоглядних ідей (філософських, політичних, загальнонаукових) як універсальних форм знання, в яких виражено і зміст, і спосіб пізнання світу, і ставлення до нього.

Роль інтегрованої інформації в розвитку гнучкого мислення, універсальності знань і вмінь студентів у системі освіти визначена і доведена багатьма вченими (В.Готт, Р.Гуревич, Г.Кікец, І.Козловська, Е.Семенюк, А.Урсул та ін). У різних науках та сферах діяльності поняття інтеграції трактується як процес, форма, етап чи навіть результат. Стосовно дидактичної інтеграції, на нашу думку, може бути використана кожна із названих дефініцій, а саме:

*Інтеграція наукових знань* – це процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знання, що супроводжується зростанням їх узагальненості та комплексності, уцілюєності та організованості [2].

*Інтеграція знань* – це форма єдності змісту освіти або етап руху знання до єдності, дійовий дидактичний засіб [3]. *Інтеграція знань* це також результат утворення цілісної системи знань про навколишній світ.

*Інтеграція наук* – це взаємопроникнення методів дослідження з одних наук в інші, вироблення спільного для ряду наук підходу до вивчення, теоретичного опису й пояснення явищ [1].

У даній роботі ми обмежимося поняттям дидактичної інтеграції, зокрема предметно-тематичною методологією інтеграції знань з фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін у процесі підготовки еколога.

Дослідження з інтегратології підтверджують, що інтеграція знань реалізується в різних формах організації навчальної і позанавчальної діяльності: на узагальнюючих заняттях,

них, семінарах і екскурсіях, у самопідготовці студентів, на міждисциплінарних консультаціях, конференціях, тематичних вечорах, у роботі наукового об'єднання студентів і т. інтеграція знань є важливим чинником удосконалення процесу навчання загалом і на всіх рівнях зокрема [3].

Нами здійснювалася інтеграція трьох типів:

- екологізація всіх фундаментальних дисциплін відповідно до особливостей їхнього змісту і навчальних цілей;
- міжпредметне перенесення знань (міжпредметні зв'язки);
- інтегровані заняття, інтегровані спецкурси.

Взаємодія науки, техніки і виробництва підсилює інтеграцію суспільних, природничих, технічних і технологічних наук. Ці об'єктивні закономірності складають основу взаємозв'язку загальної, політехнічної і професійної освіти еколога. Зокрема, вивчення основ фундаментальних наук повинно показати студентам, як ті або інші закони застосовуються в різних галузях виробництва, розкрити єдині для багатьох галузей наукові принципи. З цією метою нами були розроблені шляхи екологізації курсів хімії, фізики, біології, інформатики та математики на основі поточних і підсумкових занять.

Професійна освіта майбутніх екологів відбувається у процесі вивчення циклу фундаментальних наук: вища математика, фізика, хімія, біологія, інформатика та понад 40 спеціально орієнтованих дисциплін. Фундаментальні предмети містять у собі значно посилені часові компоненти політехнічних знань. Поєднання вивчення цих предметів з екологією, екологізація цих курсів, як показали наші дослідження, розкривають студентам логічне застосування основ природничо-математичних наук, розвивають творче мислення, сприяють економічному та екологічному вихованню і посиленню професійної відповідальності навчання.

Проте, інтеграція знань здійснювалася нами не лише шляхом екологізації фундаментальних дисциплін. У процесі їхнього вивчення значне місце займали міжпредметні зв'язки між самими фундаментальними дисциплінами, а також інтегровані лекції, практичні заняття, експериментальні дослідження. Ми використовували різні ядра інтеграції: поняття, методи дослідження.

Виявлення і розв'язання екологічних проблем, зокрема проблем, викликаних забрудненням навколишнього середовища, тісно пов'язані з хімією, її теоретичними і практичними аспектами. На заняттях з хімії насамперед використовувалися можливості практичного практикуму, а також розрахункових задач пізнавального характеру з екологічним змістом.

Знання студентами проблем хімічного забруднення забезпечували, використовуючи матеріали місцевих досліджень. Проте такі знання будуть фрагментарними, нецільовими. Тому було вирішено організувати систему узагальнюючих занять з хімії, фізики та біології, присвячених хімічному забрудненню.

На інтегрованих заняттях розглядалися такі питання:

- Проблема відходів. Забруднювачі. Сучасні засоби очищення речовин у промисловості і побуті.
- Забруднення атмосфери, джерела і якісний склад забруднювачів.
- Перебування кисню в природі, роль кисню в існуванні живих організмів, вплив озону на організм людини.
- Джерела забруднення атмосфери, наслідки цього процесу. Склад забруднюючих речовин.
- Оксиди - основні забруднювачі. Демонстрація дослідів.
- Заходи з боротьби із забрудненням атмосфери.
- Моніторинг, знайомство з законом про охорону атмосфери.
- Метан, роль у біосфері, використання в біотехнології й органічному синтезі. Двоїста роль метану.

Під час лабораторних занять розглядалися питання про сучасні методи очищення речовин із демонстрацією: фільтрації, пило- і газозловлювачі, знешкодження (нейтралізація, окислення, відновлення, поглинання газів рідкими і твердими поглиначами), біологічне

очищення (за допомогою мікроорганізмів), знезаражування стічних вод, осадження, перетворення речовин у малорозчинні або нерозчинні сполуки, перекристалізація, використання іонообмінних колонок. За участю студентів здійснювалася демонстрація очищення поверхні води від забруднювачів (олія, нафта, суспензії).

Інтеграція знань у підготовці екологів здійснюється одночасно на трьох рівнях: міжпредметні зв'язки, здійснення синтезу знань на базі окремих дисциплін, а також у процесі вивчення інтегрованих курсів "Вступ до фаху" і "Моніторинг навколишнього середовища". Теоретичною основою створення спецкурсів стали дослідження С.Гончаренка, Р.Гуревича, І.Козловської, Я.Собка [1-4] та інших науковців.

Теоретичну основу цих курсів складають матеріали, пов'язані з соціальними, економічними, психологічними, науково-технічними дослідженнями, а також із глобальними проблемами людства. До змісту інтегрованого курсу "Вступ до фаху" ввійшли також основні компоненти змісту професійно орієнтованих дисциплін з метою демонстрації ролі фундаментальних дисциплін у вирішенні екологічних проблем.

До проведення інтегрованих занять зі спецкурсу залучалися й студенти. Від них вимагалось підготувати реферативні повідомлення з теми.

Наводимо приклад інтегрованого заняття зі спецкурсу "Вступ до фаху".

**Тема:** Забруднення повітря викидами транспорту.

**Мета:** Показати роль кисню та вуглекислого газу в діяльності живих організмів і в зберіганні природної рівноваги, розглянути причини і наслідки атмосферного забруднення викидами транспорту, визначити можливі шляхи розв'язання проблеми.

### Структура лекції

#### 1. Актуалізація проблеми.

Одним із основних забруднювачів повітря є двигуни внутрішнього згорання, особливо автомобільні. У великих містах до 60% забруднень атмосфери, таких як оксиди вуглецю та азоту, тверді частинки (сажа), неповністю згорілі вуглеводні, сполуки свинцю тощо, дають автомобілі.

#### 2. Пояснення викладача (проблемний виклад матеріалу).

1) Фізичні причини неповного згорання автомобільного палива.

2) Можливі типи згорання палива, хімічні реакції, що відбуваються у цих випадках.

*Дослід 1.* Моделювання неповного згорання палива. (У витяжній шафі за допомогою трьох пробірок з різним вмістом ацетилену демонструються три типи згорання.)

3) Вплив вихлопних газів на живі організми.

*Дослід 2.* Вивчення впливу автомобільних вихлопних газів на рослини. (Заздалегідь вирощені у горшечках рослини розміщують під скляним ковпаком. Під ковпак випускають вихлопні гази, зібрані за допомогою установки Едукін або пластикового пакету. Визначають стійкість різних рослин до дії вихлопних газів і рівень чутливості різних груп рослин).

#### 3. Повідомлення студентів "Види альтернативного транспорту".

Наводимо приклад одного із повідомлень (дані з Інтернет):

"Намагаючись відновити мир та спокій у національному парку Сіон (США), його адміністрація заборонила пересування автомобілів на території найпопулярнішої ділянки парку. Відтепер відвідувачі користуватимуться послугами спеціальних автобусів, що їздять на пропані. Проблеми з транспортом почали виникати в адміністрації парку ще двадцять років тому. Розрахований на 1,4 млн. туристів парк щороку приймає більше 2,5 млн. відвідувачів, які потрапляють туди за допомогою 2 тис. авто та 20 туристичних автобусів на день. Під час свят парк відвідують близько 3 тис. власників авто, кожний з яких намагається знайти собі місце на стоянці, розрахованій на 450 машин. Це призводить до суперечок та сварок між відвідувачами, порушує спокій та тишу, негативно впливає на рослинність. Адміністрація розглянула кілька варіантів розв'язання проблеми. Найпростішим було б розширити дорогу та побудувати додаткові місця для паркування. Проте, враховуючи, що національний парк було створено заради збереження природи, адміністрація вирішила: будівництво автостоянки на місці рослин суперечить меті існування парку. Працівники національних парків у Сполучених Штатах із зацікавленням спостерігають за тим, як сприйме це нововведення громадськість. Адже подібні

єкції альтернативного транспорту на території заповідників вже розробляються за ініціативи найпопулярніших національних парків Йосеміт та Великий Каньйон”.

#### 4. Контрольні запитання:

Які з перелічених нижче заходів, на вашу думку, можуть найсуттєвіше зменшити забруднення повітря у містах від автомобільного транспорту:

- 1) заміна автомобільних двигунів внутрішнього згорання на електричні;
- 2) заборона руху автомобілів через центральні райони міст;
- 3) озеленення міст?

Обґрунтуйте вашу відповідь.

#### 5. Підведення підсумків лекції.

Таким чином, зміст інтегрованих курсів містить у собі професійні поняття, вміння і навички, що спираються на структуру основних трудових функцій еколога. Крім того, у змісті розробленого нами інтегрованого курсу достатньою мірою враховано міждисциплінарну взаємодію, зображені основні напрями інтеграції наукового знання, уніфікований категоріальний і методичний апарат, продемонстровано взаємопроникнення методів наукового дослідження, зв'язку фундаментальних дисциплін у формуванні екологічної культури.

**Висновки.** Результати впровадження екологізації фундаментальних дисциплін, встановлення міждисциплінарних зв'язків і викладання інтегрованого курсу свідчать, що така система інтеграції знань з фундаментальних і професійно-спрямованих дисциплін забезпечує:

- вивчення основ майбутньої екологічної діяльності;
- формування світогляду і розвиток загальної екологічної культури;
- ознайомлення з основними технологіями виробництва, їхнім впливом на довкілля;
- ознайомлення з можливостями математичного моделювання і застосування комп'ютерних технологій для вивчення глобальних проблем біосфери;
- вміння аналізувати ситуацію в екосистемах;
- розвиток практичних навичок у вирішенні екологічних проблем;
- вивчення ролі фундаментальних наук у вирішенні екологічних проблем.

Завданнями подальших досліджень вважаємо створення курсів інтегрованих лекцій і практикумів для забезпечення у студентів цілісної системи екологічних знань.

#### ЛІТЕРАТУРА

- 1 Гончаренко С.У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти // Пост-методика. – 1994. – №2(6) – С.2-3
- 2 Гуревич Р.С., Коломієць А.М. Роль інтеграції навчальних знань у гуманізації технічної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 3(7) – С.45-54.
- 3 Козловська І.М. Інтегративний підхід у дидактичних дослідженнях проблем професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць. – Київ, 2003. – С.360.
- 4 Собко Я.М. Дидактика інтегративних курсів: становлення, сутність та перспективи // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №2. – С.99-106.

## МИСТЕЦЬКА ДІЙСНІСТЬ КРЕМЕНЕЧЧНИНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Одним із шляхів досягнення мети й розв'язання завдань уроку музики є використання комплексного впливу мистецтва на естетичне виховання школярів. Недооцінювання на уроках музики таких видів мистецтва, як література, живопис, може знизити художній вплив твору на учня, збіднити його уяву про музичний образ. Питання комплексного впливу різних видів мистецтва на естетичне виховання школярів перебуває в центрі уваги педагогів-науковців та практиків. Саме питанню взаємодії різних видів мистецтва у формуванні „духовного світу учнів велику увагу приділяли відомі педагоги С.Шацький, Н.Ветлугіна, П.Блонський, В.Сухомлинський, Л.Масол, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова О.Ростовський та ін. Але їхні підходи до цієї проблеми вирішувалися, переважно, засобами використання класичних творів – у переважній більшості відомих зразків світового мистецтва. Регіональні мистецькі художні реалії бралися до уваги меншою мірою.

*Мета статті* – висвітлити культурологічні особливості інтегративного впливу різножанрових творів регіонального мистецтва, зокрема Кременеччини, на становлення музичної культури учнів національної школи.

Світ мистецтва надзвичайно багатий за образною палітрою і різноманітний за своїми різновидами, родами, жанрами. В одному випадку твір мистецтва постає перед нами як матеріальний предмет, звернений до зорового сприймання (скульптура, картина), у другому – як розгорнутий у часі процес (словесний або музичний твір), у третьому – як дія, що відбувається в просторі та часі (танець, спектакль, кінофільм).

Немає мистецтва головного або другорядного. Жоден його вид не може бути замінений іншим, а всі разом вони утворюють динамічну систему, єдиний організм із загальними закономірностями.

Серед багатьох функцій мистецтва важлива роль належить виховній. Адже, „мистецтво – це час і простір, у якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду”, – відзначав В.Сухомлинський [1, 544].

У педагогічному аспекті під взаємодією мистецтва на уроці музики розуміється використання творів різних його видів для вирішення навчально-виховних завдань. Учні мають усвідомити, що різні мистецтва не лише не відокремлені один від одного, а, навпаки, тісно пов'язані і знання одного з них допомагає глибшому сприйманню і розумінню інших його видів. Зокрема П.Блонський констатував: „Уроки поезії, музики, малювання як ізольовані естетичні заняття володіють вкрай малою педагогічною цінністю. У кращому випадку, – це уроки відірваного від життя мистецтва” [2, 81].

Ідея комплексного впливу мистецтва посідає важливе місце у пошуках шляхів формування і розвитку музичної культури учнів загальноосвітньої школи. Цю ідею у 20-30-х роках ХХ ст. обґрунтували такі відомі педагоги і діячі культури, як П.Блонський, М.Леонтович, А.Луначарський, С.Шацький, Б.Яворський та ін. Подальшого розвитку та практичного втілення ця ідея дістала у працях Д.Кабалевського, Б.Неменського, Г.Шевченко, О.Щолокової, Л.Масол. Треба зауважити, що складена останнім часом експериментальна програма з мистецтва для загальноосвітньої школи під керівництвом Л.Масол, цілком базується на комплексних засадах.

Виходячи із вищезазначеного, можна поставити запитання: з якою метою використовуються твори інших видів мистецтва на уроках музики? Основний зміст такої

роботи вбачається не лише в ознайомленні учнів з іншими видами мистецтва, а, насамперед, у збагаченні й поглибленні музично-образних уявлень учнів про музику, яку вони слухають і аналізують. Між усіма видами мистецтва існує тісний взаємозв'язок, оскільки вони походять з єдиного джерела – реального життя. І це життя – рівною мірою – джерело натхнення творчості письменника, композитора, художника.

У шкільних програмах гуманітарного циклу світ мистецтва представлений усіма його видами – літературою, музикою, образотворчим мистецтвом. Це пояснюється постійною присутністю його в духовному житті людини, його безпосередньою живильною властивістю.

Взаємодія різних видів мистецтва, ефективність звернення до них у навчально-виховному процесі полягає не в їхній кількості, а в доцільності використання їх для заглиблення в художній світ конкретного твору мистецтва. Наприклад, на уроках музики художньою домінантою, яка визначає педагогічну доцільність, використання інших видів мистецтва, є власне музичні твори. Твори ж літератури, живопису, поезії виступають як додаткові стимулятори, що сприяють глибшому розумінню музики. Саме встановлення міжпредметних зв'язків допоможе сформувати в учнів цілісну систему знань про мистецтво. Д.Кабалевський зазначав про важливість того, “щоб у свідомості дітей музика не стояла осторопом інших видів мистецтва, а якомога яскравіше виявляла глибокі внутрішні (а не лише зовнішньо-сюжетні) зв'язки з ними” [3, 110].

Поезія, фрагменти прозових творів, репродукції творів образотворчого мистецтва пов'язані зі змістом музики, досить часто використовуються на уроках музики. Проте відповідь на питання “Чи може вчитель музики кваліфіковано говорити про інші види мистецтва?” не може бути однозначною. Адже зрозуміло, що вчитель, який проводить бесіду, насамперед буде спиратися на музику і вже через неї “виходитиме” на живопис, розкриваючи такі його характеристики, які поза зв'язком із музикою розкрити неможливо. Це стосується і зв'язку музики з літературними творами.

Найчастіше суміжні види мистецтва можуть залучатися до аналізу музичних творів, опираючись на їхню тематику та жанрову аналогію. Але при цьому треба звертати увагу на те, чи сприятимуть аналогії між музичними та літературними творами розкриттю образного змісту цих видів мистецтва і чи встановлюються асоціативні зв'язки між ними. Із цього приводу був дуже точним В.Сухомлинецький, коли відзначав, що “без розуміння й відчуження ліричних творів і поетичної прози людина залишається глухою, байдужою до музики” [1, 551].

Використання різних видів мистецтва для глибшого емоційно-естетичного сприймання музики школярами дістало широке відображення у Програмі з музики О.Ростовського [4], складеній на основі педагогічної концепції Д.Кабалевського. Оригінальні в цьому плані теми четвертей “Що сталося б із музикою, якби не було літератури?”, “Що сталося б з літературою, якби не було музики?”, “Чи можемо ми побачити музику?”, “Чи можемо ми почути живопис?”. Використання творів різних видів мистецтва дало змогу значно активізувати художньо-творчу діяльність учнів, більш образно сприймати навколишній світ.

У сучасній національній школі на уроках музики найбільш доцільно використовувати твори суміжних мистецтв місцевих авторів (маємо на увазі поетичні твори та твори візуальних мистецтв авторів із Кременеччини Тернопільської області), що в регіональному плані є найбільш доцільними для порівняння. Так, при слуханні мініатюри Е.Гріга “Весною” використовуються репродукції картин місцевих художників Б.Романюка “Барви ботанічного саду” та В.Величка “Красуня Бона весною”. Діти зіставляють палітру кольорів, використаних художниками для передачі пробудження весни із відповідними музичними виразовими засобами. Такий методичний прийом викликає інтерес до слухання музики, розвиває музичне сприймання і водночас допомагає осмислити ідею картини, активізує образне мислення учнів, їх здатність до асоціацій та аналогій. Названі репродукції використовуються на етапі аналізу музичною твору, допомагаючи осягненню його змісту. Багатство асоціативних зв'язків між образними сферами, виразовими елементами творів сприяє глибокому розумінню художнього образу, який виникає у свідомості дітей.

Програмою з музики для загальноосвітньої школи (авторський колектив під керівництвом О.Ростовського) в 6 класі передбачено слухання “Першого концерту” для фортепіано з оркестром П.Чайковського (перша частина) та симфонічної сюїти “Веснянки” М.Вериківського. Для глибшого сприйняття художніх образів у музичних творах ми

рекомендуємо використати картини кременецьких художників Н.Зварунчика, Б.Романюка, В.Величка. Зокрема, при слуханні вищезазначених музичних творів доцільно розглянути репродукцію картини Н.Зварунчика "Весняні барви". Колорит цього художнього полотна досить вдало гармонізує з інтонаційними барвами музичних композицій, він змушує учнів задуматися над вічними прагненнями людства до світла, тепла, життєвого оновлення.

Слухаючи музичні твори Е.Гріга "Ранок" та "Захід сонця" і зіставляючи їх із поезіями кременецьких поеток Н.Шульської та Ю.Тарнобір "Весняний ранок" і "Вечір" п'ятикласники мають можливість виявити спільні виразові засоби, якими користується автор музики та автори поетичних текстів. Зокрема, вони асоціативно можуть зіставити програму їхніх змістових фабул, а також відчутти життєву аналогію, яка властива художньому сприйняттю весняної пори року взагалі. Порівнюючи музику "Нокторна" №3 Ф.Шопена з поезією уродженки Кременеччини Г.Гордасевич учні 5 класу можуть визначити їхнє спільне образне тло. Зокрема, в "Нокторні" Ф.Шопена втілений настрій ніжної мрійливості, що особливо відчувається в наспівній одноголосій темі, яка поступово розвивається на фоні нескладного гітарного супроводу. Аналогічні почуття втілені і в однойменній поезії Г.Гордасевич, з якої струмить розквіт весняного ранку, сповненого співом пташок та цвітінням росянистої зелені. Симбіоз музичного та поетичного текстів особливо чуттєво проникають у душу школярів, формують у них витонченість сприймання явищ природи.

Слухаючи музику Е.Гріга "Навесні" та зіставляючи її із поезією "Прийшла весна" поетки із Кременця Т.Дмитрук, третьокласники, наприклад, можуть повністю відчутти те динамічне та темпове поєднання, яке закладене у двох різножанрових видах мистецтва. Адже, як зазначає О.Ростовський, "Звернення в ході аналізу музичних п'єс до поетичних текстів справляє сильний емоційний вплив на школярів, збагачує їхній лексичний запас, розширює уявлення про можливості вираження емоційного ставлення до природи в музиці й поезії" [5, 175]. Під час слухання "Осінньої пісні" з циклу "Пори року" П.Чайковського можна прочитати поезію "Осінь" кременчанки Н.Вітик, у якій створений досить виразний, по-осінньому меланхолійний образ, що має здатність пробудити в учнів вразливі емоційні почуття. Треба зазначити, що зіставлення музичних та поетичних творів з аналогічною образною системою повинні сприяти глибшому розумінню їхньої суті, встановлювати художні зв'язки між ними.

Останнім часом у зв'язку із урбанізаційними процесами в музичній культурі все більшого значення набуває локальна інтеграція конкретних предметів, завдяки якій учитель зможе завжди змоделювати дидактичні ситуації інтегративного типу. Використовуючи суміжні види мистецтв, зокрема літературу та твори образотворчого мистецтва, учитель повинен пам'ятати, що основним стержнем уроку є музика, а інші види мистецтва мають лише доповнювати та збагачувати музичні враження школярів, удосконалювати їхні художні смаки.

Таким чином, інтегративні методи поєднання різних видів мистецтв, що базуються на цілісності сприймання навколишньої дійсності, повинні стати провідними в процесах музичного сприймання школярів. Особливу вагу в цьому процесі повинно мати регіональне мистецтво, адже, вона є тим природним струмком, яка живить загальну культуру учнів, зокрема в плані поглибленого сприймання музики. Розуміння специфіки регіональних мистецтв допоможе школярам національної ніколи глибше відчутти особливості цілісного уявлення про мистецтво як образну форму відображення дійсності в цілому.

Власне регіональна мистецька дійсність є тим чинником, якого треба якомога скоріше запроваджувати в навчальні програми з музики в загальноосвітніх школах, бо це є справжній і вірний крок в опануванні музики в комплексі інших видів мистецтва на перспективу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3.
2. Блонський П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в двух томах / Под ред. А.Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1.
3. Кабалевський Д.Б. Як розповідати дітям про музику? – К.: Муз. Україна, 1982.
4. Музика. Програми та поурочні методичні розробки для загальноосвітніх шкіл/ підгот. О.Я.Ростовський, Р.О.Марченко, Л.О.Хлебникова та ін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002.
5. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1997.

## ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО І РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМІ ПЛАСТУ

Духовне відродження нації – одна з найгостріших проблем нашого сьогодення. Особливої актуальності вона набула у сфері патріотичного виховання молоді. Питання національного виховання все частіше відзначається як одне з пріоритетних у нормативних документах, що стосуються проблем відродження та розбудови у нашій країні національної системи освіти. Про необхідність національного виховання наголошується у “Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), де визначена головна мета, пріоритетні напрями й основні шляхи реформування, також “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, “Концепції національного виховання”. Відродженню духовності приділяється велика увага в працях українських педагогів.

На важливості поєднання національного і релігійного аспектів у формуванні свідомої особистості наголошували Г.Сковорода, К.Ушинський, О.Духнович, С.Русова, Б.Заклинський, Г.Ващенко, В.Янів, О.Сухомлинська, М.Стельмахович, О.Вишневський.

На думку Г.Ващенка, національна виховна система, що націлена на духовний розвиток особи, становлення її самосвідомості повинна ґрунтуватися на релігійному і патріотичному вихованні, яке виступає невід’ємною складовою частиною українського ідеалу протягом століть [1].

М.Стельмахович визначає українську духовність як “історично сформовану систему виявів внутрішнього психічного життя українців і культивованих ним чеснот і норм християнської моралі, що відображають найвищі якості національної душі українського народу, його характеру, світогляду та ідеології, спільність ідей, поглядів, прагнень” [8, 98].

Одним із складових компонентів у системі національного виховання дітей та підлітків є громадські дитячі організації. Серед них провідне місце займає Пласт – Національна Скаутська Організація України. Зміст, ідейно-моральні основи її ґрунтуються на культурно-історичних традиціях і відповідають інтересам української нації [5, 98]. Складаючи Присягу, кожен пластун визначає головний обов’язок свого життя – “вірність Богові та Україні”, організація ж бере за основу своєї виховної системи релігійне і патріотичне виховання, яке потрібне для:

- розвитку особистості;
- розвитку характеру;
- зменшення конфлікту поколінь;
- плекання розмовної української мови;
- задоволення життєвої мети [3, 3].

*Метою статті* є висвітлення особливостей національно-релігійного виховання молодших школярів у пластовій виховній системі.

Усвідомлюючи те, що діти цього віку відзначаються підвищеною емоційністю, яскравим сприйняттям навколишнього світу, що при правильному виборі виховних впливів формує міцні підвалини для становлення особистості дітей та підлітків та подальшого їх самовиховання, Пласт пропонує виховну програму Уладу Пластунів Новаків (УПН), яка відповідає віковим особливостям початкової школи.

Аналізуючи систему виховних впливів Пласту на розвиток особистості, звернемось до основної мети організації, що визначена у статуті і спрямована на “всебічне патріотичне самовиховання української молоді” через фізичний, розумовий і духовний розвиток особистості, формуючи в неї риси доброго громадянина в дусі ідейних засад Пласту за допомогою самовиховної методики [7, 3].

Виховний процес Пласті довготривалий і безперервний, а тому розуміння ідейних основ та важливості усвідомлення їхньої значимості у якомога молодшому віці є запорукою досягнення означеної мети. Ідейні засади Пласту незмінні протягом всього часу його існування та виражені у Присязі, пластовому законі та головних обов’язках пластуна, що спонукають членство бути вірним Богові та Україні, допомагати іншим та слухатись своїх провідників.

Але для дитини новацького віку ідея та мета Пласту є поняттями абстрактними. По суті, вони потрібні більше виховникам, ніж дітям, які хочуть просто гратися, пізнавати щось нове та весело проводити час. Тому в УПН ідеологічні основи децю спрощені і пристосовані до дитячого віку. Так, у пластових нормативних документах визначаються основні завдання уряду для формування духовності через допомогу новаків і новачці полюбити Бога і Україну, пізнати себе і своє довкілля [2, 3].

Отже, виходячи із виховної мети організації, першою абсолютною цінністю для пластунів є Бог, другою – Україна. Виховний процес у Пласті здійснюється в релігійному та національному дусі через спеціально розроблені і апробовані протягом десятиліть виховні програми, що базуються на християнських засадах. Хоч організація не належить до будь-яких релігійних конфесій, не має обмежень щодо віровизнання свого членства, все ж таки пластові програми побудовані на християнських обрядах як традиційній релігії українського народу. Релігійність для пластуна є обов'язковою рисою. Але Пласт як організація не вчить своїх членів релігії – це внутрішня справа церкви, до якої належить кожна окрема особа. Завданням організації є показати дитині, що пластові закони і мораль є християнськими, культура – християнська культура, світогляд – це християнський світогляд, а виконання релігійних обов'язків – це не тільки зовнішня форма, але й внутрішнє переконання особистості. “Ми вважаємо релігійні переконання кожної людини і допомагаємо молоді досягнути більш глибокого розуміння його віри” [10, 183].

Для поглиблення релігійності пластунів в організації працює інститут капеланства, який становлять капелани всіх пластових частин (ставиць, куренів УПЮ, УСП, УПС, гнізд УПН). Їх діяльність полягає у регулярних зустрічах із пластунами, проведенні розмов, дискусій, лекцій релігійної тематики. З участю священника проводяться всі виховні та організаційні заходи: посвята прапорів, іменування, нагородження, запряження нових членів, урочистості з нагоди річниці пластової частини, якою він опікується, благословення новообраного проводу, також капелан присутній на батьківських зборах, у мандрівках та таборових зустрічах. При потребі здійснюється катехизація пластунів, пояснення Літургії, сповідь, релігійний вишкіл виховників.

Особливо важливою у духовному становленні пластуна є участь капелана у проведенні літніх таборів. Тут він протягом тривалого часу мусить власним прикладом продемонструвати християнський спосіб життя, у публічних та індивідуальних бесідах довести дитині важливість його дотримання, дати розуміння того, що її життя – це найбільший дар, а природа, що нас оточує, – велична будівля Бога. Все це здійснюється через спільну пізнавальну діяльність духівника, виховника і вихованця і вимагає від капелана високої педагогічної підготовки.

Заохочується активна діяльність пластунів у житті парафій, їхня участь у церковному хорі, прислуговуванні під час Служби Божої, допомога у проведенні молодіжних християнських заходів, а також інформування парафіян про життя Пласту через виставки фотографій, випуск стінної газети, публічні виступи тощо.

Традиційними вже стали спільні акції Пласту і церкви: передача Вифлеємського вогню, Великодв'я стійка пластунів біля Плащаниці, спільні заходи до дня св. Миколая для дитячих будинків, опіка над українськими військовими могилами, видання творів та проведення конференцій про діяльність релігійних діячів, активних у Пласті, і пластунів – діячів християнського руху.

Через любов до Бога ми вчимося любити ближнього, а тому Пласт вимагає від своїх членів практичного втілення християнських законів через реалізацію принципу “щоденного доброго діла” та харитативну діяльність у благодійних установах.

Виховна робота у релігійному напрямку охоплює глибинні проблеми нашого життя, допомагає краще пізнати себе як індивідуальність, що формується під впливом духовних традицій народу, замислитись над моральними цінностями життя [6, 181].

Духовний момент пластування є його невід'ємною частиною, а тому характерними є не тільки окремі виховні заходи релігійного змісту, релігійність пронизує всі його програми. Виховна програма УПН складається із системи п'ятиступеневих проб, змілюстей та історичних ігрових комплексів. “Програма новацьких проб” дає можливість кожній дитині поступово (від простішого до складного) вдосконалюватись. Перехід проби завершується змагом, який в ігровій формі визначає рівень практичного застосування набутих знань і вмінь. До переходу проби є

певні передумови: вік, регулярна участь у новацьких заняттях, успішний перехід програми попередньої проби. Сама програма передбачає освоєння ділянок з пластового знання, життя в природі, українського виховання, життєвої зарядності тощо і скомпонована в чотири розділи:

- пізнай і полюби Бога;
- пізнай і полюби Україну;
- пізнай себе;
- пізнай і полюби своє довкілля.

Таке структурування співвідноситься з головними обов'язками пластуна та загальноскаутськими зобов'язаннями перед Богом, Україною, іншими і самим собою.

Новацька вмiлiсть – це частина програми у формi серiї коротких занять, якi скерованi на розвиток iндивiдуальних заiкавлень дитини [9, 13]. Так, аналізуючи “Програму новацьких проб”, бачимо, що обов'язковим є виконання розділу “пізнай і полюби Бога”, який має три складових частини і передбачає духовний і інтелектуальний ріст дитини відповідно до її віку. На прикладі першої вимоги – “любов до Бога” – проілюструємо пластовий підхід у реалізації поставлених завдань.

1 проба (6-7 років) – заспівай з роєм новацьку ранню і вечірню молитви (обрядові пісні, що є обов'язковими під час пластових занять). Знайди серед природи подарунок Бога для тебе, намалюй його або опиши. Подякуй Богові за подарунок.

2 проба (7-8 років) – знайти серед природи подарунок для Бога як ознаку любові до нього. Опиши це або намалюй.

3 проба (8-9 років) – склади молитву, в якій вислови свою любов до Бога.

4 проба (9-10 років) – знайди в Євангелії, посланнях Апостолів чи книзі Псалмів і випиши вислів, який засвідчує любов людини до Бога, відповідає твоїм почуттям.

5 проба (10-11 років) – опиши випадок із свого життя, коли ти відчув Божу любов.

За таким принципом побудовані і дві наступні частини пластової виховної програми для молодших школярів, що має на меті у напрямку формування релігійного світогляду “знання про віру” і “любов до ближнього”. Тут вимагається тісна співпраця із капеланом, відвідування церкви, а також ведення особистого щоденника добрих справ; одним із пунктів 5 проби є “поясни, як шанувати гідність людей різних релігійних вірувань”.

Частину релігійного виховання пластунів становить здобуття новацьких вмiлостей “Добродушок” і “Вітварний дружинник”.

Як бачимо, дана програма більше спрямована на духовну приналежність до певної релігії, де чітко виражається розуміння того, що оволодіння релігійними знаннями не є показником справжнього життєвого вибору, а виконання релігійних обрядів – свідченням глибоких переконань і готовності діяти за законами добра. Завданням Пласту є дати дитині розуміння важливості християнського способу життя та необхідності нести відповідальність за свої вчинки.

З метою сприяння духовному росту пластунів у релігійній громаді, до якої вони належать, рекомендується проводити програму “Релігія і життя”, яка складається із двох етапів. Ця програма розрахована на поглиблення релігійних знань і практик та застосування їх у повсякденному житті. Вивчаючи десять Божих заповідей, діти пропускають їх через своє “Я”, вчать аналізувати свою поведінку і відповідність її до заповідей; їх вчать налагоджувати стосунки в сім'ї, суспільстві, розв'язувати конфліктні ситуації, поважати почуття інших. Така програма не є обов'язковою і реалізовується духівниками або кваліфікованими пластовими виховниками лише з дозволу батьків.

У християнській релігії, її звичаях і обрядах, передбачених церковним календарем, є багато загальнолюдських цінностей. Кожна релігія значною мірою пов'язана із культурою відповідного етносу, постійно взаємодіє з нею, що справляє помітний вплив на формування національної самосвідомості і є невід'ємною частиною у вихованні. А тому “ми базуємо наш національний виховний ідеал на релігійному” [11, 7].

Служити своїй батьківщині – це основне гасло всіх скаутських організацій світу. Пласт – організація українська. Вона має чітке національне забарвлення і вся її діяльність поставлена на службу Україні. Третій збір Конференції Українських Пластових Організацій у світі своєю постановою дає таке визначення батьківщині: “Україна – це не тільки етнічна територія, але й ціла українська спільнота, поселена на прадідній землі українській, чи й поза її межами, а

зокрема, це її церква, мова, культура та інші духовні і матеріальні надбання, здобуті упродовж довгих століть її історичного та сучасного існування". Там також подається розуміння "вірності України" в умовах постійного поселення поза її межами.

Пластун – національно свідомий громадянин своєї країни – це характеристика, що має справжню суспільну цінність і є кінцевою метою будь-якої виховної системи. Вчені доводять, що "справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням" [5, 85]. Завдяки національному вихованню у дітей найповніше реалізуються природні задатки, формуються національний склад мислення, психіки, національний характер і світогляд [5, 87]. Правильно організоване національне виховання формує повноцінну цілісну особистість.

Використовуючи кращі здобутки церкви, релігії, української етнопедагогіки та світового педагогічного досвіду, Пласт творить систему національного виховання підрастаючого покоління, яке здійснюється через регулярні зустрічі (сходина, збірки, теренові ігри, святкування національних свят, акції), вимоги до здачі проб, іспити вмілостей, історичні ігрові комплекси, таборування.

Пластова виховна система скерована на формування національної самосвідомості особистості, починаючи з шестирічного віку, а тому всі форми роботи з дітьми та молоддю в Пласті мають національний зміст.

Першим виявом патріотизму є глибоке знання української мови. Мова є тією ланкою, що об'єднує в єдине ціле всю українську спільноту у всьому світі. Виховні програми в Пласті здійснюються тільки українською мовою, а для виконання новацьких проб у розділі "Пізнай і полюби Україну" ставляться чіткі вимоги щодо мови: "ходи до української школи або школи українознавства" та "намагайся якнайкраще розмовляти по-українськи, особливо під час пластових занять" [9, 79]. Також для вдосконалення рівня української мови новацтву пропонується здобути триступеневу вмілість "Мовознавець".

У вимогах проб значне місце займають питання української проблематики, а коли їх активізують під час регулярних сходин (занять) і поєднують із природним бажанням дитини проявити себе, використовуючи елементи героїки і патріотизму, то це дає міцні підвалини для усвідомлення своєї національної приналежності. Під час пластових занять широко використовується зміст і духовний потенціал народного календаря. При вивченні народно-релігійних вірувань українського народу у дітей виховується повага і любов до рідного краю, стверджуються гуманістичні ідеали і високі риси громадянина.

Елементами новацьких сходин є казки та легенди, пісні, танки, народні співатки, загадки, скоромовки, ігри, самостійне виготовлення іграшок. Використання дитячого фольклору полегшує сприйняття навчальної теми, він виконує пізнавальну і виховну місію, віддзеркалює мовне багатство. Передбачається влаштування пластових ярмарок, виставок ручних виробів, покази народного одягу, конкурси вишивок, кераміки, малюнків з українською тематикою, різьби тощо.

Іспити вмілостей доповнюють проби. Систематично орієнтуючись на особистість, програма УПН пропонує такі вмілості з національного виховання: "Мовознавець", "Любитель народного мистецтва", "Народний одяг", "Етнограф", "Давнеслава", "Любитель минулого", "Знавець української культури", "Мандрівник по Україні", "Вишивальниця", "Княжий дружинник", "Міфолог", "Запорожець".

Крім того, пластова виховна система передбачає залучення дітей до участі у організації і проведенні народних свят і обрядів, експедицій з вивчення культури і побуту українського народу, конкурсів і олімпіад.

Вивчення історії українського народу, його культури та звичаїв – один з основних напрямків пластової виховної діяльності. Історичні теми приваблюють новацтво, зокрема хлопчиків, великою кількістю змагань і бойових дій. Система виховної роботи в УПН дає дитині нагоду активно вивчати історичні події в ігровій формі, переживати найважливіші події історії України. Таку форму занять називають історичними ігровими комплексами. "Історичні ігрові комплекси – це сюжетно-рольові ігри з використанням бойового сюжету, що сприяють вихованню характеру гравців, їх патріотичному вихованню, набуття знань і вмінь майбутніх

громадян, включно із вмінням зберегти себе при житті в ситуаціях стихійного лиха" [12, 36]. У новацтві є чотири історичні ігрові комплекси:

1. "Захисники рідного вогнища" для дітей семирічного віку, де вони ознайомлюються із історією та культурою України від часів Трипільської культури до сьогодення; закладає підґрунтя для проведення наступних історичних ігор.

2. "Отрок/Бояривна" – вивчається тематика Княжої доби; розрахована на вік 8 років.

3. "Джура" – охоплює період Козаччини. Його переходять хлопчики дев'ятирічного віку.

4. "Звідун" – історія Новітньої доби, зокрема діяльність УПА для дітей віком 10 років.

В основі історичних ігор лежить сюжетність. Під час їх проведення діти і виховники намагаються в ігровій формі максимально відтворити життя і побут українців під час пропонованого історичного періоду, зокрема одяг, історичні персонажі, культуру, гроші, тощо. Історичні ігрові комплекси складаються з циклів (Рад), де кожна Рада створена на основі певного проміжку часу, об'єднана спільною темою і відповідає документальним фактам.

Історичні ігрові комплекси використовуються під час літнього табору.

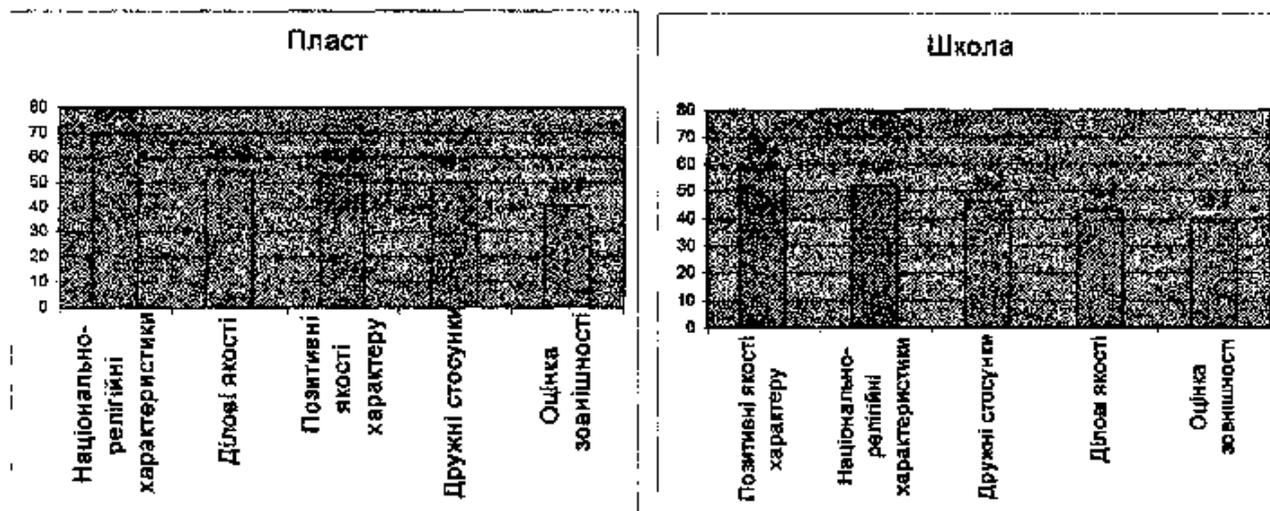
Реалізуючи систему національного виховання в Пласті, потрібно зважати на рекомендації сесії у справах української культури, скликаної комісією Українських Виховних Систем у березні 1964 року в Торонто: "Щоб протидіяти меншовартості молоді, треба порівняльною методою вирівнювати культурні комплекси. Це можуть робити вчителі з повним знанням мови і культури оточення". При цьому необхідно:

- описувати Україну як цивілізовану державу;
- уникати ідеалізації села і його побуту, а підкреслювати новітність сучасної України;
- не перебільшувати значення народної культури (фольклор, етнографія);
- наголошувати на класичності та високому рівні розвитку української культури, порівнюючи з культурою інших народів, підкреслюючи її оригінальність;
- під час вивчення історії не акцентувати увагу на козацькій чи іншій романтиці, а подавати аналіз історичних процесів.

Вважаємо, що дотримання даного підходу у формуванні національної самосвідомості особистості є актуальним і в час зміцнення та утвердження незалежності Української держави наших днів.

Працюючи за оригінальною системою національного виховання, розуміємо, що формування духовного світу особистості – процес довготривалий і складний. Він утруднюється ще й об'єктивними протиріччями між реаліями життя і моральними вимогами педагога. І все ж аналіз результатів діяльності свідчить, що планомерна робота сприяє значним зрушенням.

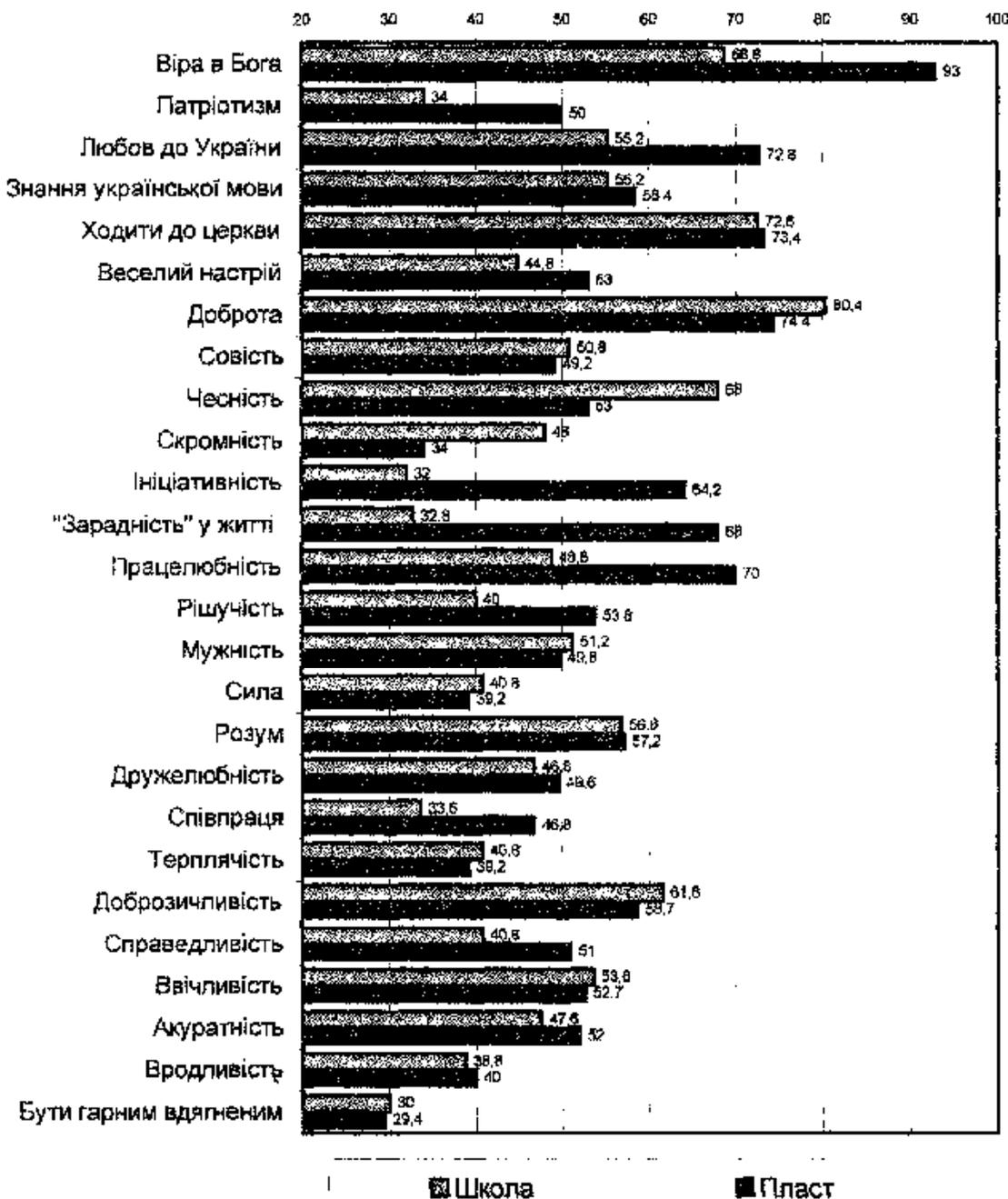
Вивчаючи особистісні цінності пластового новацтва віком 11-12 років, ми запропонували перелік із 26 означень рис характеру та моральних цінностей за п'ятьма категоріями із завданням визначити ті, що є найнеобхіднішими у житті людини. Аналогічне дослідження проведено серед учнів п'ятих класів загальноосвітньої школи №18 м.Тернополя. Представляємо отримані результати у діаграмі 1.



Діаграма 1.

Як бачимо, серед особистісних виборів пластунів-новаків станиці Тернопіль домінують національно-релігійні характеристики, тоді як серед школярів – загальнолюдські. І хоча завдання описати значення поняття “патріотизм” викликало труднощі в обидвох групах, однак пластуни з легкістю говорили про любов до України і про те, що вони можуть зробити для її благополуччя, тоді як опитані нами п’ятикласники не мали чіткого уявлення щодо своєї участі у розбудові української держави.

Детальніший аналіз рівня моральних цінностей молодших школярів показано у діаграмі 2.



Діаграма 2. Аналіз рівня моральних цінностей молодших школярів.

Акцентуючи свою увагу саме на національно-релігійному рівні свідомості особистості і порівнюючи отримані результати, помічаємо більш глибоке розуміння даного питання у пластовому середовищі. Так, показник релігійності у нашому дослідженні визначається двома пунктами “віра в Бога” і “ходити до церкви”. Дана характеристика є досить значимою для обидвох груп опитаних дітей, але для пластового новачтва важливішою є “віра в Бога”: 93% при співвідношенні до 72,6% із показником “ходити до церкви”, тоді як у п’ятикласників

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

переважає пункт “ходити до церкви” (73,4%) і 68,8% з них визначають для себе важливість “віри в Бога”.

Отже матеріали нашого дослідження дають підстави говорити про ефективність пластової виховної системи, яка закладає основи національної самосвідомості дітей на ґрунті глибокої релігійності. Так, методика праці з дітьми в Ілліасти апробована протягом декількох десятиків років і передбачає тісну співпрацю із школою, церквою та сім'єю. Тому вважаємо за необхідне провести ґрунтовний психолого-педагогічний аналіз пластової виховної діяльності і поширювати досвід роботи організації з метою використання його у праці вчителів початкових класів, організаторів виховної роботи, соціальних працівників.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
2. Книжка братчика і сестрички: матеріали для пластових виховників УПН. – Торонто, 1995. – 192 с.
3. Матеріали учасника Крайового вишколу виховників УПН. – Ч.53. – Тернопіль, 2001. – 30 с.
4. Мартинюк І.В. Національне виховання: теорія і методологія. – К., 1995. – 159 с.
5. Основи національного виховання. Концептуальні положення/ За ред. В.Г.Кузя, Ю.Д.Руденка, З.О.Сергійчук. – К., 1993. – 149 с.
6. Система виховання національної самосвідомості учнів загальноосвітньої школи/ За ред. Д.О.Тхоржевського. – К., 1999. – 294 с.
7. Статут КУПО.
8. Стельмахович М. Теорія і практика українського національного виховання. – Івано-Франківськ, 1996. – 179 с.
9. Правильник УПН. – К., 2003. – 82 с.
10. Посібник зв'язкового. – Торонто-Нью-Йорк, 1970. – 471 с.
11. Янів В. Українська влада і наш виховний ідеал. – Мюнхен – Тернопіль, 1992. – 29 с.
12. Самогулка Г. Історія України в іграх. Історичні ігри для новачат. – Т.І. – Київ – Нью-Йорк, 1995. – 348 с.
13. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – №4. – С.13-18.

## РІВНІ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ УЧНІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Основні напрями соціально-економічних перетворень висувають певні вимоги до системи освіти в цілому та професійно-технічної освіти зокрема і виявляються як тенденції її розвитку, принципів реформування. Однією з провідних тенденцій розвитку професійно-технічної освіти нині є інтеграція.

Інтеграційні процеси, що особливо інтенсивно розвиваються в галузях суспільного життя, науки та виробництва, є об'єктивною основою взаємозв'язку навчальних дисциплін загальноосвітнього та професійно-технічного циклів. Сьогодні всі найважливіші проблеми розвитку суспільства набувають комплексного характеру та вимагають відповідної цілісної організації формування у навчально-пізнавальному процесі професійно-технічної школи системи знань, умінь та навичок учнів.

Найбільш вагомі результати з проблеми взаємозв'язку загальноосвітньої та професійної підготовки висвітлені у працях українських науковців С.Гончаренка [2], І.Козловської [5] (методологічні проблеми інтеграції), Р.Гуровича [3] (особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі), Ю.Жидецького [4] (інтеграція у ступеневій освіті), В.Сидоренка [6], Я.Собка [8; 9] (проблеми розробки інтегрованих курсів), Т.Якимович [10] (інтеграція теоретичного та виробничого навчання), Л.Сліпчишин [7] (інтеграція загальнотехнічних і гуманітарних знань) та інших.

У їхніх працях розкриті значення міжциклових зв'язків у процесі вдосконалення окремих аспектів навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ); визначаються функції взаємозв'язку загальної та професійної освіти; вивчаються можливості встановлення дидактично ефективних шляхів і способів співвідношення різних навчальних дисциплін, що відображають певні галузі знань, з метою подальшого підвищення навчального та виховного потенціалу змісту освіти.

**Мета статті** – розкрити особливості здійснення інтеграції загальноосвітніх, зокрема природничо-математичних дисциплін та матеріалознавства швейного виробництва на різних рівнях у процесі підготовки кваліфікованих конкурентоспроможних робітників.

Важливого значення у структурі інтеграції загальної та професійно-технічної освіти набувають рівні її реалізації, що характеризують ступінь зміни інтегративного змісту. Суттєвою закономірністю теорії інтеграції загальної та професійно-технічної освіти є положення про єдність та взаємозумовленість інтеграції змістового та процесуального компонентів навчання. Якісна характеристика інтеграції змісту загальної та професійної освіти безпосередньо залежить від її процесуального аспекта, тобто від того, якою мірою реалізується в процесі навчання інтеграція форм, методів і засобів навчання.

На сучасному етапі розглядають три рівні дидактичної інтеграції різних навчальних предметів: I рівень – міжпредметні зв'язки, II рівень – дидактичний синтез, III рівень – рівень цілісності. Однак, дослідження проблеми дидактичної інтеграції показали, що взаємодія між предметами різних циклів практично можлива на першому та другому рівнях. Тому зупинимось на них детальніше.

М.Берулава зазначає, що кожний рівень має свою логічну структуру, що складається з бази (кооперуючої дисципліни), завдання (проблеми базової дисципліни), знаряддя (теоретичного та технічного інструментарію базової і суміжних дисциплін) [1, 10].

*Перший рівень* здійснення інтеграції характеризується як інтеграційна взаємодія загальноосвітніх дисциплін і матеріалознавства швейного виробництва (МШВ) на рівні редукції. Такі взаємодії між дисциплінами здійснюються у формі міжпредметних зв'язків (МПЗ). Інтегруючим чинником на рівні міжпредметних зв'язків є загальні структурні елементи змісту дисциплін загальноосвітнього та професійного циклів (факти, закони, поняття тощо). Наприклад, найбільш важливими положеннями, що складають теоретичну основу МШВ, є такі загальнонаукові поняття: у фізиці – це матерія, рух, деформація, властивість та ін.; у хімії – речовина, сполучення, атом, молекула, хімічний зв'язок, розчин, концентрація та ін.; у математиці – число, функціональна залежність, рівняння, нерівність та ін.; у біології – клітинна будова, обмін речовин, мінливість, спадковість та ін.

Даний рівень характеризується асиміляцією інструментарію (технічного та теоретичного), що бере участь в інтеграції навчального предмету з базовим предметом, кожний з яких при цьому зберігає свій суверенітет у навчальному процесі. Слід зазначити, що статус базового предмета є варіативним, тобто під час встановлення зв'язку між двома навчальними предметами, наприклад, фізикою та матеріалознавством, базовим у процесі їхньої інтеграції може періодично виступати кожний з них.

Практично інтеграція знань першого рівня досягається на окремих уроках встановленням зв'язків між окремими знаннями однієї дисципліни та знаннями (також роздібненими) інших предметів. Найбільш раціональним підходом у здійсненні міжпредметних зв'язків є тематичний, що забезпечує обмін інформацією між темами матеріалознавства та дисциплінами загальноосвітнього циклу. Це призводить до виникнення якісно нових, узагальнених, системних знань, а системність, в свою чергу, призводить до підвищення їхньої науковості. Навчальна тема, що вивчається на міжпредметній основі, є динамічною системою знань, яка постійно розвивається та сприяє пробудженню творчої ініціативи і пізнавальної самостійності учнів. Тематичний підхід дає можливість урізноманітнити методи та форми організації навчання.

Реалізація міжпредметних зв'язків забезпечує вирішення таких дидактичних завдань, як актуалізація, узагальнення та систематизація знань учнів. Даний рівень характеризується відсутністю під час його здійснення суттєвої процесуальної інтеграції.

Отже, на рівні міжпредметних зв'язків зміни у вихідному змісті навчального предмету та процесу мають частковий характер і не змінюють загального стану, тобто вихідна система (навчальний предмет, його основні розділи, процес навчання) зберігає свої попередні якості.

Рівень міжпредметних зв'язків характеризується:

- збереженням, координацією та субординацією функцій окремих навчальних предметів, збереженням їхнього власного статусу;
- здійсненням на основі інтеграційної взаємодії даного рівня диференційованого несистематичного вивчення у різних предметах об'єктів техніки та технології швейного виробництва;
- значною незалежністю форм, методів і засобів, що використовуються у навчанні, від реалізації в ньому інтеграції змісту освіти;
- відокремленим у часі вивченням конкретних розділів навчального матеріалу, між якими встановлюється інтеграційна взаємодія та які об'єктивно становлять певну цілісність;
- неодноразовою актуалізацією того самого природничо-наукового матеріалу в дисциплінах професійного циклу (матеріалознавстві швейного виробництва, технології швейного виробництва, під час виробничого навчання);
- здійсненням інтеграції як на базі природничо-наукових дисциплін, так і дисциплін професійного циклу, зокрема матеріалознавства;
- необмеженням обсягу як загальноосвітнього, так і професійного матеріалу, між яким може бути встановлений міжпредметний зв'язок.

*Другий рівень* дидактичної інтеграції полягає у синтезі навчальних дисциплін на основі однієї з них, базової. Суттєвою особливістю інтеграції на рівні дидактичного синтезу є збереження кожною із взаємодіючих дисциплін свого предмету, своїх концептуальних основ, іншими словами, збереження свого власного статусу.

Я.Собко [9, 112] на другому рівні дидактичної інтеграції виокремлює синхронізацію двох або більше навчальних дисциплін та їхню часткову інтеграцію. Для синхронізації характерне часове та тематичне узгодження змістових і процесуальних характеристик природничо-наукових предметів і спеціальних, зокрема матеріалознавства швейного виробництва. Часткова інтеграція загальноосвітніх і спеціальних предметів передбачає формування інтегрованих блоків (модулів) у межах взаємодіючих дисциплін за окремими темами чи змістовими аспектами однієї з них.

Головним інтегруючим чинником у даному випадку постає загальний об'єкт дослідження – це, насамперед, об'єкти техніки та технології галузі швейного виробництва, які вивчаються у дисциплінах професійно-технічного циклу. Професійні компоненти складного поняття про технологічний (технічний) об'єкт асимілюють природничо-наукові поняття, наприклад, поняття про природничо-наукові основи функціонування об'єкта, природничо-наукові властивості матеріалів, необхідних для виготовлення технологічного об'єкта тощо, в результаті чого в учнів формується цілісне системне поняття про той або інший об'єкт техніки та технології. Наприклад, вивчення властивостей тканин і волокон, впливу цих властивостей на технологічні процеси виготовлення одягу вимагає поєднання знань матеріалознавства та фізики. Засвоєння учнями механічних властивостей полягає у формуванні в них поняття про зв'язок цих властивостей із фізичними явищами, виявленні межі застосування явища деформації та закону Гука; зазначає необхідність розуміння ними таких фізичних понять, як міцність, твердість, жорсткість, пружність, пластичність; вимагає наявності знань про внутрішні сили пружності, особливості поведінки матеріалів під час розтягування, стиску, протискання тощо. Вивчення гігієнічних властивостей текстильних матеріалів передбачає оперування учнів такими поняттями, як гігроскопічність, повітропроникність, паронепроникність, водотривкість; теплозахисних властивостей – теплопровідність, опір; електричних властивостей – статична електрика, електричний заряд, електричний потенціал, електропровідність, електризація.

Першочерговим дидактичним завданням на рівні дидактичного синтезу є вивчення на інтегративній основі нового навчального матеріалу. Принципово важливим є вибір природничо-наукової чи професійно-технічної дисципліни, на основі якої здійснюватиметься інтеграція загальних та професійних знань.

Здійснення інтеграції на основі природничо-наукових дисциплін передбачає внесення у зміст предметів фундаментального циклу певного навчального матеріалу з матеріалознавства. Однак, на нашу думку, в даному випадку не відбуватиметься формування цілісного системного поняття про технічний об'єкт або технологічний процес, тобто порушуватиметься принцип системності та систематичності у формуванні цих понять. Це пояснюється порушенням послідовності формування структурних елементів даних понять, а також тим, що системне поняття формується не цілісно, із значними часовими проміжками. Тому в нашому дослідженні за основу здійснення інтеграції знань про властивості швейних матеріалів обрано матеріалознавство.

Планування та наступна реалізація взаємозв'язку природничо-наукових дисциплін і МШВ передбачає визначення можливостей кожного навчального предмету загальноосвітнього циклу щодо відтворення провідних елементів професійної діяльності та виробничого процесу. Слід звернути увагу на те, в яких технологічних і трудових процесах певна наукова дисципліна одержала найбільше поширення; в яких технічних об'єктах і технологічних процесах реалізовані її закономірності; які інформаційні ознаки, структурні та функціональні параметри техніки та технології можуть бути розкриті в її межах. Наприклад, в основі виробництва швейних матеріалів лежать хімічні процеси. У швейній промисловості останнім часом широкого застосування набули тканини, які містять капрон, лавсан, нітрон, хлорін та інші синтетичні волокна. Швейні підприємства виготовляють поліамідні, поліефірні, поліакрилонітрильні та поліванільхлорідні синтетичні вироби. Властивості високополімерних матеріалів, які є сировиною для виготовлення одягу, змінюючи свою будову під дією вологи, тепла, тиску, рН-розчинів, суттєво впливають на вибір режимів технологічної та волого-теплової обробки деталей виробу. Саме тому в процесі вивчення МШВ важливого значення набувають хімічні знання як знання про речовини, їхній склад, будову, властивості і застосування, про хімічну форму руху матерії та її закономірності, роль хімії у синтезі нових матеріалів.

Також необхідно визначити, які проблеми фізичного, хімічного, біологічного та іншого характеру виникають у даній професії; які засоби, методи дисципліни можуть бути використані для їхнього вирішення; з якими методами та засобами інших наук може взаємодіяти даний навчальний предмет під час комплексного вирішення виробничо-технічних проблем; які закономірності, що вивчаються в навчальному предметі, і як використовуються в процесі вдосконалення трудових і виробничих процесів, під час вирішення виробничо-технічних проблем. Повернувшись до попереднього прикладу, зазначимо, що в процесі засвоєння знань про класифікацію та властивості текстильних волокон особливого значення набуває хімічний експеримент як основний метод хімії та засіб навчання, оскільки йому належить важлива роль в усвідомленому засвоєнні відомостей про речовини і закономірності хімічних процесів, посиленні зв'язків теорії з практикою.

Рівень дидактичного синтезу характеризує не лише змістову інтеграцію навчальних предметів, а й процесуальний синтез, який передбачає, передовсім, інтеграцію форм навчальних занять із загальноосвітніх та професійних дисциплін. Реалізація інтеграції природничо-наукових знань та знань про властивості швейних матеріалів здійснюється, перш за все, в межах основної одиниці навчального процесу – навчального заняття. Формами її реалізації можуть виступати різні форми організації навчального процесу: спрямовані на теоретичну підготовку учнів (лекція, семінар, навчальна екскурсія тощо); спрямовані на їхню практичну підготовку (практичні, лабораторні, лабораторно-практичні роботи, курсове та дипломне проектування, виробнича практика). При цьому вони будуть називатися інтегративними, оскільки поєднують в собі форми організації з різних навчальних дисциплін.

Місце та роль взаємозв'язку природничо-наукових знань та знань із матеріалознавства в структурі навчального заняття визначають узагальнені дидактичні цілі його основних етапів. Таких відносно самостійних етапів (відповідно – узагальнених дидактичних цілей заняття) можна виділити три: актуалізація раніше засвоєних знань та способів дій учнів; засвоєння нових знань та формування вмінь, навичок; застосування знань, умінь та навичок.

Реалізація інтеграції знань на тому чи іншому етапі заняття сприяє виконанню його дидактичних цілей. На першому етапі – актуалізації опорних знань та вмінь учнів, стимулюванню в них інтересу до теми, залученню до навчально-пізнавальної діяльності, забезпеченню контролю раніше засвоєних знань та вмінь. На етапі формування нових знань та способів дій взаємозв'язок основ наук і МШВ сприяє розвитку в учнів інтересу до навчального предмету, формуванню інтегративного (міждисциплінарного) мислення тощо. Заключний етап характеризується відпрацюванням на основі інтегративного матеріалу способів застосування нових знань.

Значні потенційні можливості щодо підвищення рівня інтеграції змісту навчання у професійно-технічних навчальних закладах швейного профілю мають бінарні та інтегровані уроки, інтегровані навчальні курси тощо.

Бінарні уроки проводяться двома викладачами, що є обов'язковою умовою. Етапи такого уроку не ізольовані один від іншого, а органічно поєднані. Можлива організація як одноциклових, так і міжциклових бінарних уроків (фізика – хімія, хімія – матеріалознавство, матеріалознавство – технологія швейного виробництва тощо). Іноді трапляються випадки інтеграції на основі трьох дисциплін (загальноосвітня – спеціальна – виробниче навчання).

Більш ефективними є інтегровані уроки, що досить широко застосовуються в професійно-технічних навчальних закладах. Їхня особливість полягає в тому, що суміжні дисципліни, наприклад, з хімії та матеріалознавства, спеціальної технології та виробничого навчання, проводить спеціально підготовлений викладач. Перевагою такого підходу є можливість коригувати відповідні порції навчального матеріалу за обсягом, змінювати послідовність його вивчення тощо.

Інтегровані курси мають ще ширші педагогічні можливості. Вони можуть будуватися за такими напрямками [8, 29]:

1. Одноцикловий бінарний інтегрований курс – взаємопов'язане вивчення двох одноциклових, переважно загальноосвітніх суміжних предметів двома викладачами за умов узгодження відповідного навчального матеріалу за обсягом та навчальним часом.

2. Різницикловий інтегрований курс – взаємоузгоджене вивчення двох або кількох навчальних предметів, що належать до різних освітніх циклів.

3. Частково інтегрований курс – узгоджене вивчення окремих розділів чи навіть тем із кількох навчальних предметів.

4. Синтезований курс – повне злиття кількох навчальних предметів (застосовується за умови поєднання фундаментальної та прикладної чи похідної наук) тощо.

Інтеграція форм навчальних занять, в свою чергу, стимулює певний рівень інтеграції методів і засобів навчання як структурних компонентів процесу навчання. Важливого значення, передовсім, набувають методи, що забезпечують перенесення розрізаних знань з різних дисциплін у цілісну професійну діяльність, сприяють узагальненню, систематизації знань.

Для інтеграції змісту загальноосвітніх і професійно-технічних дисциплін на рівні дидактичного синтезу характерні:

- координація окремих навчальних дисциплін, збереження їхнього власного предмету дослідження;
- цілісне системне вивчення того або іншого технологічного (технічного) об'єкта;
- інтегративне взаємодоповнення методів і засобів, що відповідають змістові природничо-наукового та професійного матеріалу, які при цьому становлять не механічну суму, а нову якість, одержану в результаті їхньої взаємодії;
- сконцентрованість вивчення навчального матеріалу, поєданого завдяки інтеграційним процесам, у часі до меж одиниці навчального процесу (інтегративного уроку, семінару тощо), тобто одночасне вивчення певного загальноосвітнього та професійного матеріалу;
- одноразове встановлення взаємозв'язку конкретного природничо-наукового матеріалу зі змістом професійних предметів (матеріалознавства швейного виробництва, технології швейного виробництва, виробничого навчання);
- константність інтегративного базису, тобто постійна реалізація інтеграції двох навчальних предметів на базі одного циклу дисциплін (у нашому випадку – на базі матеріалознавства швейного виробництва);
- ущільнення та концентрація навчального матеріалу, що вивчається, усунення дублювання під час його викладу;
- наявність достатнього обсягу навчального матеріалу, який може бути вивчений на базі іншого предмета в межах навчального заняття;
- внутрішня варіативність професійно-технічного базису інтеграції в межах теоретичних дисциплін загальноосвітнього та спеціального циклу для конкретної спеціальності.

**Висновок.** Кожний з циклів навчальних предметів у ПТНЗ швейного профілю виконує певну функцію у формуванні висококваліфікованого фахівця. Проте, цикл спеціальних дисциплін є саме тією ланкою, що визначить кінцеву якість рівня професійної підготовки учнів і буде тією теоретичною основою, яка забезпечить майбутнім фахівцям усвідомлення найважливіших шляхів розвитку та удосконалення сучасного ринкового виробництва.

Одним із можливих шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців швейного профілю є впровадження у навчально-виховний процес інтеграції знань. Найбільш ефективною є реалізація інтеграції знань з природничо-наукових дисциплін і матеріалознавства на рівні дидактичного синтезу. Вона забезпечує формування в учнів ґрунтовних теоретичних знань, професійних умінь та навичок, безпосередньо пов'язаних з їхньою майбутньою професійною діяльністю, що є обов'язковою умовою свідомого та осмисленого виконання кожного їхнього руху, сприяє перетворенню навчально-виробничої діяльності у свідомий процес. Однак, синтез навчальних предметів частіше здійснюватиметься лише під час вивчення окремих тем програми, тому не слід забувати про паралельну інтеграцію на рівні міжпредметних зв'язків.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берулава М.Н. Теория и методика интеграции естественно-научных и профессионально-технических дисциплин в профтехучилищах. – Челябинск, 1986. – 40 с.
2. Гончаренко С.У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти // Пост-методика. – 1994. – № 2(6). – С. 2-3.

3. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
4. Жидецький Ю.Ц. Шляхи інтеграції та наступності знань учнів у професійних навчально-виховних закладах // Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання в системі “школа – ПТУ – ВНЗ”: Наук.-метод. зб. – Вінниця, 1996. – С. 40-43.
5. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
6. Сидоренко В.К. Інтеграція навчальних предметів як педагогічна категорія // Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання у системі “школа – ПТУ – ВНЗ”. – Вінниця: ВДПІ, 1996. – С. 97.
7. Сліпчишин Л.В. Інтегративні аспекти матеріалознавства: Метод. реком. – Львів: Львівський навчально-методичний центр, 1999. – 24 с.
8. Собко Я.М. Дидактичні основи побудови інтегрованих курсів за структурою “загальноосвітній – спеціальний предмет” у професійно-технічних закладах освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 2. – С.27-32.
9. Собко Я.М. Інтегровані курси у професійно-технічній освіті: проблеми означення та класифікації // Наука і сучасність. – Ч.1. – К., 1999. – С. 105-114.
10. Якимович Т.Д. Інтеграція теоретичного і виробничого навчання в процесі професійної підготовки фахівців (на матеріалі електронної промисловості): Дис...канд. пед. наук. – К., 2001. – 240 с.

Анатолій ГАЛІМОВ

### ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ПІДЛЕГЛИМИ В ЗАРУБІЖНІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Узагальнені результати проведених військово-педагогічних досліджень процесу підготовки офіцерів до виховної роботи з особовим складом у зарубіжних країнах показують, що в теоретичному відношенні вона базується на певних філософських, соціологічних, психологічних і військових концепціях, які створюють у тому числі специфічну психолого-педагогічну основу для практики підготовки офіцерів до виховної діяльності. Слід зазначити, що здійснення військово-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах зарубіжних країн опирається на ідеї таких напрямків, як раціоналізм, неотомізм, екзистенціалізм, неопозитивізм, прагматизм, неофрейдизм тощо. Вони знаходять специфічне переломлення і прояв у підготовці офіцерських кадрів в арміях США, Німеччини, Великобританії та інших країн НАТО.

Особливості виховної роботи в збройних силах країн НАТО розглядалось в працях військових учених (А.Катковський, І.Колодій, Ю.Семенов, СФільков та інші). Разом із тим, як показав аналіз наукових джерел, окремо педагогічний аналіз процесу підготовки майбутніх офіцерів в умовах вищих військових навчальних закладів збройних сил США Німеччини, Великобританії та інших країн НАТО не проводився.

*Метою статті* є висвітлення характерних особливостей підготовки офіцерів до виховної роботи у зарубіжній військовій педагогіці.

Серед основних вимог, що висуваються до офіцерських кадрів американської армії, важливе місце займає опанування вихованцями вищих навчальних закладів навичками навчання та виховання підлеглих, уміннями створювати згуртовані колективи військовослужбовців, правильно будувати взаємовідносини із солдатами, розвивати в них почуття впевненості і довіри, мотивувати свої вчинки та дії підлеглих. В основі системи підготовки командних кадрів лежать три ключових аспекти: професійна підготовка у військово-навчальних закладах, надбання певного досвіду в процесі служби на різних посадах і самостійна підготовка. При призначенні на посаду, у першу чергу, враховується наявність у кандидата навичок керівництва людьми.

Пріоритетна увага у вищих навчальних закладах приділяється формуванню в тих, хто навчається, трьох головних якостей, які, як вважається, повинні бути властиві професійному військовому керівнику: компетентність, відповідальність та відданість своїй справі.

Ще в 70-х роках у пресі широко обговорювалися недоліки в підготовці офіцерських кадрів у вищих навчальних закладах у зв'язку з переходом армії на контрактну систему

комплектування. Вказувалося, зокрема, що в процесі навчання курсантів військових училищ рідко вчать ораторському мистецтву, недостатньо формують здатність чітко, впевнено і коротко виражати свої думки словами. Відзначалося, що все це є дуже необхідним для того, щоб стати гарним командиром-керівником, який уміє навчати підлеглих військовослужбовців.

З критики було зроблено відповідні висновки. Керівництво міністерства оборони підготовки офіцерських кадрів стало приділяти більше уваги роботі з особовим складом. Прийнято точку зору, що випускник військово-навчального закладу повинен бути в першу чергу високоінтелектуальним, широко освіченим офіцером. Тому в даний час військові дисципліни в національних вищих навчальних закладах не перевищують 15 % від загального обсягу навчальних годин, а на гуманітарні дисципліни у військових училищах США приділяється до 50 % навчального часу на першому курсі, до 30 % – на другому, до 60 % – на третьому, до 70 % – на четвертому [1].

Основи військово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів американської армії формуються у військових училищах. Навчання курсантів у військовому училищі Вест-Пойнт здійснюється відповідно до концепції "Цілісна особистість", яка передбачає розвиток у вихованців інтелектуальності, фізичних якостей та вміння працювати з людьми. Офіційні документи Пентагона вимагають від педагогів, щоб зміст підготовки кадетів забезпечував формування офіцера-лідера, який був би здатний своїми вміннями спонукати і спрямувати підлеглих на виконання поставлених завдань. У зв'язку з цим військова частина навчальної програми училища ставить своєю метою формування у вихованців командних якостей та навичок. У межах же загальноосвітньої частини з 1955 року в училищі вивчаються загальна психологія, основи військового керівництва, методи навчання, соціологія і проблеми керування особовим складом. У даний час основний курс училища нараховує 31 навчальну дисципліну, у тому числі військово педагогіку та психологію [2].

В американському вищому навчальному закладі Вест-Пойнт спеціально створюються умови для того, щоб кадети поступово і цілеспрямовано перебудовували свої рольові функції з позицій учня (вихованця) у позиції керівника. Командування училища домагається того, щоб протягом першого року курсанти навчилися підпорядковуватися, а в подальші три роки – училися практиці керівництва майбутніми підлеглими. Тому курсанти вже під час навчання проходять стажування на всіх офіцерських та унтер-офіцерських посадах, а на третьому курсі – місячне стажування у військах в якості молодших офіцерів [2].

Подальше вдосконалення підготовки офіцерів до роботи з людьми відбувається під час навчання їх на курсах або в інших військово-навчальних закладах. Так, у командно-штабному коледжі армії США (м. Форт-Лівенуэрт, штат Канзас) було розроблено і з 1980 навчального року введено в дію спеціальну програму навчання слухачів ораторському мистецтву. Вона включає заняття з професійного читання, вироблення навичок письмового й усного мовлення. Програма вимагає від кожного слухача регулярних виступів у процесі навчання перед різними аудиторіями з усними повідомленнями, виконання інших завдань.

З метою подальшого розвитку військово-педагогічної підготовки офіцерів керівного складу збройних сил США в армійському військовому коледжі (м. Карлайл-Беррекс, штат Пенсільванія) на першому курсі навчання розглядаються такі питання, як етика старшого начальника, людський фактор у бою тощо.

Крім цього, військовий коледж забезпечує слухачів програмою надбання різних комунікативних навичок і вмінь за допомогою частого говоріння та письма, що має важливе значення для компетентного спілкування офіцерів із підлеглими і колегами. На початку кожного навчального року всі слухачі піддаються перевірці на діагностичний тест з англійської мови, потім проходять диференційовані заняття на курсах підвищення ефективності листа, використання мовних засобів у спілкуванні тощо.

Отже, проведений аналіз існуючої системи підготовки офіцерських кадрів у вищих навчальних закладах США до роботи з військовослужбовцями на психолого-педагогічній основі показує, що вже у військових училищах створюються такі умови життєдіяльності кадетів, при яких вони поступово формуються як керівники військових колективів. На цьому фоні озброєння курсантів гуманітарними знаннями, у тому числі психології та педагогіки, цілеспрямоване формування методичних навичок і вмінь створює основу підготовки майбутніх

офіцерів до виховної діяльності. У процесі подальшої служби у військах існує поетапна система вдосконалення педагогічної підготовки військових кадрів відповідно до посадового призначення.

У теоретичній думці армії ФРН існує точка зору, яка розглядає навчання і виховання військовослужбовців як інвестиції в майбутнє в тому сенсі, що молоді люди, які одержали виховання в армійських умовах та повернулися до цивільного суспільства, покликані сприяти його подальшому добробуту. Саме ж майбутнє, як вважає автор даного підходу, висуває педагогічні вимоги до всіх сучасних армій світу; військові завдання одержують усе більш комплексний характер, а динаміка значущих, із військової точки зору, змін у політичних, економічних, екологічних, правових умовах безперервно наростає. Комплексність і динаміка — це явища, які повинні враховуватися у військово-педагогічній діяльності офіцерів бундесверу.

Слід зазначити також і те, що в пресі ведуться постійні дискусії політиків, учених, військових фахівців з питань змісту понять “навчання” та “виховання” військовослужбовців, про зміст, можливості і необхідність виховання дорослих людей в армійських умовах, про обсяг знань, навичок та вмінь, про якість вихователів, проблеми їхньої педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах.

Що стосується безпосередньої підготовки офіцерів до педагогічної діяльності, то одним із завдань навчання в створених у 1973 році вищих школах бундесверу (міста Мюнхен і Гамбург, федеральна земля Баварія, з 1 квітня 1985 року вони перейменовані в університети) було надбання досвіду, який би сприяв формуванню вмінь слухачів аналізувати в процесі майбутньої професійної діяльності педагогічну обстановку й обмірковувати власну поведінку як вихователя в системі концепції внутрішнього керівництва. Досягненню даної мети повинні були сприяти науки про виховання і суспільство, які необхідно було вивчати слухачам у вищих навчальних закладах.

У подальшому у вищих школах бундесвера в якості експерименту було проведено реформу в галузі суспільних навчальних дисциплін. В якості мети вивчення суспільних наук на першому році навчання визначалося ознайомлення слухачів із педагогічними ситуаціями в ролі як тих, хто навчається, так тих, хто навчає, для того, щоб у майбутній військово-професійній діяльності офіцер умів аналізувати своє становище як начальника та керівника з позицій педагога, а також контролювати свою поведінку.

Навчальний час першого триместру навчання відводився для всіх спеціальностей на вивчення загального введення в педагогіку. У другому і третьому триместрах ті, хто навчається, на вибір могли відвідувати навчальні заняття з таких дисциплін: педагогіка професійної підготовки та виробнича педагогіка, навчання дорослих, загальна педагогіка, теорія формування особистості, соціологія або психологія. Третій триместр закінчувався екзаменаційною класною роботою або виконанням домашнього завдання й усного іспиту з поведінських дисциплін [3].

Проведений експеримент дозволив керівництву міністерства оборони ФРН із середини 80-х років на перший план у військово-навчальних закладах висунути такі поведінські і суспільні дисципліни: керівництво людьми та теорія управління, військова підготовка (педагогіка навчання), а також дидактика і методика політичного виховання. Передбачалося, що вони будуть сприяти цілеспрямованому вихованню в тих, хто навчається у вищих навчальних закладах, особистості керівника, формуванню певних ідеалів та уявлень про цінності військової служби і педагогічної діяльності [3].

У сучасних умовах в університетах бундесверу організатори навчально-виховного процесу одностайні в тому, що об'єктом наукової підготовки офіцера повинно бути його майбутнє поле діяльності, а суспільні дисципліни, у тому числі педагогіка, повинні здійснювати при цьому вирішальну професійну мотивацію на користь служби в збройних силах. Тому вивченню педагогіки в університетах приділяється досить значне місце. Даний предмет є основною навчальною дисципліною, яка дає знання й уміння діяти, підвищує рівень “педагогічної освіченості” командного складу армії.

В інших військово-навчальних закладах бундесверу також не припиняється пошук додаткових можливостей для проведення занять з тими, хто навчається, з різних проблем керівництва виховною роботою з підлеглими військовослужбовцями. Командування військово-

навчальних закладів намагається виділити кандидатам в офіцери більше часу для надбання практичних навичок у роботі з людьми. Одним із способів вирішення даної проблеми у військових училищах сухопутних військ є надання можливості кожному курсанту пройти протягом трьох місяців практику в якості командира відділення.

У цілому командування бундесверу із задоволенням відзначає, що на даний час програми підготовки кадрових офіцерів у військових училищах спрямовано на підготовку лейтенанта в якості командира, вихователя і наставника. Проте, пошук нових концептуальних підходів до виховання дорослих, обґрунтування пріоритетів виховної роботи та її зміст, а також розвиток теорії та вдосконалення практики військово-педагогічної підготовки офіцерських кадрів безперервно продовжується [4].

Таким чином, у військово-навчальних закладах бундесверу існує повчальна практика організації педагогічної підготовки офіцерів. Ключові проблеми педагогічної діяльності офіцерів у військах і підготовка до неї у вищих навчальних закладах закріплено в спеціальній концепції "внутрішнього керівництва"; навчання та виховання військовослужбовців, а також підготовка до їх здійснення офіцерським корпусом визнано в якості пріоритетних; серйозна увага приділяється вивченню теми, хто навчається, поведінських і суспільних навчальних дисциплін, у тому числі педагогіки та психології, тісно пов'язуючи їх із військовою практикою. Крім цього, теорія і практика виховної роботи офіцерів та військово-педагогічна підготовка у вищих навчальних закладах має тенденцію постійного наукового осмислення в зв'язку з новими умовами життєдіяльності держави і збройних сил.

У британських збройних силах, як і в раніше розглянутих арміях, функціонує національна система підготовки офіцерських кадрів у військово-навчальних закладах, у тому числі до педагогічної діяльності у військах. За оцінками державних діячів та військових спеціалістів, у самій країні і за її межами система підготовки професійної британської армії має достатньо високу результативність. Характерно, що головна відповідальність за військово-професійне навчання та формування морально-бойових якостей у військовослужбовців, педагогічну діяльність і підготовку до неї покладена на командирів усіх ступенів, її ефективність досягається вирішенням декількох комплексних завдань.

По-перше, ретельним і поетапним професійним добором військовослужбовців, у тому числі майбутніх офіцерів, для служби в армії з урахуванням їх загальноосвітньої підготовленості, рівня початкової військової підготовки, морально-психологічних та інших характеристик. Багато вихованців, які поступають у вищі навчальні заклади з кадетських коледжів, курсів військової підготовки при середніх і вищих навчальних закладах, мають первинне уявлення про військову службу та педагогічну діяльність офіцерського складу. Надалі це позитивно впливає на їхню військово-педагогічну підготовку.

По-друге, продуманою і добре спланованою педагогічною підготовкою військових кадрів, яка здійснюється безпосередньо у вищих навчальних закладах. Справа в тому, що в навчальних програмах усіх циклів (початкової, подальшої та наступної) підготовки офіцерського складу в різних військово-навчальних закладах, передбачено існування двох напрямків: загальна підготовка (незалежно від профілю спеціаліста) і спеціальна ("професійна", відповідно до посадового призначення). У кожний з цих напрямків включено елементи військово-педагогічної підготовки майбутніх керівників військових колективів. Крім цього, у видах збройних сил існує служба просвітництва, на яку покладаються завдання загальноосвітньої підготовки особового складу та військово-педагогічної підготовки офіцерів [5].

У програму загальної підготовки офіцерського складу у військово-навчальних закладах включено вивчення курсу військової адміністрації, де увага тих, хто навчається, зосереджується на засвоєнні ними "системи військової дисципліни" і "конкретних обов'язків офіцерів стосовно підлеглих". У цю ж частину програми включено курс "лідерства" як основа управління та керівництва особовим складом, що "підкріплюється" практикою керівництва і загальновійськовими дисциплінами, головним чином, стройовою підготовкою.

У розділ програми, пов'язаний зі спеціалізацією вихованців вищих навчальних закладів відповідно до посадового призначення, входить вивчення ними інформаційних та педагогічних технологій ("технологій навчання"); "теорії комунікації" як навчальної дисципліни, що сприяє

виробленню засобів і способів спілкування (в усній та письмовій формі) і “особистого впливу” на оточуючих, особливо в умовах “стресових ситуацій”.

Фахівці з дослідження системи підготовки особового складу збройних сил Великобританії відзначають, що “така побудова програм підготовки офіцерського складу забезпечує, по-перше, практичну спрямованість, по-друге, достатньо високий рівень військово-професійної підготовленості, причому в найсучасніших галузях знань. Вона відображає і педагогічну спрямованість підготовки командних кадрів як суб’єктів впливу на особовий склад, його навчання та виховання” [5].

По-третє, безперервною перепідготовкою військовослужбовців, насамперед унтер-офіцерського й офіцерського складу. Вона так само, як і в період їх навчання в училищах видів збройних сил, включає загальноосвітню та педагогічну підготовку. Крім цього, в її зміст включено так званий курс морального лідерства офіцерів і молодших командирів.

По-четверте, оптимальним характером впливу всієї системи навчання та виховання в поєднанні з результативними заходами матеріального стимулювання військово-професійної, у тому числі і педагогічної, діяльності та підготовки до неї.

У цілому підготовка офіцерів у вищих навчальних закладах до навчання і виховання особового складу відрізняється такими сильними сторонами, як: ефективний професійний добір; циклічність проведення на всіх етапах навчання офіцерів; перепідготовка, яка постійно здійснюється; яскраво виражена практична спрямованість; використання засобів стимулювання тощо.

Варто особливо підкреслити, що військово-навчальні заклади зарубіжних армій, які аналізуються, мають у своєму розпорядженні найсучаснішу навчальну матеріально-технічну базу, включаючи комп’ютерну техніку останнього покоління, тренажери-імітатори на їх основі, а також різні навчальні та контролюючі програми. Курси психології і педагогіки, інших людинознавських (поведінських та суспільних) наук забезпечено чисельними навчальними і методичними посібниками, дидактичними засобами та практикумами тощо.

Таким чином, поряд із даними тенденціями, які мають переважно позитивний характер, слід мати на увазі, що в підготовці офіцерських кадрів у військово-навчальних закладах зарубіжних країн, які аналізуються, існує чимало різних проблем і невирішених питань. Лише на підставі опублікованих відомостей, що дуже рідко з’являються, можна стверджувати, що серед тих, хто навчається, мають місце такі негативні явища, як: вжиток та торгівля курсантами наркотиків, крадіжки автомобілів, грубе ставлення до жінок, дітей тощо, що, як відзначають керівники зарубіжних вищих навчальних закладів, негативно позначається на підготовці тих, хто навчається, до роботи з підлеглими.

Деякі теоретичні ідеї і практичні підходи можна використовувати в педагогічній підготовці курсантів (слухачів) вітчизняної вищої військової школи. Заслужовують на увагу і наукове осмислення такі напрямки діяльності зарубіжних військово-навчальних закладів, як прагматичний підхід до військово-педагогічної підготовки, цілеспрямоване, планомірне формування та розвиток у процесі підготовки педагогічних навичок і вмінь, пріоритетна увага у вищих навчальних закладах гуманітарним предметам навчання.

Продовжити дослідження доцільно за такими напрямками: проблема підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи в історії української військової школи; виховна робота офіцерів-прикордонників у сучасних умовах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Army Command, Leadership, and Management: Theory and Practice. – US Army War College, Carlisle Barracks, Pennsylvania, 1995. – 465 p.
2. Лебедь П. Подготовка офицерских кадров сухопутных войск США // Зарубежное военное обозрение. – 1996. – № 9. – С.16-17.
3. Дфайфер И. Поведенческие и общественные учебные дисциплины в системе подготовки офицеров бундесвера в высших школах. – М., 1987. – С.12-16.
4. Фильков С.М. Подготовка офицеров запаса в странах Западной Европы // Зарубежное военное обозрение. – № 6. – 1996. – С.15.
5. Феденко П.Ф., Фильков С.М. Система подготовки личного состава вооруженных сил Великобритании. – М., 1993. – С.13, 46-47.

## ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ТА ХУДОЖНІЙ СПАДЩИНІ МИКОЛИ КОСТОМАРОВА

Питання змісту освіти та її реалізації завжди перебувають у центрі уваги суспільства, зокрема передових його представників – письменників, громадських діячів, педагогів. Час від часу вони дискутуються, коли в суспільстві формуються і визрівають нові ідеї, змінюється характер стосунків, визначаються принципові вектори розвитку.

Характер ідейних шукань, зміст поглядів їх виразників є надбанням вітчизняної філософії, загалом усієї національної думки, складає непроминну цінність для наступних епох. Постає актуальною проблемою вивчення її основних положень, розмаїття форм і виразів, уведення в сучасну суспільну рецепцію. Особливо це стосується спадщини тих, хто послідовно стояв на позиціях, які визначалися патріотичними почуттями, прагненням відстоювати право українського народу на самобутність, розвиток своєї мови, культури, державність.

До цієї когорти належить Микола Іванович Костомаров – письменник, педагог, видатний учений-історик і літературознавець, публіцист, патріот. З повним правом можна сказати, що його спадщина лежить у фундаменті найважливіших суспільних та естетичних вітчизняних ідей, зокрема освітніх, може суттєво впливати на сучасні вектори їх формування.

Цим визначається *мета статті*: розкрити зміст освітніх ідей, Миколи Костомарова, його педагогічних поглядів і практики, актуалізувати при цьому положення, які не втратили значення в сучасному державотворенні. Письменник і педагог висловив їх у наукових працях, пропагував у педагогічній діяльності, в полемічних публіцистичних статтях, художній творчості, де обстоював потребу мати рідномовну освіту, розвивати власну літературу. Без освіченості народу таких можливостей Костомаров не бачив. Тому ініціював написання підручників, книжок для народу, залучав цього до цього патріотів, ентузіастів-учених, організував збір коштів на їх видання. Склав учений програму освіти простолюду, яка передбачала доступні відомості з гуманітарних і природничо-математичних галузей, була патріотично спрямована, містила засади християнської моралі.

Реалізувалися освітні ідеї Костомарова також у педагогічній діяльності Костомарова як професора Київського університету св. Володимира, згодом, у 60-х роках, – професора Петербурзького університету. Студенти любили знаючого і справедливого вченого, закоханого в історію України, автора власної концепції трактування історичних фактів і подій.

Всупереч офіційній історичній науці з її глорифікацією князів, державців, вождів, правителів Костомаров вважав історію насамперед історією життя, побуту простого народу, його ідейних шукань, ролі в битвах і суспільних заворушеннях. Саме інтереси народу в кожній з історичних подій, безпосередня його участь у них, вважав Костомаров, визначали їх зміст, сутність і наслідки.

Досліджень і публікацій про діяльність Костомарова як педагога, про його освітні ідеї немає. Основним джерелом у цій проблемі є його “Автобіографія” [8]. Спогади про Костомарова-педагога залишив його учень Г.Вашкевич [5]. Факти з життя Костомарова наводить Віктор Петров у романі “Аліна і Костомаров” [11]. Однак на його характеристиках ученого і педагога позначається схильність письменника до гротеску, “розігрувань”, епатажу. Оскільки й сам Костомаров мав славу дивака через неординарність поведінки, виняткову чесність суджень, то В.Петров для свого роману мав “вдячний матеріал”. Ідентифікувати Костомарова з героєм роману В.Петрова не варто. Деякі біографічні факти наводить проф.Бузескул [4], дослідник біографії історика М.Луїна, що найбільше вплинув на вибір

Костомаровим професії педагога. Широко висвітлив харківський період навчання і праці письменника Олександр Грушевський [7]. Офіційні дані містить "Бібліографічний словник професорів Імператорського Університету" [3]. В "Архівних документах Валуєвського циркуляра" [1] є лист Костомарова до міністра внутрішніх справ Валуєва в обороні права українського народу навчатися рідною мовою.

Дослідження цих матеріалів мало результатом з'ясування поглядів Костомарова на освіту, принципів і методів його педагогічної діяльності.

Стосунки Миколи Костомарова з освітніми закладами і його шлях педагога склалися непросто. Мав прогресивні в цій галузі судження і власну світоглядну наукову систему з національною ідеєю в центрі, був небезпечним для держави. Наведено в "Автобіографії" факт, котрий це яскраво ілюструє. Коли відмовився вчений від посади професора через безкомпромісність позиції щодо участі студентів у заворушеннях, було за ним залишено професорський оклад, тільки б не прагнув Костомаров повернення на кафедру. Студентів, які організували акцію освістання Костомарова, вчений без упередження приймав у себе вдома, коли виникала потреба в фаховій допомозі чи дискусія з якогось питання. Був практикуючим християнином. Мораль християнська – складова його ідей.

В науці прокладав учений дорогу для принципово нових методологій у дослідженні історії як життя народу і його морального досвіду, утвердження національної самобутності українців, генетичного демократизму, гуманізму. Через те після закінчення університету відхилена вченими-ортодоксами пропозиція про обрання Костомарова на кафедру історії Харківського університету. Підставою послужило те, що він, як "блаженний", ходить по хатах і корчмах для збирання народних пісень, казок та інших "дурниць". Так на самому початку була не визнана оригінальною потужна наукова започаткована ним ідея зв'язку освіти з життям народу, його творчістю. Костомаров отримує ярлик історика-белетриста. Попри негативний відтінок цього "титулу", тоді оцінено його свосередній педагогічний і науковий феномен: поєднання мистецької обдарованості з любов'ю до точних наукових дефініцій, повагою до історичного факту, правдивістю в його оцінках, винятковою сумлінністю.

Становлення педагогічних поглядів М.Костомарова відбулося ще в студентські роки, в Харківському університеті, куди вступив він зовсім юним, 1935 року, на 16-му році життя. Його погляди на освіту опосередковано відображені в оцінках ним викладачів, студентів, ставленні до власного навчання, науки та свого оточення. Період цей прийнято називати "харківським". Тоді відбулося становлення його особистості, визначилися основи світогляду, подальший вибір життєвих позицій і наукових інтересів, ставлення до всього, що доводилося пережити і здійснити, в галузі освітньо-педагогічній зокрема.

Цей період, як і весь життєвий шлях, яскраво висвітлив письменник і вчений у "Автобіографії" [8]. Написав її Костомаров у поважному віці. Але події постають живо і яскраво, постаті людей зберегла його пам'ять чітко і виразно.

"Автобіографія" Костомарова не піддавалася науковому дослідженню як явище в жанрових та інших естетичних ознаках, хоч опублікована була ще в 1885 році в "Литературном наследии". Перевидано "Автобіографію" в 1990 році. Текст її служить джерелом для дослідження освітніх ідей та педагогічних поглядів. Однак ніким цей аспект не аналізований.

Становлення освітніх, педагогічних ідей та наукових поглядів відбувається через спостереження за діяльністю професорів, їх стосунків і форм спілкування зі студентами та між собою, в побуті і звичках, особистісних якостях, через аналіз лекцій, способів подачі матеріалу та рівня його розуміння і тлумачення. Розповіді автора про студентів, їх поведінку, аналіз вибору життєвого шляху не втратили актуальності і сьогодні, є вдячним матеріалом для виховання молоді. Особливо це стосується ставлення самого Костомарова до навчання, розуміння ним ролі самоосвіти, наполегливої праці над самовдосконаленням, раннього усвідомлення вибору життєвої мети і цілеспрямованості в її досягненні.

Те, як яскраво, живо, в багатстві деталей малює Костомаров події, людей, обставини, типи, свідчить, що вже в той час виник у нього і ніколи не згасав інтерес до педагогічної діяльності. З раннього віку готував себе до неї, прагнучи увібрати в себе все найкраще від педагогів, яких любив і цінив. "Автобіографія" свідчить і про те, що зовсім юний Костомаров розумів суть педагогічної діяльності значно ширше, ніж викладання в гімназії чи вузі. Тому

став учителем у найширшому розумінні цього слова – для всього народу України, яку полюбив усім серцем. За це був покараний ув'язненням, засланням, але витворив основи національної ідеології, де освіта займала одне з чільних місць.

Боляче сприймав Костомаров докори недругів і друзів, що він росіянин, кпини з не одразу виробленої мови. Скаржився зокрема Ізмаїлу Срезневському, що Амвросій Метлинський “так зараз і закепує, на те він козак і батько його козак і діди його козаки, весь рід його козаки українські, а я бідний неофіт, перехрещенець, перевертень, і тим тільки мені можна простити, що хоч може я і не вмю гаразд переродиться, так кохання в мене шире і серце за Україну б'ється більше, ніж у якого справжнього южноруса” [12, 264].

Найбільш детально період становлення світогляду Костомарова висвітлив О.Грушевський у праці “Из Харьковских лет Н.И. Костомарова” [7]. Стаття написана на основі тлумачення “Автобіографії” в періоді, де розповідає Костомаров про навчання в Харківському університеті. Грушевський підтверджує достеменність фактів, опираючись на праці Багалія “Опыт истории Харьковского университета”, В.Бузескула, дослідника педагогічної спадщини М.Луніна, який, зі слів Костомарова, вплинув на його остаточне рішення стати істориком.

Автор “Автобіографії” досить різко відгукується про стан університетських кафедр у 1835 році. Причиною називає почасти бездарність, почасти лінивість професорського складу. За його живим описом постатей викладачів чітко спостерігаються цілком сформовані погляди Костомарова на те, яким повинен бути викладач. Потім власною практикою підтвердить він ті свої ранні, але дуже зрілі висновки і спостереження.

Найбільше цінував у викладачів ґрунтовні знання. Підтвердив це згодом власним прикладом, став одним із найбільших авторитетів у галузі історії аж до сьогодні. Працьовитість, наукове подвижництво, дивовижна працездатність дозволили йому опрацювати понад 600 архівів. Згадується в “Автобіографії” професор Кронеберг – талановитий, але ледачий, тому не гідний поваги” [8, 445].

Точність викладу, наукову сумлінність вважав Костомаров обов'язковою рисою викладача. Не сприймав тих, хто перетворював лекції в розваги задля дешевого авторитету, виявляв псевдолібералізм, за яким крилася неповага до аудиторії. На лекції професора Паки де Совіньї, – пише Костомаров, – ходили студенти задля потіхи і розваг. Викладач, як клоун, розповідав анекдоти в особах, влаштовував видовища, відверто висміював країну і народ. Мовою викладу не володів, вивищував Францію над світом, водночас не знав її культури і літератури.

Дуже високо ставив Костомаров дар викладу. Його основою вважав досконале володіння мовним багатством, образну уяву. Тому німця Мауера, який знав латинську, критикує Костомаров за нездатність будь-чого навчити, бо не знав той російської мови. Були й цілком сторонні люди серед викладачів, як бувший “частный пристав” Чанов.

Критикує Костомаров у своїй “Автобіографії” недбале ставлення окремих педагогів до своїх обов'язків, призначення на посади людей, що не відповідають місцю і завданням навчальних закладів. Так описує він такий курйозний випадок, коли більш як півсеместра навчалось сто студентів, не підтверджених у цім званні попечителем університету Філатєвим. У перші місяці навчального року був він переведений на іншу посаду і “забув” це зробити. В числі таких студентів був і Костомаров. Змушений був тому в очікуванні призначення нового попечителя відбувати з весни і протягом літа вимушені вакації в селі у матері. За тогочасним статутом не мав права навіть слухати лекцій, а не те що складати перехідні екзаменати. Новим же попечителем став граф Головкін, старець вісімдесяти років. Усе життя він провів за кордоном і майже не розмовляв російською. Аж склавши восени іспити, були студенти переведені на другий курс.

Не поважав у педагогові Костомаров самозакоханості, пухлого чванства, пиhi, гонору, які бачив у П.Гулака-Артемовського. Студентом він квартирував у нього, влаштований розумною матір'ю Тетяною Петрівною, що подбала про належне оточення для свого сина. Плати за помешкання Гулак-Артемовський не брав з нього. Замість цього доводилося навчати історії синів професора. Це свідчить про знання студента Костомарова і його працьовитість.

Колишній поет-романтик, автор знаменитої байки “Пан та собака”, Гулак-Артемовський як професор тримався підкреслено аристократично, поклонявся перед іноземщиною, цурався

“тріхів молодості”, за які вважав свої писання українською мовою. Згодом Костомаров дасть із приводу цього точну оцінку, назвавши саме вірші, а не його інші діла, славою письменника.

Квартирування студентів у професорів було тоді звичним явищем. До цього вдавалися викладачі задля поповнення сімейного бюджету. Костомаров вважав це явище неприйнятним. Згодом у його оселі студенти почуватимуть себе вільно і невимушено, але належну дистанцію і моральний рівень професор Костомаров зберігав завжди, хоч мав на утриманні хвору матір, був дуже ошадний,

З особливою повагою ставився Костомаров до професора М.Луніна, для котрого педагогічна діяльність становила смисл життя і який стояв тому значно вище від інших. Лунін став зразком для Костомарова не тільки завдяки блискучим знанням, але й умінню тлумачити предмет з позицій прогресивних. Їх осягнув, навчаючись після Дерптського університету ще й у Німеччині та інших країнах. Отже сформованість світоглядних позицій цінував у педагогічній діяльності Костомаров нарівні з знаннями. Моральний авторитет Луніна вбачав він у відсутності побутових зацікавлень, самовідданості, глибокій науковій обізнаності і постійній праці над собою.

М.Лунін був, за висловом Костомарова, “один з найкращих викладачів загальної історії, котрі будь-коли з’являлися в наших університетах... Лекції цього професора справили на мене величезний вплив і зробили в моєму духовному житті рішучий поворот: я полюбив історію більш над усе і з пристрасстю віддався читанню та вивченню історичних книг” [8, 442].

Погляди Костомарова на те, яким повинен бути педагог, як бачимо, цілком актуальні сьогодні. Вони були послідовними, не змінювалися впродовж десятиліть, підтверджувалися всією поведінкою, кожним днем педагогічної діяльності тому.

Актуальні оцінки Костомаровим студентського середовища, змалювання ним різних типів студентів з їх поглядами, ставленням до навчання, метою освіти. Тодішніх студентів Костомаров поділяє на декілька груп. Насамперед це синки багатих родичів, як правило, шалапути і модники. Вони квартирували переважно в професорів. Мали за мету не знання, а “папірець”, диплом, який можна було навіть недостойними шляхами одержати без особливих зусиль.

Професори були поблажливими до “пансіонерів” своїх колег, бо й самі таких мали і намагалися їм створити протекцію: матеріально залежали від їх батьків. Через три роки бездіяльності “батьків чи матусин синок одержував учений ступінь, що давало право на класний чин, і потім від’їжджав у батьківську берлогу та клопотався для себе про яку-небудь номінальну посаду, наприклад, почесного наглядача училищ, чи депутата в дворянському зібранні або що-небудь подібне, чим, як відомо, була багата наша Русь-матінка; часом же вступав на військову службу, ставав ад’ютантом у якогось генерала, а прослуживши трохи, відбував у свій маєток” [8, 443].

Ще іншу групу становили студенти, які дійсно прагнули трапити на державну службу, а тому навчалися більш-менш старанно, але без любові та інтересу до учіння. Вони, як правило, прагнули до Петербурга. Харківський університет поставляв основний контингент усяким канцеляріям і конторам. Були групи студентів з невизначним обличчям, що, хоч і були незможними, не мали змоги квартирувати в професорів, але й не виявляли себе ні в чому, вчилися абияк, від випадку до випадку, тому від випадковостей залежали їх оцінки і доля. Часто гуляли, по декілька років перебували на одному курсі, скаржачись на несправедливість професорів та на власну незavidну долю.

Були й такі, хто навчався з величезним інтересом і любов’ю. Їх називає Костомаров “інтелігенцією університету”. Вони, як правило, ставали викладачами гімназій, чи клопоталися про наукову та викладацьку роботу. Кумиром молодого Костомарова був старший від нього на п’ять років Ізмаїл Срезневський, син професора Харківського університету. Ізмаїл вступив до університету в чотирнадцять років, в шістнадцять уже писав серйозні наукові дослідження, в тому числі й фольклорні. В сімнадцять захистив дисертацію з статистики.

З “Автобіографії” видно, що Костомаров належав саме до студентів, які ставилися дуже серйозно до навчання, любили працю і віддавали їй всі сили. “Любов до занять у мене була настільки сильна, – пише він, – що я постійно сидів за книгами, не мав у місті знайомих і товаришів своїх приймав дуже рідко” [8, 444]. Внаслідок перевтоми він захворів на віспу, мало

не помер, втратив дуже зір. Його навіть викреслили зі списку студентів: хтось пустив чутку про смерть Костомарова. До того ж довелося перескладати екзамен з богослов'я, бо відмінно мали тільки ті, хто попередньо викладачеві знаходили спосіб "подякувати". Оцінка ж "добре" не давала права на ступінь "кандидата за отличие".

Навіть побіжний огляд обставин навчання Костомарова дозволяє судити, як наполегливо долав він перешкоди на шляху до знань, турбувався, щоб оцінками заслужити можливість занять наукою та викладацькою роботою. Одночасно в цій праці формувалися його світоглядні переконання, зокрема й педагогічні погляди та ідеї. Він їх вистраждав і пережив, долаючи важкі обставини.

Якщо професор М.Лунін вплинув на вибір наукових зацікавлень, то в гуртку Ізмаїла Срезневського визріла любов Костомарова до слова, народної поезії, її витончених досконалих форм, морально-етичного багатства змісту. Йому було дано провидінням зрозуміти імманентну силу першослова не тільки як засобу педагогічного, виховного впливу, але й основи світогляду, рушійної сили людських діянь. Це ставлення до слова визначило багато в його житті, сформувало Костомарова як ідеолога української ідеї, в основу якої ставив письменник, серед інших чинників, рідне слово. Завдяки глибині змісту і поетичній красі народного слова насамперед, витворив учений уже на початку досліджень власну новітню наукову концепцію історії.

Нелегко давалося Костомарову оволодіння словом. "Мої знання малоросійської мови були настільки слабкими, – писав він, – що я не міг зрозуміти "Солдатського портрета" Грицька Основ'яненка і відчував досаду, що не було словника" [8, 447]. Чудувалися з дивного пана по шинках, заїздах, де прислухався він до мови людей, кпили часом злостиво й одностумці. Так у листі до Миколи Гулака етнограф Опанас Маркович говорив, що його дратує мова Костомарова, в якій переважає, замість простоти, ... "грубість і несмачність" [12, 262].

Українська мова відкрила в душі молодого науковця творчі джерела, спонукала до письменства, віддячивши за любов і терпіння. Його художні твори вражають багатством історичних фактів, а наукові та полемічні – естетичною витонченістю. Мав особливий авторитет і тому, що від народної творчості як учений взяв безкомпромісну правдивість оцінок історичних фактів з позицій гуманності, людяності, захисту народу.

Київський період Костомарова-педагога не досить повно розкритий у його "Автобіографії". Письменник-професор одночасно активно втілював політичні переконання в життя, організовуючи Кирило-Мефодіївське братство. Переживши ув'язнення і десятирічне заслання, втрату професорської посади, Костомаров уникав потім згадувати ці події. Між тим вони яскраво ілюструють його педагогічну діяльність.

Вчений прийшов на кафедру вже сформованим науковцем і педагогом, після захисту дисертації, викладання в Рівненській гімназії і тривалих студій. Знаний був як поет, прозаїк, драматург. На посаді ад'юнкта-професора Київського університету Костомаров виявляє ще одну рису як педагог. Вважає, що викладач мусить не просто давати знання, але й мати власну ідеологічну концепцію науки, практики, пізнання і розуміння світу, активного ставлення до нього.

Саме йому належить розробка ідейних засад діяльності кирило-мефодіївців. В їх основі – віра в моральні сили народу України, його велику будучність у світі. Художня письменницька практика, ідейна переконаність робили його виклад яскравим і неповторним. Він стає улюбленцем студентів. Не обмежує стінами аудиторій навчання, багато працює зі студентами поза університетом. Студентів ваблять не тільки його знання, а й ідейна заангажованість, доступність і простота в спілкуванні, повага до особистості кожного, ініціювання творчого потенціалу.

З особливою силою характер Костомарова-педагога розкрився в період роботи в Петербурзькому університеті після тривалого заслання в Саратові. Сформовані і загартовані в полеміці і дискусіях наукові та ідеологічні погляди, досконале знання історії, розуміння її перспектив і сучасних тенденцій, чітко виражені національні орієнтири в світоглядній ідеології – все гармонійно поєднувалося в педагогічній діяльності вченого, збирало в його аудиторію широке коло слухачів. Сприяв популярності також ореол мученика за ідею, рік, проведений

ним у Петропавлівській фортеці, нетрадиційність суджень, володіння матеріалом, яскраво образний його виклад, внутрішня наповненість пристрасстю.

Залишив про свого вчителя спогади його колишній учень Г.Вашкевич. Фрагментарні, побіжні, вони однак достатньо яскраво малюють нам педагога і людину, спростовучи багато неточностей в оцінках і тлумаченнях його поведінки. Згадує Г.Вашкевич першу лекцію Костомарова в Петербурзькому університеті, після якої натовп студентів виніс його на руках. Вразив тодішнього студента вираз обличчя педагога: смуток і розгубленість, ніяковість, а не тріумф. Не сприймав ні дешевого авторитету, ні дешевих його виразів.

Мав свої погляди на любов натовпу, надто з огляду на пізнішу поведінку студентів, котра призвела Костомарова до відмови від посади. І сучасники, і нащадки пояснювали це як переоцінку Костомаровим попередніх поглядів, зраду, перехід у рамки законопослушної толерантної поведінки, як кардинальну зміну світогляду письменника.

Ближчий погляд на події дозволяє спростувати поверхові висновки. Для цього треба знати тогочасний суспільний та ідеолого-освітній контекст. У статті "Тисячоліття" [10] Костомаров його розкриває в сув'язі з освітніми процесами. Він говорить про потребу відрізнити справжню громадську діяльність від бажання окремої частини молоді задля моди виглядати активними, імітуючи діяльність.

Модним було проголошувати гасла, не розуміючи їх суті, уявляти себе нігілістом. Загрозливо поширювалися соціалістичні ідеї в середовищі студентської молоді, на ґрунті молодечого ентузіазму, запалу, енергії, пошуків самовираження та самоутвердження. Найчастіше за цим крилося небажання серйозно системно працювати, дурити себе ілюзіями діяння, вдоволення честолюбства і егоїзму.

Костомаров це розумів. Людині для громадської роботи, самовираження потрібні насамперед знання, працьовитість, компетентність, інакше її праця, спроби бути корисним суспільству принесуть лише шкоду. Розумів також учений і педагог, що властиве молоді бажання утвердження, діяльності може бути легко використане політичними силами. Саме тому він обстоював у своїх поглядах на освіту сувору вимогливість щодо основного для студентів - їх навчання, освоєння освітніх і культурних знань, досягнень і надбань попередніх поколінь. Не відступив від переконань і відмовився від педагогічної діяльності загалом, хоч залишився без засобів до існування з хворою матір'ю на руках.

Супроводжувалася ця подія, як і все, що стосувалося життя і роботі Костомарова, публічним резонансом, дискусіями, звинуваченнями людей некомпетентних, доносами та інсинуаціями, про що детально з'ясовано в нашому дослідженні "Освіта і політика в публіцистиці Миколи Костомарова".

Педагогічну діяльність розумів також як просвітницьку роботу з масами, боротьбу за право українського народу на освіту, культуру, без яких немислимий прогрес у цілому. Широкого резонансу набула полеміка Костомарова з цих писань у пресі, зокрема на сторінках журналу "Основа". Це питання також потребує окремого і ширшого дослідження.

В статті "О преподавании на южнорусском языке", опублікованій у журналі ("Основа". – 1862. – кн.5) Костомаров твердить, що "популярні книги наукового змісту для сільського народу повинні бути написані народною, а не книжкою штучною мовою" [10, 197], інакше народ приречений відстати від прогресу. В цій же статті оголошує Костомаров акцію по збиранню коштів на видання таких книг, яка також мала широкий резонанс і практичні наслідки.

Його діяльність була під пильним наглядом уряду. Авторитет ученого, суспільний резонанс його виступів трактувався як підризна діяльність. Після виходу статті, вченого разом із тодішнім міністром освіти О.Головніним, який підтримував Костомарова, запросив до себе для розмови міністр внутрішніх справ Валуєв. Головніну було згодом "роз'яснено" хибність його позиції, Костомарова цькувала преса, нацькована урядом але вчений збирає кошти на видання книг.

В секретних документах Валуєвського циркуляра є лист Костомарова до Валуєва, де він вимагає від уряду визнання права на навчання українською мовою і відкидає звинувачення в сепаратизмі [1].

**Висновки.** Поведінка Костомарова, його освітні ідеї і педагогічні погляди – надбання вітчизняної педагогіки – не втратили актуальності, є цінним джерелом для формування новітнього освітнього простору незалежної України.

Перспективи подальшого дослідження полягають у використанні спадщини М.Костомарова в формуванні сучасних педагогічних ідей, створенні новітньої освітньої філософії на засадах націотворчості, християнської моралі, ідеї толерантності та гуманізму.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Архівні документи Валуєвського циркуляра 1863 року та їх сприйняття/ Публікація В.Яременка та О.Сліпушко // Дніпро. – 2001. – №1-2. – С.56-81.
2. Бернштейн М.Д. Журнал "Основа" і український літературний процес кінця 50-60-х років XIX ст. – К.: АН УРСР. – 1959. – 215 с.
3. Библиографический словарь профессоров Императорского Университета имени Святого Владимира. – К., Б/р. – 285 с.
4. Бузескул В. Профессор М.М.Луниин //Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1905. – Т.1. – С.32-45.
5. Вашкевич Григорий. Николай Иванович Костомаров: из воспоминаний/ Оттиск из журнала "Киевская старина". – К., 1895. – 29 с.
6. Грушевский М.С. Движение политической и общественной украинской мысли в XIX столетии. – СПб, 1907. – 231 с.
7. Грушевский О. Харьковский период жизни и творчества Н.И.Костомарова. – СПб: Сенатская типография. – 1908. – 65 с.
8. Костомаров Н. Автобиография // Н.И.Костомаров. Исторические произведения. Автобиография. – К.: Наукова думка, 1992. – С.298-591.
9. Костомаров Н. О преподавании на южнорусском языке // Основа. – 1862. – №5.
10. Науково-полемічні і публіцистичні писання Миколи Костомарова/ ред. і передмова М.С.Грушевського. – К.: 1928. – 221 с.
11. Петров В. Аліна і Костомаров // П.Зайцев, В.Петров. Перше кохання Шевченка. Романи Куліла. Аліна і Костомаров. – К.: Україна, 1994. – С.157-384.
12. Шевчук В. Муза Миколи Костомарова // Дорога крізь тисячоліття. – К.: Радянський письменник, 1990. – С.262-269.

Михайло М'ЯСКОВСЬКИЙ

### ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛАХ АВСТРІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ

У добу просвітництва разом із загальною зміною світогляду людини змінилася концепція виховання та навчання. Поняття "освіта" – слово, яке вже століттями було відоме – в той час набуває своєї вагомості і отримує нові контури. Воно насичене змістом свого значення і стає в педагогічних дискусіях по-новому філософсько-обґрунтованим та ідеологічно-забарвленим, головним поняттям. Освіта, як цілеспрямоване, морально-релігійне буття окремої людини зайняла основну позицію. Передусім, німецький неогуманізм звільнив її від попередніх утилітаристських стосунків і відкинув сумніви щодо придатності знання. Освіта, в розумінні Вільгельма фон Гумбольдта, була довершеним розвитком індивідуальних можливостей людини, а не вихованням задля зовнішніх чинників. На його думку, держава повинна створити для цього передумови, але без її права керувати своїми інституціями і при цьому гарантувати свободу.

Соціальний тип "людина освічена", який визнавав себе незалежним, з'являється в Австрії в кінці XVIII ст., але він досягнув цього ще і внаслідок правових норм, що регулювали порядок проходження державної служби. Коли держава надала "освіченим" громадянам право політичного впливу, то "освіта", як така, перетворилася у поняття соціального статусу. Емансипаторський характер "освіти" був при цьому втрачений.

Зміни, які впливали у політичній, економічній, суспільній та науковій сфері другої половини XIX ст. на виховання та навчання, передусім – це розширений доступ до освіти чи зростаюча необхідність здобуття для різних професій специфічно узгодженої підготовки, також трансформували поняття освіти. У загальному вживанні слова "освічений" характеризували

того, хто мав станова приналежність, володів знаннями та ерудицією або демонстрував «вишукані манери» [11, 221].

В енциклопедичному словнику від 1874 р., в усякому разі, застерігається щодо такого поверхового розуміння, і під терміном «освіта» подається така дефініція «гармонійний, естетичний розвиток людини через буденне і зашкарубле до піднесеного буття із свідомістю та свободою». Освічена людина стояла «через гармонічний розвиток своїх сил на піднесеному над загальом місці». Моральний аспект «на основі справжньої релігійності» повинен був при цьому сам собою бути в центрі уваги, не зменшуючи роль розумового, фізичного, соціального». Але плекування про загальну освіту не може «негативно впливати на індивіда з його необхідним, властивим розвитком за для його особливих, життєвих цілей». Таке «глибоке розуміння» поняття акцентує далекоглядну зрівноваженість загальної та фахової освіти, про необхідність моральної думки та дії, а також про особливе місце освіченої людини [11, 223].

Система освіти Габсбурзької монархії спирається на давні традиції, які пов'язані з історією розвитку європейської культури. Навчальний процес в школах імперії другої половини ХІХ ст. стали предметом досліджень як австрійських, так і українських науковців. Зокрема варто відзначити роботи науковців Г. Енгельбрехта, Р. Їоннера, В. Фадруса, Й. Їорі, Г. Ірімма, Ф. Вендта, Б. Ступарика, І. Курляк.

Однак аналіз історико-педагогічної літератури з питань навчального процесу в Австро-Угорщині на нашу думку доводить те, що ця проблема належить до відносно маловивчених ділянок педагогічної науки. *Метою статті* є висвітлення результатів дослідження основних напрямків розвитку та становлення загальних умов процесу навчання в Австро-Угорській монархії у другої половини ХІХ ст.

Інституційні установи освіти в другої половини ХІХ ст. відповідали суспільному розвитку і отримали у розумінні громадськості дещо інше значення. Оцінюючи шкільні заклади, навчальні засоби та посібники, стає очевидним те, наскільки цей період приніс із собою нововведень. У загальному, було чітке розуміння того, що якісна підготовка вчителя може привести лише до обмеженого результату, якщо не покращити умови процесу навчання та викладання.

Через те освіта стала фінансово більш витратною. Головний фінансовий тягар несли в той час землі та місцеві самоуправління.

Дослідження 1910 р. констатує у державних бюджетах, наявних у імперській раді, землях та королівствах Австро-Угорщини, що видатки з 1867 по 1908 рр. збільшились майже вчетверо і що витратні засоби на навчальні заклади постійно зростали – з 2,5% загальних видатків у 70-х роках ХІХ ст. на 3,6% в переддень першої світової війни, в той час як військові витрати зменшились з 17% до 13%. Якщо брати до уваги також затрати земель і місцевого самоуправління на освіту, то можна стверджувати загально, що у 1907 р. сума витрат на шкільництво із загального бюджету становила приблизно 8% [9, 20-23].

На узбіччі педагогіки розвивалася в той час суміжна наука, що претендувала все більше на авторитет у зовнішньому процесі навчання: так звана шкільна гігієна. Її поява датується вже в період правління Марії Терезії та Йосифа II. З цього часу шкільна гігієна розвинулась у багатьох державах у науку. Вона була різнопланова і намагалась дати відповіді на велику кількість питань. Вони сягали питань, починаючи від будівництва шкільного приміщення з його облаштуванням, освітленням і опаленням вчительської кімнати та необхідних суміжних приміщень до «гігієни» навчання (втома, працездатність, навчальний план, спільне навчання юнаків та дівчат, канікули, умови роботи з окремих предметів і т.д.) і хвороб з їх впливом на шкільне навчання.

За часів Габсбурзької монархії розвиток наукової гігієни займає в Європі провідне місце. Були видані законодавчі положення щодо практики застосування із сфери цих питань. У імперському законі про народну школу від 1869 р. ставилась вимога, щоби кожна школа володіла «необхідними, згідно з потребами навчання та догляду за здоров'ям, відповідно оснащеними» приміщеннями, крім цього, спортивну площадку, у сільській місцевості також сад для вчителя і «земельний наділ для експериментальних цілей»; окремі земельні закони повинні були регулювати питання «організації, утримання, оснащення, оренди та опалення». У 1873 р. міністр освіти доповнив їх об'ємними вказівками. Частково у землях і у великих містах

(Відень) видавались роз'яснюючі положення [2, 572]. Необхідність цих заходів була правомірною через те, що дитина "у віці від шести до чотирнадцяти, якраз у періоді розвитку проводить більшу частину дня і в більшій чи меншій мірі у важкому становищі" [2, 572].

Велике значення приділяли шкільному будівництву, що суттєво визначало процес навчання. В ньому знаходять своє вираження тогочасна шкільна організація та педагогіка. Вибір площі під забудову школи вибирали дуже ретельно. Шкільна будівля за можливістю повинна бути збудована так, щоб денне світло і повітря було добре доступним. При будівництві треба було уникати вулиць із погнаним рухом транспорту або індустріальних підприємств, казарм, місць у моральному плані не благодійних чи поліцейські відділки. Було рекомендовано обмежитись різного роду добудовами, класні кімнати потрібно було розміщувати на одному боці коридору. Споруджувати більше чотирьох поверхів дозволялося лише в разі крайньої необхідності. З кожного навчального місяця учня повинно проглядатись небо, або щонайменше "при нахиланні голови до поверхні парти по лівий бік" [3, 1]. Розмір школи повинен був узгоджуватись з можливим приростом населення. Було передбачено місця для відпочинку, які так були запроєктовані, щоб дощова вода швидко стікала; особлива увага зверталась на якомога великі ігрові та спортивні площадки; шкільні будівлі, які будувались переважно із цегли, повинні були, зазвичай, мати підвали. Безперечним є той факт, що будівництво велося насамперед для таких типів шкіл, що мали фахову підготовку – навчальні заклади з підготовки вчителів, реальні школи, торгові академії і т.п.

Положеннями імперського закону про народну школу від 1869 р., зокрема продовженням шкільного обов'язку на вісім років і відповідними гігієнічними розпорядженнями, послужило причиною перебудови цілої низки нових шкільних приміщень для народної школи. На Віденській виставці 1873 р. була споруджена однокласна школа як приклад і зразок для земельних муніципалітетів. На першому поверсі цієї школи учитель мав у розпорядженні квартиру (коридор, кухня і дві кімнати); на другому поверсі була розташована класна кімната на 60 дітей (9,60/6,80/3,60 м), приміщення ручної праці для дівчат і зібрання навчальних засобів, для юнаків та дівчат окремі гардероби і туалети. До шкільного будинку прилягав великий сад із вулицею, а також літній спортивний та ігровий майданчик із пристосуванням для стрибків у висоту та довжину. Крім цього, проект передбачав зал із багатоцільовим використанням, який використовувався для шкільних та муніципальних заходів, в якому можна було взимку чи за поганої погоди займатися фізичними вправами, де були також маленька шкільна майстерня (ручна праця для юнаків) і господарські приміщення для вчителя (стаїна для корови, свині, дроварня і таке інше). Ця австрійська шкільна забудова стала пізніше прототипом низки шкільних приміщень у монархії.

Освітній прогрес проявлявся не лише в розбудові шкільних приміщень; передусім з'явилися суттєві передумови для покращення ситуації в навчанні та викладанні. Особливу увагу приділялося шкільному начинню. У Відні 1862 р. відбулася перша виставка-демонстрація шкільних приладів, а пізніше і в інших великих містах (Грац, Інсбрук). Виставка "Навчальні засоби" у м. Грац з 1882 р. щорічно повідомляла у "Першому Австро-Угорському журналі навчальних засобів" про успіхи у цій важливій для навчання сфері.

Наука і промисловість особливо зацікавилися розвитком "Subselien" (шкільні столи і парти), які "зменшували навантаження на хребет, робили більш приємним процес вставання і сидання" [4, 125]. Регулярно один раз у рік було рекомендовано провадити заміри школярів для того, щоб можна було впорядкувати їхні місця та столи на правильну висоту. Були здійснені дослідження щодо нахилу поверхні стола; оскільки з одного боку потрібно було забезпечити помірний нахил голови для того, щоб можна було бачити в книжці чи в зошиті письмо, а з іншого боку потрібно було при цьому брати до уваги зміну сили світла і можливість ковзання предметів.

Достатнє освітлення класного приміщення денним світлом було наступною суттєвою вимогою, тому що від нього залежала гострота зору. Відповідно провадились розрахунки висоти і положення вікон. Заняття за штучного освітлення при можливості обмежували. На відміну від кімнатних ламп, рекомендували освітлення відбитим світлом для того, щоб уникнути утворення тіні та різких відблисків. У сільських школах ще далеко у ХХ ст.

застосовували газові лампи, а у містах – переважно газове. Електрика як найкраще джерело світла лише у ХХ ст. прийшла в шкільні класи [4, 230-255].

Оснащення спеціальних навчальних приміщень (для фізичних вправ, малювання, ручної праці, фізики, хімії) були добре продумані в плані безпеки і згідно з основами гігієни були передбачені необхідні суміжні кімнати (умивальники, туалети, гардероб, духова, кімнати для відпочинку та ін.). Від дотримання гігієнічних норм сподівалися не лише переваг для здоров'я окремих учнів, але й "виробити звичку до правильного гігієнічного стану в школі і за рахунок школи, потреби цього у житті надалі" [4, 7].

Велике значення мали подальший як кількісний, так і якісний розвиток, навчальні засоби, беручи до уваги при цьому їх педагогічний пріоритет для процесу викладання та навчання. Найважливішим засобом навчання (Medium) залишався і надалі шкільний підручник, який через вибір змісту домагався, вже закладених у навчальних планах, цілей та спонукав до визначених методів. Він дещо втратив своє значення в період революційних років і в ранній фазі неоабсолютизму, коли застарілі і дидактично недоцільні підручники меттерніховської епохи було замінено новими. В майбутньому відбувалися значні зміни, що надали шкільному підручникові великого значення. Віденське видавництво друкувало шкільні підручники для народної школи усіх коронованих земель імперії (за винятком Чехії), і лише з 1850 р. книжки для гімназій, а з 1864 р. також для самостійних двокласних молодших реальних шкіл з'явилися у приватних видавництвах. У 1869 р. монополія видавництва із друкування шкільних підручників була взагалі знята і переведена у загальне видання підручників для народної школи. Цим самим шкільний підручник остаточно став об'єктом вільної конкуренції, в якій вирішальне значення мали ціна та якість. Звідси виходив певний плюралізм; учитель міг в обмеженій мірі залежно від згоди педагогічної конференції або шкільного районного інспектора і рішення шкільної земельної ради робити вибір серед низки підручників. Завданням державної монополії було лише продукування підручників, а не їх зміст. Управління освіти залишало за собою лише право апробації. Із допомогою методів апробації можна було приховано досягати поставлених, політично заангажованих цілей. Іноді їх висловлювали відкрито; у положенні від 1855 р., час неоабсолютизму та рік конкордату із святим престолом, зазначалось, що підручники "не мають право давати привід до сумніву у релігійному та політичному вихованні" [7, 345]. Ліберальний уряд від 1869 р. завірив аналогічно, що він не відмовлятиме у "допуску підручників, якщо немає претензій ні стосовно змісту, ні відносно до ціни" [1, 17], однак він не точно визначав, проти чого він мав би висловлювати незадоволення. Міністр культури та освіти залишав, в усякому разі, за собою право вирішення в кожному окремому випадку.

Формальний процес для народних шкіл був врегульованим ще у 1869 р. Навчальні тексти з державного видавництва були допущені від самого початку, у всіх інших було потрібне клопотання до шкільної земельної ради. Зі своїми фахівцями вона давала рецензію і зверталася до міністерства культури та освіти про затвердження. Кожна апробація опубліковувалась у "Листі розпоряджень для службової сфери Міністерства культури та освіти".

Для сфери "середньої школи" подібні призначення були здійснені в 1873 р. і схема затвердження виглядала так: учителі – шкільна земельна рада – міністерство, яке сповіщало про допуск підручника листом розпоряджень. З 1878 р. щорічно опубліковувався список усіх апробованих навчальних текстів. Контроль над підручниками, які використовувались, належав у народних школах шкільним народним інспекторам, у середніх школах – шкільним земельним інспекторам. Книжки, які не пройшли апробацію, негайно вилучали, а директор та вчителі були зобов'язані відшкодувати учням кошти на їх придбання. У 1887 р. в міністерстві освіти була створена власна комісія з питань підручників, а з 1900 р. клопотання про апробацію підручників спрямовано безпосередньо на міністерство, яке самостійно робило рецензії та зауваження. Те, що підручники потрібно було випускати за єдиним правописом, було затверджено лише у 1879 р. і повторно згідно до реформи правопису від 1902 р. Визначався також розмір друку за для того, щоби вберегти зір учнів. Палітурка книги повинна бути міцною. Автори і видавці додатково зобов'язувались ретельно вибирати матеріал і викладати його "у короткій та доступній формі", оскільки внаслідок додаткової ваги книжок це негативно впливає на поставу учня.

Що стосується державного втручання у засоби навчання, то щодо першої половини XIX ст. змін відбулося небагато: збільшилась прозорість процесів і була дозволена міністерством, згідно з обставинами, певне різноманіття думок, відбулася якісна, варта уваги, зміна у сфері розвитку підручників. Підручники, які повинні були служити насамперед запам'ятовуванню за рахунок пам'яті, були реорганізовані в ході другої половини XIX ст. у дидактично-методичні, універсальні навчальні засоби. Цьому сприяло те, що було намагання приєднатися до наукового прогресу. Авторами підручників для середньої школи дуже часто були професори університетів і приват-доценти. Оскільки викладачі університетів, зазвичай, перед переходом у вищу школу були на службі в середній школі, то вони доволі добре знали її прагнення та можливості, а також світогляд учнів цієї школи. Підручники педагогів, які працювали в університетах, довели, що внаслідок поєднання досвіду практичної роботи в школі і наукової кваліфікації можна створювати навчальні посібники, якість яких була варта не лише численних перевидань, але й передрук вже у час Першої Австрійської Республіки (1918-1938 рр.).

У 80-х роках XIX ст. в окремих випадках знаходив своє застосування у шкільній сфері проектор. Прості проектори надавали можливість із користю використовувати фотографічний знімок у викладанні різних предметів [15, 7-10]. Тому, наочний матеріал для окремих навчальних предметів міг бути збільшеним, бо діапозитиви, на відміну від настінних дошок, були дешевшими. Крім цього наочність досягалась за рахунок набагато більшого формату кадрів. На педагогічних зборах цей навчальний пристрій популяризували і закликали застосовувати в своїй практиці [8, 53]. Для багатьох предметів були систематизовані діапозитиви, якими займалося товариство "Skioptikon". Учителів закликали виготовляти самим або купувати такий матеріал.

На канікулярних педагогічних курсах, які організовувалися комітетами із університетських лекцій, вже тоді подавали вступ у "Практику та теорію оптичних проєкцій", який мав визнання серед великого числа учасників. Там же застерігали не використовувати у великій кількості діапозитивів, оскільки "згладжується ефект", а проектор перетворюється більше для учнів на засіб для розваги [10, 767]. Потрібно було демонструвати в кожному разі лише ті діапозитиви, які відповідають навчальному матеріалу; більші серійні картинки демонструвалися лише у виняткових випадках – наприклад при повторюванні великого навчального матеріалу.

Також не легким було утвердження в школі програвачів, хоча їх часто демонстрували на "Днях середньої школи" та педагогічних зібраннях як важливий допоміжний засіб для викладання сучасних мов [12, 451]. Головну перевагу вбачали в тому, що таким способом учням пропонувалася можливість прослухувати та наслідувати мовні зразки носіїв мови ("*native speaker*"). Учитель також отримував полегшення, тому що програвач перебирав від нього читання вголос тексту. Сприйняття учнями правильної вимови та розуміння іншомовних ідіом, отже, суттєво посилювалося та вдосконалювалося. Характерно, що у пропагуванні цього засобу підкреслювалось, що він "особливо для менш забезпечених учнів є... дуже ваговою підпорою при вивченні мов", оскільки відпадає потреба у приватних заняттях автентичних вчителів-французів чи італійців [12, 451].

У цей час швидкими темпами розвивався також кінематограф, який мав шанс стати засобом навчання. Але великі кошти на створення та експлуатацію його були для школи недоступними. І незважаючи на це управліннями освіти та педагогами кіно прийняли до уваги. Як це було раніше з проекторами, кіно використовувалось фактично у народній освіті перш за все як атракціон. У Відні товариством з розповсюдження наукових знань "Wiener Urania" у своєму приміщені було запропоновано до навчальних завдань відповідні фільми. У Граці міська шкільна рада склала самостійно "кінематографічну" програму згідно з педагогічно-дидактичними критеріями і робила у "Bioskoptheater" (тодішня назва кінотеатру) для учнів сеанси. Демонструвалися такі короткометражні фільми: "Через увесь Цейлон", "Вирощування штраусів в Єгипті", "Обличчя Відня", "Обстеження шлунка з допомогою рентгенівських промінів" та ін. [6, 358-360]. Суто шкільні фільми продукувалися аматорами в той час лише в окремих випадках. Напередодні розпаду монархії кіно незначною мірою унаочнювало навчальний процес. Тому управління освіти не бачило необхідності серйозно займатися ним і відповідно його фінансувати.

Для зібрання навчальних комплектів витрачались дуже обмежені кошти. Їхня сума у сфері народних шкіл фактично залежала від прихильності до школи місцевих общин. Дотації для восьмикласної гімназії становили приблизно 440 або для семикласної реальної школи 560 гульденів. Поділ цієї суми на окремі комплекти (фізичний, хімічний кабінет, природо-історичний комплект, вчительська бібліотека, малювання і т.д.) був заздалегідь передбачений. Школи змушені були опиратися при цьому фактично на власні надходження, які прибували з роздінок за прийом, фондів і в насамперед із членських внесків учнів на навчальні засоби. Цих скромних фінансових можливостей, як звичайно, не вистачало, щоби зібрання привести у відповідність до прогресу в розвитку медійних навчальних засобів.

І, нарешті, соціальне розуміння педагогів та їх активна діяльність сприяли тому, щоби покращити загальні умови навчання. Хоча плата за навчання у народних школах на основі положень про виконання імперського закону була ліквідована, відвідування школи дітьми з незаможних сімей через брак одягу та необхідних навчальних засобів залишалось великою перешкодою. Щоб якось усунути цю проблему, з 1871 р. з'являються товариства "Schulpfenning-Verein" ("Товариства-шкільна копійка"), а також під іншими назвами (напр. "Colonie" в м. Грац, "Volksschulverein" в м. Тіроль і т. д.). Регулярними внесками (напр. один крейцер в тиждень), пожертвами та виторгами на ці цілі влаштованими концертами, театральними виставами, народними святами тощо були мобілізовані дещо більші суми, які переадресовувались бідним дітям, а в деяких коронних землях імперії також були залучені і на купівлю навчальних засобів.

Подібна допомога була потрібна і середній школі, щоби дітям із бідних прошарків надати можливість відвідувати школу. Тут потрібно було оплачувати навчання в школі, сума якого була не мала (для Відня в семестр 50 крон, для міст з населенням більше 25000 тис. – 40 крон і далі 30 крон) [14, 33]. Рішенням конференції розмір суми для бідних дітей можна було знизити або зовсім зняти, якщо результати в навчанні були задовільними.

У 50-х роках ХІХ ст. створювались товариства, які мали на меті "підтримувати бідних, достойних учнів" [5, 136] і в майбутньому їх називали "Допомогові комітети" ("Unterstützungsvereine"). Благодійники і, передусім, колишні учні допомагали щорічними пожертвами незаможним учням підтримкою "в харчуванні, одязі, в купівлі книжок та інших шкільних реквізитів, в оцілаті квартири" – як це звучало у статуті. Крім цього, створювались так звані "школярські крамниці" ("Schülerladen"), які взяли на себе обов'язок підтримувати бідних учнів у їх студіях. Вчителі самі керували грошовими внесками і встановлювали на конференціях, яким із учнів потрібно допомогти підручниками, одягом чи грошима. Додатково при допомозі цього фонду створювались "Бібліотеки для бідних", де кожного року потребуючі учні могли брати необхідні книжки. Держава підтримувала таку організацію часто повторюваною директивною змінювати навчальні тексти лише через крайню необхідність або робити нові видання лише таким чином, щоб теперішнє використання не заперечувало минулі видання. За допомогою цих заходів можна було залишати доступ пересічно обдарованим учням із бідних прошарків у сферу середньої школи.

Отже, аналіз джерельної бази дозволяє зробити *висновок* про те, що в даний період були створені якісно нові можливості соціального вирівнювання та кращих передумов для загального педагогічного процесу в освіті Австро-Угорської монархії, що проявилися у таких особливостях:

- виникнення у кінці ХVІІІ ст. нового соціального типу – "людина освічена";
- чітке розуміння щодо покращення умов процесу навчання та викладання;
- збільшення фінансових витрат на освіту;
- розвиток суміжної з педагогікою науки "шкільна гігієна";
- активне будівництво шкіл та розвиток шкільного приладдя;
- подальший як кількісний, так і якісний розвиток навчальних засобів і передусім шкільних підручників;
- соціальне розуміння педагогів та їх активна діяльність у створенні різноманітних товариств.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Aus dem Motivenbericht des Unterrichtsministers Leopold R. von Artha // Zur Fünfzigjahrfeier des Reichsschulgesetzes. – Wien, 1919. – S.17.
2. Bericht über österreichisches Unterrichtswesen //Aus Anlass der Weltausstellung 1873. – II Theil. – Wien, 1873. – S. 572.
3. Burgerstein L. Ratschläge, betreffend die Herstellung und Einrichtung von Gebäuden für Gymnasien und Realschulen, unter besonderer Rücksichtnahme auf die Forderungen der Hygiene. – Wien, 1900. – 236 s.
4. Burgerstein/Netolitzky. Handbuch der Schulhygiene, 2. Aufl. – Wien, 1895. – S.283.
5. Festschrift und Jahresbericht 1982/83 des Bundesgymnasiums Krems. – Krems, 1983. – S.136.
6. Göri J. Entwicklung des Volksschulwesens der landesfürstlichen Hauptstadt Graz mit besonderer Berücksichtigung der Zeit vom Jahre 1869 an. – Graz, 1913. – 448 s.
7. Grumm G. Der Stellenwert des Mediums Schulbuch im Rahmen des Unterrichtsprinzips vaterländisch-religiöse Erziehung in der Thunschen Bildungsreform 1848-1860, Didaktische Reflexion und Wissenschaft in einer sich ändernden Welt. – Klagenfurt, 1984. – 387 s.
8. Hoppe F. Bericht über den VII. deutsch-österreichischen Mittelschultag //Österreichische Mittelschule 14. – Wien, 1900. – S. 53.
9. Laemmel R. Die Reformation der nationalen Erziehung. Mit einem Vorwort von Ernst Mach in Wien. – Zürich, 1910. – 78 s.
10. Loos J. Enzyklopädisches Handbuch 2, 2. Aufl. – Wien – Leipzig, 1911. – 913 s.
11. Meyers Konversations-Lexikon, 3, Aufl. – Leipzig, 1874. – 320 s.
12. Österreichische Mittelschule – 1910. – №24 – S.451.
13. Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus. – Nr. 77. – 1873. – S.12.
14. Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und unterricht. – Nr.8. – 1909. – S.33.
15. Wendt F. Das Skioptikon als Lehrmittel // Österreichische Schulbote 41. – 1891. – S.7-10.

Алла ОЗІРЯНСЬКА

## ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У 90-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

У підготовці вчителів, у становленні системи безперервної освіти існують проблеми, без вирішення яких неможливий прогрес у галузі освіти. Процес підготовки вчителя іноземної мови у його багатогранних аспектах досі ще не став предметом комплексного дослідження, об'єктом системного підходу до нього як до цілісного явища. Досвід у галузі педагогічної освіти однозначно вказує на необхідність перегляду змісту, форм і методів, щоб спрямувати педагогічний процес на загальнокультурний і професійний розвиток вчителя-вихователя, який володіє предметом спеціальності й методикою його викладання. Великої уваги проблемі професійної підготовки вчителів у процесі становлення системи освіти в Україні надавали Т. Завгородня, І. Курляк, Б. Ступарик. Теоретичні аспекти професійної підготовки вчителів іноземної мови в досліджуваній період вивчали О. Встохов, Н. Бориско, Ю. Круглов, Л. Михайлова, А. Міщенко, Н. Савчак, В. Синенко, Ю. Стиркіна та інші.

Тому *метою статті* є аналіз головних підходів до організації підготовки спеціаліста з іноземної мови та до ксрування цієї підготовкою, а також розуміння необхідності зміни методів і форм відбору змісту для професійної підготовки педагогічних кадрів.

Поняття “професійної підготовки” спеціаліста іноземної мови відрізняється від поняття “професіоналізм”, оскільки відображає оволодіння необхідними знаннями і навичками, тоді як професіоналізм – це результат цього процесу, його якісна характеристика [8, 45]. Можемо також стверджувати, що професіоналізм – це ще й деяка перспектива, котра так чи інакше доступна даному спеціалістові в силу його індивідуальних можливостей і різних об'єктивних факторів. Наприклад, вимоги до професійного рівня учителя іноземної мови змінюються від соціально-економічних і політичних умов. Ці фактори ставлять перед вищою школою нові завдання, тому вимоги до професійної підготовки також змінюються.

Професійна педагогічна підготовка вчителів іноземної мови у 90-тих роках ХХ ст. виражалася у побудові навчальних програм та підручників, а на практиці — “у розбіжності викладання дидактики, теорії виховання і методики викладання іноземної мови” [7, 79], а також у

великій кількості спецсеминарів та спецкурсів, які переважно були зорієнтовані на вдосконалення дидактико-методологічної підготовки. У результаті майбутні спеціалісти не отримували необхідної підготовки для реалізації цілісного педагогічного процесу. Таке становище виникло внаслідок того, що теорія педагогічної освіти відставала від потреб шкільної практики. Вирішальне значення мав не лише обсяг знань з іноземної мови, але і їх точність та систематичність, бо не тільки максимум знань, але й їх мобільність, гнучка пристосованість до шкільних умов могли зробити студента придатним до педагогічної діяльності.

Діяльність майбутнього учителя мала бути спрямована, зрештою, на нього самого. Адже в ній обов'язково повинно б бути присутнє творче начало та професійна зацікавленість. Саме цим обумовлювалася необхідність опиратися на індивідуально-творчий підхід та сформованість професійного інтересу, що б викликало у студентів позитивне ставлення до обраної спеціальності. Зацікавленість у своїй роботі – важлива умова для розвитку професійних здібностей, для становлення та закріплення професійного інтересу.

У процесі професійної підготовки вчителів іноземної мови С. Тесля умовно виділив кілька взаємопов'язаних і взаємозалежних етапів, застосування яких зберігалось упродовж всього терміну навчання студентів:

- 1) емпіричний період – первинне ознайомлення з обраною спеціальністю (I курс);
- 2) теоретичний етап – усвідомлення соціальної ролі вчителя іноземної мови та його призначення в суспільстві (I-V курси);
- 3) теоретико-творчий етап – набуття теоретичних знань і творчих вмінь, які формують професійну спрямованість майбутніх вчителів іноземної мови (I-V курси);
- 4) практичний етап – апробація та коректування студентами набутих теоретичних знань, дидактичних вмінь та навичок, їх застосування під час педагогічної практики (IV-V курси);
- 5) теоретико-прикладний етап – виконання і захист випускної кваліфікаційної роботи як показника науково-теоретичного рівня підготовки, теоретичних знань і практичних вмінь (V курс)" [9, 58].

Л. Казарін, В. Кузнецова та В. Сенашенко запропонували в свою чергу структуру підготовки вчителів, котра складалася із трьох рівнів:

- 1) неповна вища освіта (навчання не менше двох років);
- 2) базова вища освіта – бакалаврат (два роки після першого рівня);
- 3) повна (спеціальна) вища освіта (1-2 роки після бакалаврату) [3, 55].

Перші два рівні не передбачали кваліфікації вчителя. Вони спрямовувалися на формування високо освіченої людини. Проте професійний компонент підготовки вчителя повинен був бути присутнім на всіх рівнях, правда, у різних пропорціях.

Навчальні програми першого рівня мали включати в основному загальнонаукові та гуманітарні дисципліни з урахуванням обраної спеціальності [4, 88]. Професійна орієнтація тут присутня у згорнутому вигляді. Але частково деякі із дисциплін мали працювати на професію, могли бути також і професійно орієнтовані курси, які реалізувались за рахунок курсів за вибором.

Другий рівень освіти – базова вища освіта [3, 56]. Цей етап передбачав розширення гуманітарного та загальнонаукового циклів і отримання основ професійної підготовки. Професійний компонент на цьому етапі мав бути зримо присутній, проте його не вистачало для отримання сертифіката вчителя. На цій стадії надавалася можливість для засвоєння основ додаткової спеціальності, наприклад, з української мови, зарубіжної літератури, англійської або іншої (крім німецької, бо вона йшла як основна) мови. Вибір другої спеціальності зумовлювався потребами регіону, можливостями ВНЗ та бажанням студента.

Навчання за програмами професійної педагогічної підготовки мало проходити у тих самих ВНЗ, що й бакалаврат, і тривати 1-2 роки. Для спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій та ВНЗ потрібні були викладачі найвищої кваліфікації, а тому необхідним був ще один рівень – магістратура. Адже поряд із високим рівнем володіння предметом магістр повинен був займатися дослідницькою роботою: брати участь у створенні навчальних планів та програм, посібників та підручників, виробленні нових прийомів та методів викладання. Та постала ще одна проблема: необхідність готувати вчительські кадри відповідно до типу навчального

закладу, в якому вони працюватимуть, регіональних і національних особливостей ВНЗ та враховуючи освіту, отриману студентами до вступу у вищу школу.

Згідно з цим Ю. Круглов пропонував диференціювати навчання студентів за такими критеріями:

1. Студенти із загальною середньою освітою (термін навчання 5-6 років).
2. Студенти із середньою педагогічною освітою (2-3 роки), оскільки на той час існувала сітка педагогічних училищ, які готували учителів із середньою педагогічною освітою. Більшість з них прагнули здобути вищу освіту, і тут виникала серйозна проблема, оскільки в педагогічних інститутах не була відпрацьована система підготовки вчителів із середньою педагогічною освітою і вони змушені були вступати на I курс, втрачаючи при цьому 2-3 роки на вивчення того, що їх уже вчили в педучилищах.
3. Студенти із вищою педагогічною освітою, які бажали отримати додаткову педагогічну спеціальність (термін навчання 2-3 роки).
4. Студенти з вищою освітою, які бажали отримати педагогічну професію (2-4 роки)" [4, 89].

Етапи підготовки вчителів іноземної мови, запропоновані різними авторами, для порівняння представлені у таблиці.

Таблиця 1

Етапи підготовки вчителів іноземної мови (за роками навчання)

	Є. Тесля	Л. Казарін, В. Кузнєцов, В. Сеняшенко	Ю.Круглов
I курс			
II курс			
III курс			
IV курс			
V курс			

Одна із проблем полягала у перебудові змісту навчального процесу. У 90-тих роках йшла мова про гуманізацію та гуманітаризацію підготовки спеціалістів з вищою освітою [10, 68]. На думку Ю.Круглова, гуманітаризувати підготовку вчителів іноземної мови не було потреби. Адже приблизно половину навчального часу в педагогічному ВНЗ відводили саме на соціально-політичні, гуманітарні і психолого-педагогічні дисципліни. Нерідко це відбувалося на шкоду професійній підготовці. Наприклад, для майбутнього вчителя німецької мови важливі курси з інтерпретації тексту, історії Німеччини, ділової німецької мови та культури Німеччини

(дві останні належали до факультативних дисциплін). Проте на всі ці дисципліни відводилося стільки ж годин, що й на основі економічної теорії.

Відповідно до постанови Держосвіти СРСР “Про підготовку студентів вищих навчальних закладів країни з гуманітарних та соціально-політичних наук” (від 20 жовтня 1990 р.) додатково до семи дисциплін, які вивчалися в той час (політика, історія, філософія, основи економічної теорії, теорії соціально-політичних відносин, культурологія, правознавство), майбутній педагог обов’язково повинен був вивчати етику, естетику, логіку, історію релігії та атеїзму та ін. – більш як десять предметів із своїми заліками та іспитами. І при цьому не враховувалося, що поряд існували спеціальності повністю чи майже повністю гуманітарні: вчителі історії, географії, дошкільні працівники, логопеди, сурдопедагоги. Тоді, коли відбувалася “гуманітаризація” у ВНЗ, на професійну підготовку залишалось дуже мало часу.

Саме тому Ю. Крутлов висунув кілька пропозицій:

1. Не включати у навчальний процес як окремі дисципліни історію релігії, етику, естетику, логіку і т.д.; питання даних дисциплін пропонувалося щонайменше розглядати в інших курсах, наприклад, питання релігії можна було б розглядати у курсі історії культури.

2. Об’єднати ряд курсів, наприклад, за актуальними проблемами навколишнього середовища та основами екологічної освіти в “Екологічну освіту та виховання”, етику і педагогічну майстерність – в “Педагогічну етику і майстерність”.

3. Ввести політологію та соціологію, які недавно були занесені в номенклатуру наукових спеціальностей, замість дисциплін “Політична історія” і “Теорія соціалізму”.

4. Необхідно зменшити приблизно у два рази час на вивчення соціально-політичних та гуманітарних дисциплін та домагатися, щоб вони були професійно спрямованими. А в той час, як політологія у нашій країні перетворювалася на науку, можна було ввести вітчизняну історію [4, 88].

Таким чином, загальнокультурна, соціально-політична підготовка майбутніх учителів іноземної мови повинна була включати в себе філософію, політологію, соціологію, вітчизняну історію, історію культури і, враховуючи погані знання випускниками шкіл рідної мови, варто було ввести до цього списку і відповідний практикум.

У 90-ті роки можна було почути заклики до відмови від вивчення у вищій школі суспільних наук. Це мотивувалося тим, що майбутнім учителям іноземної мови такі знання не потрібні. Але відмова від вивчення суспільних наук була б великою помилкою, оскільки весь світ, готуючи спеціалістів вищої кваліфікації, вимагає від них знань соціально-політичних наук. У нас, на жаль, всі новації в галузі суспільної, політичної та психолого-педагогічної підготовки студентів відбувалися за рахунок спеціальних дисциплін. Отже, необхідно було переглянути номенклатуру навчальних дисциплін і перерозподілити навчальний час на користь професійно спрямованих.

Але не лише перелік дисциплін був “ахіллесовою п’ятою” ВНЗ 90-тих років ХХ ст. Щоб уникнути всіх труднощів, впроваджувалися нові шляхи та методи професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Основними напрямками у підготовці були [8, 49]:

*Виявлення оптимального співвідношення теоретичної і практичної іншомовної підготовки.* Аналіз практики іноземних мов свідчив про доцільність поєднання практичної (мовної) і теоретичної (насамперед граматичної) підготовки студентів під час навчання іноземної мови [див.7, 82]. Проте на той час оптимальний баланс між цими видами іншомовної підготовки було дещо порушено. Помітною була тенденція до зниження значення граматики, що мало негативний вплив на темпи опанування мовної комунікативної діяльності. Водночас навчальні програми свідчили про достатні граматичні можливості, котрі проте на практиці часто не реалізовувалися.

*Удосконалення комунікативного методу навчання.* Хоча цей метод у 90-тих роках ХХ ст. був панівним, можливості його вдосконалення використовувалися дуже неефективно. Навіть спостерігалася тенденція до підміни справді комунікативного підходу видимістю мовної діяльності, яка не була підкріплена створенням потрібної для цього комунікативної обстановки [див.2, 35]. В результаті такий підхід не міг забезпечити достатнього рівня підготовки студентів. А для створення справді комунікативної обстановки було запропоновано прийом рольового спілкування.

*Проблема підвищення результативності навчання видів іншомовної діяльності.* Метод комунікативності був помітний і при навчанні інших видів мовленнєвої діяльності. Так, наприклад, вважалося, що характер письмових навчальних текстів мав сприяти реалізації інформаційного спілкування між викладачем, автором та студентами. Було здійснено чималі спроби вдосконалити навчання усної іншомовної діяльності, а щодо аудіювання – було визнано потребу в його спеціальному відпрацюванні.

*Проблема використання навчального перекладу,* якому не надавалося достатньої уваги і який використовувався переважно для перевірки правильності розуміння студентами відповідних фраз, речень, усної та письмової іноземної мови, а також для систематизації слів, що вивчалися [2, 39]. Однак, на нашу думку, недооцінка перекладу була помилковою, оскільки безперекладне розуміння і вираження думок досягається лише поступово.

*Проблема професійної підготовки вчителів іноземної мови для навчання молодших школярів.* 90-ті роки ХХ ст. – це роки захоплення суспільства іноземними мовами. Саме з молодших школярів та дошкільнят почався експеримент з навчання іноземних мов. А новий напрям педагогічної роботи вимагав відповідних спеціалістів, які б уміли здійснювати комунікативно-ігрове навчання: розвинути в дітей основи комунікативної компетенції, вміння опиратися на рідну мову, адже засвоєння початкових граматичних понять молодшими школярами не повинно перетворюватися на механічне запам'ятовування.

*Пошук нових способів навчання іноземних мов.* Прикладом може послугувати особистісно-діяльнісний метод, запропонований у 90-тих роках ХХ ст., психологічними прикладами якого були комунікативність, особистісна значущість предмета спілкування, задоволеність студента ситуацією спілкування, відсутність соціальних бар'єрів спілкування.

Головним у підготовці вчителя іноземної мови була і залишається педагогічна практика. Щодо її проведення побутують різні думки та судження. Ю. Круглов пропонував, наприклад, щоб студент проходив на II-III курсах навчальну педагогічну практику (включаючи і літню), а потім упродовж року “справжню” практику (це доцільно зробити на V курсі), продовжуючи навчання як студент-вечірник [4, 89]. Така практика була реальною і мала свої переваги.

В.Сластьонін та А.Міщенко вважали, що оптимізація співвідношення теоретичної та практичної підготовки вчителя в умовах базової педагогічної освіти вимагала, з одного боку, відмови від постановок на практицизм при організації педагогічної практики, коли вона розглядалася лише як полігон для ознайомлення студентів зі школою та засвоєння інколи далеко не кращих штампів та зразків. З іншого боку, підготовка вчителя вимагала підвищення теоретичного рівня викладання насамперед іноземної мови та педагогіки, тому що немає нічого практичнішого, як хороша теорія [7, 82].

У зв'язку із вищенаведеними думками про педагогічну практику та її роль у формуванні майбутнього спеціаліста з іноземної мови процес підготовки педагогічних кадрів треба було б організувати так, щоб випускник педагогічного ВНЗ міг:

- 1) будувати свою професійну діяльність на високому науково-педагогічному рівні;
- 2) самостійно вивчати, описувати і пояснювати реальні професійні явища, приймати обґрунтовані професійні рішення;
- 3) самостійно здобувати науково-педагогічні знання, вміло та швидко орієнтуватися в потоці нової інформації (передовсім з іноземної мови) [4, 91].

Іншими словами майбутній педагог повинен був бути активним носієм теоретико-педагогічних знань і вміти застосовувати їх на практиці.

Окремої уваги у досліджуваній період заслуговує написання курсових та дипломних робіт, оскільки вибір тем та сам зміст таких робіт дозволяли робити висновки про наявність професійного інтересу, його спрямованість та усвідомлення. Курсові та дипломні роботи 90-тих років ХХ ст. з іноземної мови мали відповідати таким вимогам: науковість, актуальність та практична значимість, визначення гіпотези дослідження та мети роботи; аналіз різних підходів, наявних в іноземній мові щодо даної теми; власний погляд на проблему, наявність своєї концепції [5, 83].

Є.Тесля дотримувалася думки, що не треба визначати обсяг роботи та кількість використаних джерел, необхідних для її написання, бо саме це дозволяло встановити рівень творчості студентів [9, 63]. Під час написання курсових та дипломних робіт у студентів

виникала можливість виробити власну позицію, аргументувати згоду чи незгоду з окремими існуючими поглядами на проблему. Все це сприяло розвитку мислення студентів, а при оцінці їх поглядів на досліджувану тему допускалася наявність у них хибних суджень. Проте ці помилки не повинні були впливати на оцінку за умови їх використання для спільного аналізу результатів робіт у ході дискусій та виправлення помилок.

Цікаву точку зору щодо проблеми висунув Ю. Круглов. Він, зокрема, вважав, що на випускників педагогічних ВНЗ слід поширити порядок написання дипломних робіт, котрі діяли в технічних навчальних закладах [4, 91]. Це означало, що студентам треба було надавати переддипломну відпустку до чотирьох місяців при відповідному коректуванні педінститутами навчальних планів або переведенні студентів-дипломників на індивідуальні навчальні плани. Пропонувалося писати дипломні роботи усім випускникам вищої школи, тому що тільки вона свідчила про те, що студент готовий до самостійної творчої роботи. Саме собою зрозуміло, що дипломна вводилася замість державних іспитів, які давно себе дискредитували.

Виконання і захист випускної кваліфікаційної роботи вважалися показником науково-теоретичного рівня підготовки, теоретичних знань та практичних умінь. Робота мала на меті пробудити дослідницьку потребу, підтримати інтерес до пошуку, вчити самостійно мислити.

У 90-ті роки стала необхідністю розробка системи викладання та управління, спрямованої на формування та розвиток професійного інтересу студентів. Основними цілями цієї системи стали:

- розвиток мотиваційної сфери як умова підвищення професійного інтересу;
- забезпечення практичної взаємодії дисциплін психолого-педагогічного блоку із предметами іноземної мови;
- формування професійної зацікавленості у студентів, розвиток потреб у набутті знань, вироблення умінь та навичок шляхом максимального наближення навчального процесу до практики [9, 59].

У формуванні професійної зацікавленості велику роль відігравали методи навчання, котрі спрямовувалися на розвиток навчально-пізнавальної активності студентів, а також на підтримування їх інтересу упродовж всього періоду навчання і після нього. До умов, що могли забезпечити активність студентів, належали:

- “тісний зв’язок навчального процесу у ВНЗ із шкільною практикою, аж до вивчення деяких тем в умовах школи. Це сприяло розвитку інтересу до шкільного життя, надавало можливість продемонструвати значимість теоретичних знань, отриманих у вищій школі. Крім того, зв’язок навчального процесу із шкільною практикою позитивно впливав на особистість студента і на закріплення професійного інтересу майбутніх учителів;
- створення умов, що впливають на мотиваційну сферу студентів. Однією із передумов формування інтересу до навчання та до педагогічної діяльності було розуміння її смислу, усвідомлення важливості навчального процесу для власної діяльності. Для цього треба було мати чітке уявлення про завдання, вирішення яких буде впливати на розкриття соціальної значимості обраної професії, створення ситуацій, котрі вимагають пошуку додаткової інформації, визначення мети діяльності за обраною спеціальністю;
- надання студентам можливості виступати в ролі вчителя на заняттях у ВНЗ. Така умова була спрямована на відпрацювання різних професійних навичок у студентів в умовах навчання та на набуття педагогічного досвіду. Таким чином, створювалися умови для успішної і швидкої адаптації студентів до обраної спеціальності [10, 71].

Високий рівень професійної зацікавленості студентів допомагав сформувати ще у стінах ВНЗ професійну компетентність майбутнього педагога. Компетентний учитель іноземної мови – це спеціаліст, який повинен був володіти ґрунтовними знаннями в галузі іноземної мови. При підготовці спеціалістів з іноземної мови у 90-ті ХХ ст. роки великого значення надавали новим інформаційним технологіям (НІТ), які інтегрували ідеї інформатизації навчального процесу. Вміння використовувати НІТ у педагогічній діяльності не лише суспільна цінність, але й особистісно-інтелектуальна.

Для успішних умов формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови В. Адольф пропонував керуватися такими вимогами:

- альтернативність дій викладача та студентів, свобода вибору;

- можливість вибору мети, змісту, засобів професійної підготовки;
- оптимальність, тобто відповідність вибору цілям професійно-педагогічної підготовки;
- наявність запропонованих варіантів для реалізації цілей професійно-педагогічної освіти;
- можливість переорієнтації при виборі шляхів професійно-педагогічної освіти;
- логічний зв'язок та системність етапів розгортання ситуацій вибору [1, 75].

Мета запропонованої технології полягала у стимулюванні студентів до їх професійно-педагогічної творчості, до підвищення відповідальності за результати навчання, до розвитку компетентності майбутнього вчителя у спілкуванні.

Проаналізувавши наукові публікації досліджуваного періоду, ми можемо узагальнити оцінку особливостей підготовки вчителів іноземної мови, усвідомлюючи певну умовність такого поділу.

Таблиця 2

*Особливості підготовки вчителів іноземної мови у 90-тих роках ХХ ст.*

№ п/п	Основні напрямки у підготовці спеціаліста іноземної мови	1991-1995 рр.	1996-2000 рр.
1	Розбіжність у змісті дидактики, теорії виховання і методики викладання іноземних мов	+	
	Практична взаємодія дисциплін психолого-педагогічного блоку з предметами іноземної мови		+
2	Велика кількість спецсеминарів та спецкурсів, спрямованих на вдосконалення не іншомовної, а дидактико-методологічної підготовки	+	
	Зорієнтованість на дисципліни іноземної мови та збільшення кількості годин у 2 рази для їх викладання за рахунок зменшення годин на соціально-політичні та гуманітарні дисципліни		+
3	Педагогічна практика як полігон для ознайомлення студентів зі школою	+	
	Тісний зв'язок та максимальне наближення навчального процесу до шкільної практики та її вирішальна роль у формуванні спеціаліста з іноземної мови		+
4	Підвищення теоретичного рівня викладання іноземної мови	+	
	Підвищення практичного рівня викладання іноземної мови: можливість студентів виступати у ролі вчителя на заняттях у ВНЗ		+
5	Оптимізація співвідношення теоретичної та практичної іншомовної підготовки	+	+
6	Необхідність підготовки кадрів відповідно до специфіки закладу, в якому вони працюватимуть (спеціалізована школа, ліцей, гімназія)	+	+
7	Вдосконалення комунікативного методу		+
8	Підвищення результативності навчання видів іншомовної діяльності, зокрема усної іншомовної діяльності, аудіювання, навчальних письмових тестів, що мають сприяти реалізації інформаційного спілкування між викладачем, автором та студентами		+
9	Використання навчального перекладу		+
10	Професійна підготовка вчителів іноземної мови для навчання молодших школярів		+
11	Пошук нових способів навчання іноземної мови (наприклад, особистісно-діяльнісний)		+

Проведене нами дослідження дає підстави для таких *висновків*:

1. Етапи професійної підготовки вчителя іноземної мови у 90-ті роки ХХ ст. були взаємопов'язані і взаємозалежні й здійснювати цю підготовку пропонувалося диференційовано, тобто залежно від освіти, отриманої студентами до вступу у вищу школу, та від типу навчального закладу, в якому вони працюватимуть.

2. Для підвищення рівня професійної підготовки варто було зменшити час на вивчення соціально-політичних та гуманітарних дисциплін приблизно у два рази і домогтися перегляду навчальних планів на користь дисциплін іноземної мови.

3. Основну увагу звертали на пошук і обґрунтування можливостей і методів підвищення результативності підготовки вчителів іноземної мови, на наукове обґрунтування резервів використання домінуючого в той період комунікативного методу навчання.

4. Будувати майбутню професійну діяльність на високому рівні дозволяло запровадження педагогічної практики упродовж року, при написанні дипломних робіт передбачалося надання студентам переддипломної відпустки (в обидвох випадках з переведенням студентів на індивідуальну або вечірню форму навчання).

5. Позитивним явищем у професійній підготовці вчителів іноземної мови того часу стала розробка системи викладання та управління, спрямованої на розвиток професійного інтересу студентів. А високий рівень їх зацікавленості допомагав сформувати ще у ВНЗ професійну компетентність майбутнього педагога.

Запропонована стаття не містить у собі вичерпного аналізу проблеми професійної підготовки вчителів іноземної мови у 90-тих роках ХХ ст. Подальші наукові пошуки, присвячені цій темі, дозволять встановити закономірності організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, а також можливості використання педагогічного досвіду минулих років у сучасних умовах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности учителя // Педагогика. – 1998. – № 1. – С.72-75.
2. Ветхов О.М. Развитие психологии навчання іноземних мов у 90-ті роки ХХ ст. в Російській Федерації та Україні // Педагогіка і психологія. – 2003. – №2. – С.131-140.
3. Казарян Л.С., Кузнецова В.А., Сенашенко В.С. Развитие многоуровневой системы подготовки учителя // Педагогика. – 1993. – № 5. – С.53-57.
4. Круглов О.Ю. Подготовка учителя: проблемы, проблемы ... // Педагогика. – 1991. – № 4. – С.87-92.
5. Курилова Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ // Педагогика. – 1991. – № 11. – С.81-86.
6. Левицкий М.Л. Профессиональная подготовка учителя: итоги двух конференций // Педагогика. – 1993. – №3. – С.42-43.
7. Слестенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Педагогика. – 1991. – № 10. – С.79-84.
8. Синенко В.Я. Профессионализм учителя // Педагогика. – 1999. – № 5. – С.45-53.
9. Тесля Е.Б. Формирование профессионального интереса у будущих учителей // Педагогика. – 2000. – № 7. – С.58-63.
10. Тхагалсов Х.Г. Учитель и культура: проблемы подготовки педагогических кадров // Педагогика. – 1998. – № 1. – С.66-75.

Оксана ПАЦАЛЮК

### РОЗУМОВИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У період прискореного розвитку інформаційних технологій доречно звернути особливу увагу на проблему розумового розвитку учнів у процесі вивчення математики. Адже, на сьогодні багато математичних завдань, обчислень можна виконати за допомогою калькулятора або комп'ютера. Щоб виявити, яким чином науковий прогрес впливає на розумовий розвиток учнів, доречно було б проаналізувати рівень розумового розвитку школярів у той період

розвитку шкільництва, коли у навчальному процесі не використовувалися технічні засоби. Нас, зокрема, зацікавив період, насичений освітніми реформами: кінець XIX – початок XX століть.

*Метою статті* є аналіз взаємовпливу вивчення математичних дисциплін та розумового розвитку учнів кінця XIX – початку XX століть.

Проблеми активізації розумової діяльності школярів під час вивчення математики висвітлені у роботах Т. Архілової, М. Антонюк, Н. Бойко, О. Брежневої, О. Гаманюк, М. Головань, П. Маланюка та ін. Свій внесок у дослідження проблеми розумового розвитку учнів початку XX століття зробила Н. Ігнатенко.

Шляхи розвитку українського шкільництва на межі XIX і XX століть вивчали: І. Андрусів, О. Бабіна, М. Барна, В. Вихрущ, І. Воробець, Р. Гаврик, І. Гаврищак, Д. Герцок, Л. Дерев'яна, Л. Дровозюк, Т. Завгородня, І. Курляк, Л. Кобилянська, Л. Корж, В. Кравець, О. Перетятко, І. Петрик, В. Росул, Л. Рябовол, Б. Ступарик, В. Тадіян, Л. Терських, С. Чуйко.

Враховуючи безмежність світу і філософське трактування багаточисленності істин, кількість знань, доступних людському розуму з давніх часів вважається необмеженою [11, 23]. У кінці XIX на початку XX століть існувала думка про розумну людину, яка, знаючи про необмеженість знань, могла зупинитись перш за все на таких знаннях, які більш необхідні і більш корисні для неї у суспільстві. Виділення деякої кількості знань із усіх можливих і стало причиною визначення сукупності наук, які отримали назву загальноосвітніх. Особливе місце у переліку загальноосвітніх предметів належить математиці.

Математика привчає розум до строгого, послідовного і самостійного мислення, розвиває розумові здібності, забезпечує особливу швидкість міркувань, сприяє розумовому розвитку особистості.

У кінці XIX століття прихильник школи, яка давала б учням різносторонні гуманітарні і реальні знання К. Ушинський відстоював точку зору щодо особливого місця природничих наук у змісті освіти. У системі освіти він великого значення надавав фізиці, математиці, тощо [4, 132-133]. Адже, під розумовим розвитком К. Ушинський розумів процес мислення зі всіма властивими йому явищами розумової роботи, такими як міркування, розуміння, обдумування тих результатів, які людина отримує від поєднання вражень, уявлень і понять раніше сприйнятих або утворених [10, 194].

Вивчення математики потребує сумлінної роботи розуму та чіткого міркування, розуміння всіх тонкощів і особливостей даного предмету. Математика і розум – це складові єдиного процесу навчання. Без математичних понять і законів розумовий розвиток особистості не набув би таких можливостей, які має освічена людина. Математика привчає людину до чіткості і точності викладу своїх думок. З іншої сторони, без належного рівня розумового розвитку учня вивчення математичних законів не даватиме тих результатів, які очікуються від школяра. Вивчити математику можливо, але без відповідного рівня розумового розвитку зрозуміти і пояснити її дуже важко.

М. Соколов пояснює це твердження як “боротьба розуму” з новими перешкодами, які створюють для людини математичні закони та істини. Він стверджує, що такі “розумові труднощі збільшують, розвивають і просвітляють природну розумову силу людини, яка стає від математичної розумової гімнастики ще більш пристосованою для подолання труднощів при розв’язанні як наукових так і практичних проблем” [11, 25].

Н. де-Жорж у передмові до підручника Аббата Е. Желена “Елементарний курс арифметики” стверджував, що математичні задачі здійснюють розвиваючий вплив на розумову діяльність учнів, так як привчають до “єдиності методу розв’язування задач при всій різноманітності їх умов” [2, 1].

Д. Пенішкевич стверджує, що на початку XX століття математичні дисципліни виконували розвиваючу функцію, впливали на інтелектуальну сферу дитини, на розвиток мислення [8, 67].

Математичні знання завжди корисні і актуальні, вони необхідні для людини на кожному кроці буденного життя. Але математичні заняття викликають у особистості розвиток здібностей не загальних, а лише спеціальних, тобто таких, які сприяють певному виду діяльності. Вивчення математичних дисциплін позитивно впливає на розвиток певного виду

пам'яті, правильного і самостійного мислення, точного міркування та формування умінь і навичок.

Поняття “розвиток” на початку ХХ століття часто використовувалось для позначення і вираження думок і не використовувалось для позначення рівня розуму особистості, частіше це поняття вживалось в переносному значенні, а деколи і взагалі незрозуміло що означало. Згідно із дослідженнями вчених вивченого періоду, людський розум та розумові здібності розвивають наукові знання, а не навпаки: наукові знання розвивають людські здібності. Відкриваючи в науках нові сторони, люди приписують всі відкриття подальшому розвитку індивідуальних здібностей, тоді як істина цих відкриттів заключається в кращій зосередженості, в більшій увазі до особистих занять і у використанні більшого часу на обдумування вивченого матеріалу [7, 68]. Отже, не вивчення предметів сприяє ефективному розумовому розвитку учнів, а, навпаки, людський розум проявляє всі можливості і такі властивості, які необхідні для успішного вивчення тих чи інших предметів.

Тобто, “природна розумова сила приросту від наукових занять не набуває, а набуваються лише знання” [11, 31]. Якби з початку вивчення математики як науки відбувався б ріст рівня розумового розвитку і накопичення особливих здібностей, то до першочергового рівня розумового розвитку людства кожне покоління вносило б свій внесок і, по закону еволюції або спадковості, на сьогодні повинна була б сформуватися величезна “розумова сила” і повинні були б з'явитися гіганти розуму, внаслідок постійного прогресивного росту рівня розвитку [11, 32]. Однак, така закономірність не підтверджена і не обґрунтована і тому, враховуючи дослідження вчених на межі століть, можна зробити висновок, що вивчення математики не повністю розвиває людський розум, а лише сприяє формуванню і ефективному розвитку розумових здібностей особистості, які закладені в людині від природи і штучно неможливо змінити процес становлення розумового розвитку дитини, можливо лише прискорити даний процес.

Розумовий розвиток проявляється поступово від простого до складнішого. Професор І. Сікорський дослідив, що дитина, яка знаходиться без нагляду, “дотримується в своїх діях якогось плану, переходячи від простого до складного, постійно повторюючи засвоєне для кращого його закріплення. При цьому дитина іде тим шляхом, яким колись йшла розумова еволюція людства і який, внаслідок спадкової передачі, отримав характер вродженої властивості людського мозку. І саме активне вторгнення вчителя може значно полегшити і прискорити процес засвоєння знань, не обмежуючи самостійної розумової роботи дитини” [14, 57], що прискорить, а не змінить процес формування розумового розвитку особистості.

Освітня система кінця ХІХ – початку ХХ століть передбачала різносторонній розумовий розвиток учня з можливістю використання своїх знань, умінь і навичок у повсякденному житті. І тут виникає декілька проблем, пов'язаних із особливістю вивчення окремих шкільних предметів. Як уже вище було зазначено, вивчення окремих предметів розвиває відповідні особливі індивідуальні здібності, які стосуються вивчення конкретного предмету, а не розвитку розумових здібностей в загальному, які б допомогли людині вільно орієнтуватися у навколишньому середовищі. Педагоги намагались вирішити дану проблему шляхом налагодження міжпредметних зв'язків.

С. Панасенко одними із найголовніших завдань школи вважав:

- пробудження думки учня;
- сприяння до того, щоб розум і думку дитини “зробити бистрими та гострими”;
- розвиток розуму дитини [6, 99].

Розв'язання цих завдань може привести до досягнення основної освітньої мети. Перше завдання можна вирішити шляхом вивчення предметів гуманітарного циклу, друге – природничого і третє – у поєднанні попередніх двох. Але, все ж, основним і переважаючим елементом у процесі підвищення рівня розумового розвитку учнів є вивчення точних наук у поєднанні із загальносуспільними і практичними.

Вивчення математики відбувалося без приділення належної уваги методиці викладання. Педагог Д. Петрів вважав, що основою навчання має бути метод. А Бень під поняттям метода розумів хід і спосіб навчання, тобто, спосіб викладу вчителем навчального матеріалу [3, 95].

Отже, у навчальному процесі, у першу чергу, вчитель мав би піклуватися про результати своєї педагогічної діяльності. Він мав чітко слідкувати за виконанням навчального плану і програм, був зобов'язаний добре знати матеріал, повинен був підбирати засоби і матеріали таким чином, щоб усі вказані умови привели до вдосконалення процесу розумового розвитку кожного учня.

Аналізуючи навчальний процес, який відбувався сто років тому, ми не можемо об'єктивно оцінити роботу вчителя у плані його впливу на розвиток особистості учня, так як праця вчителя – це переважно процес усного викладу матеріалу, який рідко фіксувався у документах, тому серед архівних матеріалів ми не можемо повністю знайти відповіді на поставлене питання.

З іншої сторони, неабиякий вплив на розвиток особистості учня здійснювали засоби навчання: підручники та посібники. В залежності від типу навчального закладу, викладались певні математичні предмети і використовувались відповідні підручники. Математика як наука містила в собі: арифметику – науку про числа, геометрію – науку про простір, механіку – науку про рух, алгебру і аналіз – науки про загальні властивості величин [2, 3].

У народних (початкових) школах викладалась переважно арифметика, яка закладала фундаментальну базу для оволодіння математичними предметами у середній школі. Усі інші математичні дисципліни (у тому числі і арифметика) були частиною навчальних планів середніх закладів освіти.

У початкових класах на арифметику відводилось по 5-6 годин на тиждень [14, 28]. Під час вивчення арифметики “головною тенденцією була практична спрямованість” [15, 66] і наочність. Вивчення арифметики сприяло пробудженню і розвитку мислення дитини.

Професор Ш. Лезань у передмові до “Основ математики” давав наступні поради вчителю: “намагайтесь зацікавити, захопити дитину, не заставляйте її нічого вчити напам'ять, і в 11 років, при середніх можливостях, вона буде краще знати і розуміти математику, ніж дев'ять десятих наших бакалаврів...” [5, II]. У даному посібнику основні поняття та означення не виділяються курсивом, але є достатня кількість малюнків, що підтверджує дотримання принципу наочності у навчанні. Матеріал поданий у формі гри, спостерігається казкове знайомство з основними математичними поняттями і важливими формулами. Основна мета викладу матеріалу посібника полягає не у тому, щоб навчити учнів математичних основ, а у підвищенні інтересу до подальшого вивчення математики. Такий посібник є хорошим стимулом до самостійної роботи учня перед початком вивчення математики у школі.

Автор підручника з арифметики А. Тумерман, спираючись на особистий педагогічний досвід, у передмові стверджував, що виклад матеріалу у підручнику для молодших класів має “по простоті, ясності і детальності викладу по можливості наблизитись до усного викладу” [13, III]. Матеріал підручника поділений на розділи і параграфи, назви яких подані переважно у запитальній формі. І учень, лише прочитавши назву параграфа, зацікавиться змістом викладеного матеріалу. Наприклад, “§5. Что такое счисление?... §1. Как сложить цѣлые числа?” [13, V]. Автор намагався подати матеріал проблемним способом, підвищуючи таким чином інтерес учнів. Недоліком даного підручника є недостатня кількість ілюстрацій та таблиць.

Підручник “Уроки арифметики” [9] для середнього навчального закладу М. Сауляка має практичне спрямування комерційного характеру. Після кожного означення або теореми наводяться приклади, задачі, які пов'язані із діяльністю робітників. Всі розрахунки проводяться у рублях, що сприяє швидшому суспільному розвитку школяра. Означення у підручнику подаються в абстрактній формі, але відразу після означення наводяться приклади для закріплення.

Наприклад, “Если мы считаемъ одинакіе предметы, то одинъ предметъ называется *единицею*, а нѣсколько одинакихъ предметовъ такъ же точно, какъ и одинъ предметъ, составляютъ число (цѣлое). 8 человекъ, 5 кирпичей” [9, 4]. У підручнику взагалі немає малюнків, що ускладнює сприймання матеріалу школярами.

Н. Білібін у підручнику “Теоретична арифметика” [1] намагався поєднати чіткість математичних означень із правильною вимовою за допомогою особливих вставок (“Говорять!”) після введення понять, в яких обов'язково вказується як потрібно вимовляти нове поняття. Підручник має практичне спрямування, кожне теоретичне твердження підкріплюється прикладом із повсякденного життя. Виклад матеріалу відповідає принципам наочності, зв'язку з життям та узгодженням міжпредметним зв'язкам.

У розглянутих підручниках переважає виклад теоретичного матеріалу, що, з однієї сторони, ускладнює сприйняття нового матеріалу, але, з іншої сторони, розвиває абстрактне мислення, яке сприяє ефективному розумовому розвитку.

О. Степанюк у статті “Огляд підручників для вчительських семінарій Східної Галичини (кінець XIX – початок XX століть)” характеризує ряд підручників з математики, якими користувалися учні у школах Східної Галичини. Теоретичний матеріал підручників, як і у вище розглянутих, підкріплювався вправами, багато завдань подано у формі гри. Авторка стверджує, що деякі підручники сприяли організації самостійної роботи учнів, підвищували інтерес до вивчення предмету [12, 92].

Однак у методиці викладання математики і у змісті навчальних підручників та посібників існувало багато недоліків, які були помітні і для педагогів того часу. Так, Н. Соколов пропонував при викладанні математики використовувати метод прикладу та порівняння, підручники збагатити історичними довідками про відомих вчених та їх відкриття. Такі заняття могли б “розвивати мислення щодо загальної сторони життя і привести до розумового розвитку у широкому змісті цього слова, у значенні мудрості” [11, 40].

Аналізуючи розглянуті вище навчальні посібники та підручники з математичних дисциплін, можна зробити *висновок*, що матеріал кожного підручника по-різному впливав на розумовий розвиток учня і тому вчителі не опирались на єдине джерело знань, враховуючи ще й незадовільне матеріальне становище шкіл. Навчальні засоби і матеріали вивченого періоду прискорювали розумовий розвиток учнів, так як наближали їх і заздалегідь готували до подальшої трудової діяльності.

*Перспективні напрямки дослідження:* поєднання теорії і практики у процесі вивчення математичних дисциплін на початку XX століття; налагодження міжпредметних зв'язків у навчальному процесі; методи, форми і засоби впливу на розумовий розвиток учня на початку XX століття; ефективність росту рівня розумового розвитку особистості; розумова втомлюваність і її витоки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Билибинь Н. Теоретическая арифметика. Изд. седьмое. – С.-Петербург. Типография М. М. Стасюлевича, 1908. – 480 с.
2. Желен Аббат Е. Элементарный курсъ арифметики. Изд. третье, испр. – С.-Петербург. Типография М. М. Стасюлевича, 1905. – 298 с.
3. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки). – Івано-Франківськ: “Плай”, 1998. – 168 с.
4. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1994. – 358 с.
5. Лезань Ш. Основы математики: для учащихся и самообразования. – С.-Петербург. Из-во “Вѣстника Знанія” (В. В. Битнера). Типография “Т-ва Худ. Печати”, 1908. – 89 с.
6. Павасенко С. Народна школа і рідна мова на Україні // Нова громада. – 1906. – Вересень – №9. – С. 93-106.
7. Пацалюк О. Проблема розумового розвитку учнів у психолого-педагогічній літературі в другій половині XIX – на початку XX століть // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2003. – № 4. – С. 66-70.
8. Пенішкевич Д. Зміст і методичне забезпечення навчального процесу в народних школах Буковини (кінець XIX – початок XX століття) // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2000. – № 10. – С. 62-69.
9. Сауляк М. Уроки арифметики въ среднемъ учебномъ заведеніи. – Ростовъ-на-Дону. Типо-литография М. Гордона, 1887. – 232 с.
10. Скворцовъ Ир. К. Упшинскій какъ психологъ // Вѣстникъ воспитанія. – 1894. – №6. – С.179-208.
11. Соколовъ Н. Къ вопросу объ умственномъ развитіи // Вѣстникъ воспитанія. – 1894. – №2. – С.21-49.
12. Степанюк О. Огляд підручників для вчительських семінарій Східної Галичини (кінець XIX – початок XX століття) // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2002. – №3. – С.88-92.
13. Тумерманъ А. Краткій курсъ арифметики для городскихъ училищъ и младшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній. – Одесса. Изданіе книжнаго магазина “Образованіе”, 1911. – 123 с.
14. Ходъ умственного и нравственного развитія въ первые годы жизни // Вѣстникъ воспитанія. – 1902. – №7 – С.48-69.
15. Юзик О. Із історії підручників народних шкіл Галичини // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2001. – №8. – С.27-31.

## ЛІНГВІСТИЧНА І МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІОГРАМИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СЛОВЕСНИКІВ

Впродовж багатьох століть питання належної підготовки вчителів до майбутньої професійної діяльності залишилося актуальним в історії освіти кожної держави. У законі України “Про освіту” у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) та в концепції “Розвиток вищої педагогічної освіти України в ХХІ столітті” [1] зосереджується увага на необхідності підготовки нової генерації фахівців, підвищення їхнього професійного інтелектуального рівнів.

Окрім нормативних документів, які описують вимоги до навчального процесу, у нищипних умовах все більшої ваги набувають професіограми.

*Мета статті* полягає в окресленні ролі і місця лінгвістичної і методичної компетенції як складових компонентів професіограми майбутніх вчителів-словесників. Адже саме компетенція визначає якісний рівень професійності. Для реалізації поставленої мети вирішено такі завдання: проаналізовано нові публікації, в яких з’ясовується питання професіограми вчителя; розмежовано поняття мовної, лінгвістичної і комунікативної компетенції як складових професійної компетенції вчителя-словесника.

Розробкою професіограми вчителя займались П.Блонський, А.Калашников, А.Пінкевич, М.Пістрак, В.Сластьонін, С.Швацький, М.Шкіль та ін. Обгрунтовані ними принципи навчання майбутніх учителів стали провідними в теорії та практиці навчання.

Розробляючи професіограму вчителя, Д.Ніколенко і М.Шкіль виділили у ній такі три групи якостей, що необхідні для педагогічної діяльності: ідейно-політичні якості; педагогічна спрямованість особистості; провідні пізнавальні якості педагога.

О.Абдуліна і Н.Тализіна у структурі професіограми вчителя обов’язковими компонентами вважають: а) обсяг теоретичних знань, якими повинен володіти вчитель; б) перелік відповідних умінь і навичок; в) інтегративні професійно-особистісні якості [2, 173].

Визначальними компонентами у структурі професіограми вчителя названі вчені і багато інших (А.Алексюк, Н.Амеліна, В.Литовченко та ін.) вважають уміння. Так, Н.Тализіна, розглядаючи уміння, якими повинен володіти випускник вищої педагогічної школи в сучасних умовах, зводить їх у три великі групи. Перша група – це уміння, які пов’язані з підготовкою студента до дослідницької роботи; друга – уміння необхідні спеціалісту для його діяльності за спеціальністю (оволодіння конкретною дисципліною); третя – це уміння, необхідні майбутньому вчителю для успішної педагогічної діяльності [12, 8].

В.Литовченко в основу окреслення груп педагогічних умінь поклала аналіз педагогічної діяльності. Вона виділяє чотири групи вмій, які узгоджуються з компонентами педагогічної діяльності вчителя: 1) операційні дослідницькі вміння; 2) організаційні вміння; 3) практичні вміння; 4) комунікативні вміння [7].

О.Новосолова використала структуру “узагальнених” умінь, у яку включила чотири групи умінь, відповідно до структурних компонентів педагогічної діяльності. У сучасній дидактиці педагогічну діяльність розглядають як організовану чотирьохкомпонентну структуру: 1) діяльність вчителя-предметника; 2) діяльність методиста, який визначає методи і прийоми навчання; 3) діяльність методиста, спрямована на окреслення змісту навчання; 4) компонент педагогічної діяльності, спрямований на систематизацію навчальних предметів в одне ціле, діяльність програмування, складання навчальних програм [10, 59].

Логічно із чотирьохкомпонентної структури педагогічної діяльності впливає система знань, якими, окрім відповідних умінь, повинен володіти вчитель. Система таких знань включає в себе світоглядний, загальнокультурний рівні і рівень спеціальних знань. Ці рівні складають об'єкт такого важливого поняття у теорії навчання як зміст освіти. Практично кожне окреслення змісту освіти характеризує його як систему наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує розвиток особистості. Про це свого часу С.Рубінштейн писав так: "Засвоєння системи знань, поєднаних з оволодінням відповідними навичками, є основним змістом і найважливішим завданням навчання" [11, 84]. Та, як бачимо, мова тут іде лише про навчання. У педагогічному ВНЗ не тільки навчаємо, а готуємо майбутніх фахових працівників. Тому вважаємо що, зазначених параметрів у визначенні змісту освіти недостатньо.

Найбільш доцільним, на нашу думку, є розуміння змісту освіти за А.Алексюком: "Система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно-вольового ставлення до світу, що забезпечує формування всебічно розвиненої особистості, підготовленої до збереження і розвитку матеріальної і духовної культури суспільства, ідейну та політичну спрямованість навчання, поєднання його з продуктивною працею" [3, 398].

Узагальнюючи подібні погляди на зміст освіти та враховуючи специфіку педагогічного ВНЗ, можна охарактеризувати завдання навчання у педвузі як систему науково-теоретичних, фахових (науково-методичних), загальнокультурних, узагальнених інтелектуальних і практичних умінь, навичок творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем педагогічної діяльності. З цього випливає, що педагогічний процес у вищій школі, на відміну від загальноосвітньої, повинен мати чітку професійну спрямованість, тобто передбачити вихід за межі навчальної діяльності та пізнавальної мотивації і актуалізувати важливі для майбутнього фахівця професійні мотиви, тобто первинна (початкова) діяльність студента повинна трансформуватись у професійну з відповідною зміною потреб, цілей, дій та засобів [9, 111].

Оскільки мова і мовлення на філологічному факультеті стають предметом фахового вивчення, то усвідомлення засобів мови стає важливою умовою формування мовленнєвої діяльності як провідної. Мовленнєва діяльність як об'єкт вивчення є глобальним і складним завданням сучасного напрямку у розвитку мовознавства – лінгводидактичного. Поява цього напрямку зумовлена необхідністю інтеграції мовознавчих і педагогічних наук та психології.

У зв'язку з тим, найбільш доцільними і такими, що концептуально забезпечують реалізацію системи навчання на філологічному факультеті вищої школи, є компетенції і вміння та навички в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Сучасний стан лінгводидактики характеризується тим, що осмислюються багато понять, які раніше усвідомлювалися і сприймалися лише інтуїтивно. Російський методист Г.Золотова в одній зі своїх лекцій запропонувала методичний прийом у вигляді моделі – "знання про мову і знання мови". Слід було визначити, що точніше передає кінцеву мету навчання мови. Звичайно, що, відповідно до запропонованої моделі, знання мови. Знання про мову необхідні вивчення теоретичних положень передбачені програмами з рідної мови і засвоєння тих положень є обов'язковим. Але формальне трактування мовного матеріалу не є самоціллю у навчанні мови. Воно підпорядковане поглибленню знання рідної мови, ефективному користуванню нею, досягненню результатів спілкування. Тому відповідно до запропонованої моделі Г.Золотової необхідно зупинитись на деяких положеннях цієї концепції, бо у підготовці філолога вони мають вагоме значення.

Зокрема, мова йде про широке застосування у сучасній лінгводидактиці таких понять, як "мовна компетенція", "комунікативна компетенція", "лінгвістична компетенція". Вище ми зазначали, що педагогічна діяльність має чотирьохкомпонентну структуру, і два із них – це діяльність педагога як методиста. Тому звідси випливає, що сучасній методичній науці варто обговорювати таке питання як "методична компетенція", яку можемо трактувати як необхідну умову фахового становлення спеціаліста. Отже, "мовна компетенція", "комунікативна компетенція", "лінгвістична компетенція", "методична компетенція" складають структуру мовної особистості вчителя-лінгвіста.

Аналіз методичних досліджень свідчить про далеко не однозначну трактовку термінів "мовна", "комунікативна", "лінгвістична", "мовленнєва" у працях різних дослідників:

представники багатьох галузей знань підходять до розуміння цих понять з позиції власних інтересів.

Зупинимось більш детально на аспектах цієї проблеми.

Згідно зі “Словником іншомовних слів”, “компетенція” – коло питань, у яких дана особа має знання, досвід. У лінгводидактичну науку цей термін ввів засновник трансформаційної граматики Ноєм Хомський, який під цим явищем розумів здатність особи до виконання певної мовної діяльності. Цінним у трактуванні цього поняття Н.Хомським є те, що відштовхувався він від ідеї мовної системи: використання мовцем функціональних одиниць мови вважав лінгвістичною компетенцією.

Оскільки засвоєння мови як функціональної системи передбачає вироблення цілого ряду умінь і навичок, яке базується на ґрунтовному засвоєнні системи взаємопов'язаних понять і термінів, то природно виділяти мовну, лінгвістичну і комунікативну компетенції. Часто терміни використовують як абсолютні синоніми, або підмінюють один одним.

Проаналізувавши цілий ряд праць як зарубіжних, так і вітчизняних вчених, доходимо висновку, що терміносполучення “мовна компетенція”, “лінгвістична компетенція”, “комунікативна компетенція” окреслюють поняття різних параметрів. Так, наприклад, Д.Хайме вважає комунікативною компетенцією “... знання соціальних умов вживання лексичних і граматичних форм”. Подібні думки висловлюють і російські вчені. І.Зіміння вважає, що комунікативна компетенція – це “сформована здібність людини виступати у ролі суб'єкта комунікативної діяльності спілкування” [6, 29].

М.В'ятюгнев під комунікативною компетенцією розуміє здатність вибирати і реалізувати програми мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в умовах спілкування; вміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних настанов, які з'являються в учасників мовленнєвої ситуації до розмови, а також до розмови у процесі адаптації [5].

Є.Верещагін і В.Костомаров також виділяють комунікативну компетенцію і розуміють її як сукупність соціальних, національно-культурних правил, оцінок і цінностей, які визначають як прийнятну форму, так і припустимий зміст у розмові мовою, що вивчається.

Безперечний інтерес викликають погляди методистів на комунікативну компетенцію як на складну систему взаємопов'язаних компонентів, наприклад, лінгвістичного, лінгвосоціокультурного, паралінгвістичного та деяких інших, володіння якою означає наявність у індивіда знань, навичок та умінь у галузі мови.

У нашому розумінні комунікативна компетенція – це знання, уміння, навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних висловлювань, які були б адекватними меті, ситуації спілкування. Комунікативна компетенція включає в себе знання основних понять лінгвістики мовлення – стилі і типи мовлення, уміння й навички аналізу тексту і власне комунікативні уміння – уміння й навички мовленнєвого спілкування.

Мовна і лінгвістична компетенції не є синонімами у повному розумінні, бо одне з названих понять є вужчим, а інше – ширшим. Розмежування цих терміносполучень зумовлене тим, що оволодіння мовою означає, з одного боку, засвоєння одиниць мови і правил їх організації (як умова розуміння і конструювання висловлювань), з другого боку – знання про мову, її систему.

Мовну компетенцію складає засвоєння мовної системи, оволодіння саме мовним матеріалом. Зрозуміло, що уже в 7 років дитина практично володіє мовою. Тому при викладанні рідної мови у школі й у ВНЗ ми не формуємо мовну компетенцію, а саме розвиваємо і вдосконалюємо її. Власне про розвиток, а не формування мовної компетенції говорив О.Леонтьєв, коли вказував, що це є “процес якісних змін, стрибків, тобто, це процес дійсного розвитку, який, перебуваючи у внутрішньому зв'язку з розвитком мислення і свідомості, охоплює всі функції, сторони і зв'язки слова” [8, 69-70]. Або, як відзначають інші автори, “розвиток мовної компетенції (здатності) йде шляхом не стільки фізичного прирощення і розширення, скільки через збагачення наявних компонентів” [13, 190], до яких належить:

- вербально-семантичний компонент, або лексикон особистості;
- лінгвокогнітивний, в якому закріплено систему знань про світ;

- мотиваційний, який відображає прагматикон особистості: систему її цілей мотивів, установок і намірів.

Виходячи із таких міркувань, робимо висновки:

а) мовну компетенцію розглядаємо не як процес накопичення якостей, а як збільшення функціональних можливостей системи;

б) основою розвитку мовної особистості є мовна компетенція, яка виформується ще в онтогенезі;

в) у полі зору лінгводидактики має перебувати не заключна ланка комунікації – зовнішнє висловлювання, а весь процес породження цього висловлювання.

Як підкреслювалось вище, вивчення рідної мови у ВНЗ стає предметом професійної підготовки майбутнього вчителя, тому формування лінгвістичної компетенції є шляхом цієї підготовки. Лінгвістична компетенція складається із основ науки про мову, із засвоєння понятійної бази курсу (одиниці і категорії мови). До такого окреслення лінгвістичної компетенції слід додати ще критерії, які обґрунтовує академік М.Шанський, як необхідні складові лінгвістичної компетенції:

- формування знань про структуру мови;
- визначення пріоритетних проблем у даній галузі.

Таким чином, лінгвістична компетенція включає в себе основи науки про мову, про її розвиток, методи лінгвістичного аналізу, інакше кажучи, це знання метамови (мова, якою говорять про мову як об'єкт дослідження), а також знання про учених-лінгвістів, які займаються дослідженням мови. Таке розуміння лінгвістичної компетенції передбачає системне наукове вивчення мови, яке реалізується через її міжрівневі зв'язки в динаміці. Динамічний розвиток мови – це трансформаційні процеси, які відбуваються в середині самої системи.

Уведення понять комунікативної, мовної і лінгвістичної компетенцій у лінгводидактику – закономірний наслідок глибокого теоретичного осмислення мети викладання рідної мови. Застосування названих понять дає практичне осмислення вивчення мови, бо комунікативна компетенція формується на основі лінгвістичної і мовної. Але названі компетенції не включають одна одну, а взаємозумовлюють.

Аналогічно до того, як під час навчання мови у студентів формується лінгвістична й удосконалюється мовна компетенція, так під час вивчення методики викладання мови формується методична компетенція – “здатність використовувати методичні прийоми у різних ситуаціях педагогічної діяльності” [4, 21-23]. Методична компетенція є результатом взаємодії двох факторів:

1) формування у майбутніх викладачів лінгвістичної компетенції, а також умінь, навичок різних видів мовленнєвої діяльності;

2) вироблення вмій здійснювати навчальний процес: вести урок рідної мови, проводити контроль, використовувати ТЗН, підручник та інші засоби навчання.

Засвоєння знань з методики зводиться не до простого запам'ятовування методів, принципів, засобів навчання, а до вироблення професійних навичок та вміння узагальнити теоретичний матеріал, творчо його застосовувати у навчальному процесі.

Компетенції – комунікативна, лінгвістична і методична, які є змістом навчання української мови на філологічному факультеті, складають професійну компетенцію вчителя-словесника.

Таким чином, з наведеного аналізу окремих структурних компонентів професіограми вчителя-словесника можна зробити висновок про доцільність розробки і виокремлення елементів професіограми фахівця як таких, що найбільше відповідають завданням концепції загальнопедагогічної підготовки спеціаліста і окреслюють зміст освіти. Зміст освіти студента за таких умов відображається не тільки в логіці навчального предмета, а й через модель фахівця – у логіці майбутньої професійної діяльності, що надає цілісності, системної діяльності, що надає цілісності, системної організованості і смислу знанням, які здобуваються. Зміст освіти при цьому моделюється не як сума навчальних предметів, а як предмет навчальної діяльності, яка згодом трансформується у педагогічну професійну. В цьому і вбачаємо практичне значення необхідності розробки професіограми вчителя.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Любар О.О., Федоренко Д.Т. Розвиток вищої педагогічної освіти України в ХХІ столітті: Концепція // Рідна школа. – 1994. – №8. – С.75-79.
2. Абдулліна О.О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования – М.: Просвещение, 1990. – 147 с.
3. Алксюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 554 с.
4. Бронська Аліна. Методична компетенція викладача як об'єкт тестування // Дивослово. – 2000. – №2. – С.21-23.
5. Вятютнев М.Н. Методические основы теории школьного учебника русского языка как иностранного: Автореф. дис... д-ра пед. наук: – М., 1983. – 47 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского). – М.: Рус. яз., 1989. – С.29.
7. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Минск, 1990. – 24 с.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 томах. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С.67-74.
9. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. – М.: Просвещение, 1977. – 188 с.
10. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998 – 519 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989 – Т.1. – 488с., Т.2. – 328 с.
12. Талызина Н.Ф. Профессия педагога в условиях НТР // Совершенствование педагогического мастерства преподавателей. – М.: Знание, 1986. – 112 с.
13. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С.190.

Галина ДІДУК

### РЕАЛІЗАЦІЯ КОГНІТИВНОГО ПРИНЦИПУ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНО-ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Основою шкільного та вузівського курсів української мови є мовознавча наука – досить розгалужена система знань про мову, її структуру, основні одиниці і способи поєднань цих одиниць у тексті. Однак, виходячи із сучасних потреб мовної освіти, необхідно виділити й обґрунтувати такі питання, як мова, мовлення, функції мови, мовленнєва діяльність, комунікація, лінгвостилістика, літературна мова та її норми, комунікативні ознаки, діалогічне і монологічне мовлення, особливості усного й писемного літературного мовлення.

У лінгвістичних публікаціях останніх років все частіше стали зазначати, що при дослідженні різних площин значення слова, його функціональних характеристик необхідно брати до уваги той факт, що будучи засобом пізнання навколишнього світу і засобом комунікації, мова одночасно служить і засобом вираження особистісного (суб'єктивного), ставлення індивіда до предмету висловлювання та ситуації, його почуттів і емоцій; мова разом з тим є засобом емоційного впливу на слухача та читача.

Вважаємо, що процес формування комунікативних умінь і навичок не може дати бажаних результатів без урахування суб'єктивних та сугестопедичних чинників психофізіологічної формули мислення + психічний стан → мовлення. Тим більше, що в основу формування комунікативно – лінгвістичних умінь і навичок покладено сукупність з лінгвістики тексту, стилістики, теорії мовленнєвої діяльності (про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування, основні правила спілкування) і психології, що відображають комунікативно – діяльнісний та функціонально – стилістичний підходи до навчання мови. Але оптимальних шляхів такого поєднання у лінгводидактиці все ще не визначено. Звідси випливає, що удосконалення навчальної роботи, яке спрямоване на формування мовленнєво-лінгвістичних умінь, є актуальною методичною проблемою.

Складова частина цієї проблеми – засвоєння учнями синтаксичних одиниць як засобів комунікації та суб'єктивної оцінки для використання їх у зв'язних висловлюваннях різних стилів мовлення, а організація раціонального дидактичного процесу у нашому виладку вимагає

поєднання комунікативно-діяльнісного та функціонально-стилістичного аспектів їх вивчення у школі.

*Метою статті* є з'ясування теоретичних проблем методики застосування когнітивного принципу навчання на сучасному етапі при вивченні рідної мови. Цей принцип має важливе значення для вдосконалення процесу навчання рідної мови, визначення питомої ваги лінгвістичної теорії та мовленнєвої практики у розвитку особистості учня.

Для сучасного вчителя необхідним стає осмислення таких понять, як мова і мовленнєва компетенція учнів, спілкування та його різновиди, лінгвостилістична і комунікативна основи навчання мови тощо.

Це призводить до необхідності концентрації уваги в освітньому процесі на підходах до навчання, які б сприяли формуванню комунікативних навичок в учнів. Когнітивне навчання є, на наш погляд, саме таким підходом, який у змозі забезпечити сьогоденні пізнавальні потреби школярів у локальному та глобальному масштабах.

Когнітивний підхід до навчання сформувався як результат осмислення поняття "когніція", що поєднує в собі значення двох латинських термінів – *cognitio* та *cogitatio* й передає смисли "пізнання" і "пізнавання", фіксують як процес придбання знань і досвіду, так і його результати, а також "мислення", "розуміння" [4, 81]. Найчастіше воно означає пізнавальний процес або сукупність психічних (ментальних, мисленнєвих) процесів – сприйняття світу, простого спостереження, категоризації, мислення, мовлення, які служать обробці та переробці інформації. Що надходить до людини ззовні, через різні чуттєво-перцептивні канали, або як уже інтеріоризована та реінтерпретована людиною. Когніція є проявом розумових, інтелектуальних здібностей людини й вміщує усвідомлення самого себе, оцінку самого себе і довкілля – усього того, що складає підґрунтя для раціональної та осмисленої діяльності суб'єкта [1; 2; 7], що лежить в основі процесу формування мовлення.

Виходячи зі змісту поняття "когніція", а також із положень когнітивної психології, формулюється основна мета когнітивного навчання, яка полягає у розвитку всієї сукупності розумових здібностей та стратегій, що роблять можливим процес вивчення емоцій та їх адаптації у нових ситуаціях.

Накопичення знань у процесі функціонування і розвитку пізнавальних здібностей сприяє розробці процедур, призначених для контролю та активізації цього функціонування.

В історії когнітивного навчання, як зазначають Е.Лоарер та М.Юто [6], розроблено десятки методів, різноманітних за змістом, нерівнозначних у плані формалізації й теоретичної переробки, але більшість із цих методів можна об'єднати такими загальними рисами: перевага процедур та стратегій у порівнянні зі знаннями; більша увага приділяється когнітивним чинникам, ніж емоційним і мотиваційним; важлива роль відводиться метапізнанню та опосередкованим процесом. Вчені також підкреслюють, що як результат навчання, очікується розвиток таких позитивних особистісних характеристик, як більш диференційований образ свого "Я", підвищення самооцінки, почуття відповідальності, посилення потреби у здобутках знань, зростання внутрішньої мотивації. Здібність до самостійної проєктивної діяльності, встановлення емоційної розваги.

Незважаючи на доробки науковців щодо реалізації принципів когнітивного навчання у вивченні української мови, практичний досвід відбиває не достатню мовну та мовленнєву компетенцію учнів, їх невміння самостійно опановувати мовні ресурси; неповне усвідомлення цілей, видів і вимог завдань; відсутність знань і вмінь щодо стратегій ефективної роботи з текстом.

Відповідно до положень новоприйнятої Національної доктрини освіти щодо впровадження нових технологій в освітніх ланках зазначене протиріччя підкреслює актуальність подальшого застосування методів когнітивного навчання у процесі викладання української мови, зокрема, доцільність формування метакогнітивних умінь. Тобто умінь розуміти закономірності набуття нових знань та принципів їх структурування, трансформування здобутих знань у нові способи мислення і практичну дію. Керуючись положеннями прихильників когнітивного навчання, ми вважаємо метакогнітивні уміння суттєвими для гнучкого вибору стратегій і тактик навчання. Для їх адекватних трансформацій у

нових ситуаціях, що є необхідними для здобуття індивідуального стилю пізнання, а в майбутньому – для формування індивідуального стилю учнів.

Необхідно підкреслити, що невід'ємною передумовою ефективної реалізації завдань у процесі формування мовлення, на наш погляд, є забезпечення рівноваги позитивної ефективної домінанти і когнітивних стратегій організації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Ми керувалися постулатом, згідно з яким, за В.Вілюнасом, емоції виступають найважливішим чинником регуляції процесів пізнання. Вони можуть суттєво полегшувати або значно погіршувати регуляцію цих процесів. "Направляючи емоції на причини, сигнали значущих подій, процеси пізнання тим самим визначають свою долю, згодом самі направляються емоційними на причини для кращого ознайомлення з ними та виявлення оптимального засобу поведінки. Тільки таких взаємодоповнюючих впливом сфер інтелекту та афекту, які відповідають за відображення об'єктивних умов діяльності і суб'єктивної значущості цих умов. Забезпечується досягнення кінцевої мети діяльності – задоволення потреб" [3, 10].

Спираючись на зазначену вище закономірність, виявлену в аспекті когнітивної психології, ми намагалися створити таке дидактичне забезпечення навчального процесу з української мови, яке сприяло б успішному формуванню комунікативно-лінгвостилістичних умінь. Для цього нами використовувалась серія узагальнюючих методичних процедур обробки когнітивної та мовної інформації, зосередженої у зв'язному тексті [7]. Текст при цьому вважався навчально-пізнавальною програмою розумових дій, у межах якої здійснюються такі процедурні прийоми, як реконструкція, звуження мовної тканини, розширення, заміна, вибір, перенос, порівняння контраст, аналіз текстової інформації.

Реалізація зазначених процедур-приймів передбачала активізацію знань учнів про активізацію мовних одиниць у контексті. При цьому до уваги брався той факт, що мовні елементи різних рівнів слугують і як обміну знаннями та придбання нових знань. І як засіб фіксації, узагальнення й класифікація знань, тобто вони виконують дві когнітивні функції – формування та оформлення знання.

Увага також приверталась до того. Що фрагменти пізнання, або когнітивні структури, в яких знаходиться відображення сукупність предметів реального світу у поєднанні з особистісною оцінкою мовця (з його емосемами) представлено у змісті зв'язного тексту, що має когнітивний контекст для синтаксичних емосем.

Під час роботи з текстом засобами узагальнюючих процедур-приймів учні засвоювали когнітивні принципи побудови зв'язних текстів різних стилів при вивченні різноманітних синтаксичних конструкцій та опанували закони організації інформації у цих текстах. Так, відмічалось, що у ділових текстах послідовність речень подавалося у суворій хронологічній послідовності для з'ясування чи пояснення певних подій та причин; у науковому тексті – у довільній упорядкованості розкриття теми та головної думки.

Важливим кроком у роботі з текстом є поділ інформації на "нову" і "дану". Додаток нової інформації до вже відомої складає основу побудови концепту тексту в процесах його розуміння і породження учнями.

Серед ряду узагальнюючих процедур обробки когнітивної та мовної інформації в тексті, які були запропоновані учнями 8-9 класів, найбільш ефективними виявилися творчі вправи таких типів:

- 1) членування тексту на складові частини;
- 2) уведенні у речення однорідних членів, вставних слів та конструкцій;
- 3) увиразнення тексту прямою мовою, діалогом;
- 4) зміна мовного матеріалу (доповнення різнорівневими емосемами, що надали б висловленню забарвлення; заміна певних мовних елементів-синтаксем іншими в структурі одиниць вищого рівня; перебудова синтаксичних емосем відповідно до дидактичних та комунікативних цілей);
- 5) розширення зв'язних висловлювань;
- 6) згортання синтаксичних емосем у мовній тканині;
- 7) перебудова зв'язних висловлювань відповідно до стилю умов та мети повідомлення;
- 8) дезінтеграція двох або декількох текстів, поданих як один текст;

- 9) відновлення вилучених емосем-маркерів відповідно до стилю тексту;
- 10) відновлення пропозованих фрагментів тексту, які є носіями “даної” (відомої) інформації.
- 11) вилучення з текстової партитури сторонніх синтаксем.

Ознайомлення учнів з прийомом – процедурою розширення змістової інформації за допомогою синтаксичних одиниць передбачала виконання низки завдань. Наведено деякі з них:

- розширення меж тексту розповідного типу шляхом його заповнення подіями попереднього або наступного характеру;
- уведення в текст додаткової інформації (опису персонажу, предмету чи природи);
- створення тексту на основі нової міні-інформації (наприклад, першого абзацу, репліки діалогу, прислів'я).

Таким чином, сутність узагальнюючої процедури когнітивного принципу у переробці інформації, що міститься в певному тексті, для його трансформації в інший когнітивний контекст або іншу форму його презентації.

Наше дослідження довело, що означені засоби організації навчально-пізнавальної діяльності на уроках рідної мови (реорганізація, розширення, трансформація тексту), опираючись на когнітивний принцип, сприяли значному підвищенню комунікативно-лінгвостилістичної компетентності учнів 8-9 класів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Просвещение, 1979. – 168 с.
2. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М.: Просвещение, 1982. – 194 с.
3. Вилконас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты. /Под. ред. В. К. Вилконаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Просвещение, 1984. – С.3-28.
4. Эрюменко Т.С. Засоби реалізації принципів когнітивного навчання// наука і освіта. – 2000. – №5. – С.26-28.
5. Краткий словарь когнитивных терминов/ Под. общ. Ред. Е.С.Кубряковой. – М.: Просвещение, 1996. – 214 с.
6. Лоарер Э., Юто М. Когнитивное обучение: история и методы. – М.: Просвещение, 1997. – С.17-33.
7. Duff A., Maley A. Literature. – OUP, 1992.

Елеонора ПАЛИХАТА

## УМОВИ НАВЧАННЯ УСНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СЕМИКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

Діалогічне мовлення – це така форма спілкування, якою послуговуються індивідууми протягом усього життя у різних мовленнєвих ситуаціях, передусім на побутовому, а згодом – на діловому чи науковому рівнях. Якщо ж діалогічне мовлення в усному варіанті є позитивно важливим процесом, то воно, відповідно, потребує до себе постійної уваги, удосконалення, зокрема на уроках української мови.

Програма з рідної мови вимагає комунікативного спрямування навчання і передбачає “формування в учнів умінь сприймати усне мовлення... відтворювати, самостійно будувати усні... висловлювання, які потрібні учням у період навчання, у процесі майбутньої діяльності і просто в життєвому спілкуванні” [2, 7].

Лінгвістичний матеріал, запропонований учням сьомого класу для засвоєння, являє собою теоретичні відомості про дієприкметник та дієприслівник як особливі форми дієслова, прислівник як незмінювану частину мови, прийменник, сполучник, частку як службові частини мови, вигук (що містить не тільки звуконаслідувальні слова, волевиявлення, почуття, але й форми мовленнєвого етикету), словосполучення, речення, які є будівельним матеріалом для діалогічних висловлювань: діалогічних реплік, діалогічних єдностей та діалогічних текстів.

Соціальні, освітні й педагогічні вимоги до навчання й виховання молодого покоління зумовлюють актуальність піднятої проблеми і потребують її розв'язання у шкільних умовах.

**Мета статті** – висвітлити шляхи роботи над формуванням усного діалогічного мовлення учнів сьомого класу на уроках рідної мови, спрямовуючи її на розвиток культури усномовленнєвого спілкування.

Досягненню поставленої мети послужить розв'язання таких завдань, які дадуть змогу уявити собі можливості навчання усного діалогічного мовлення (далі – УДМ) семикласників на уроках рідної мови:

- 1) показати шляхи так званого супровідного навчання УДМ, тобто у процесі вивчення мовного матеріалу;
- 2) схарактеризувати суть уроків діалогічного спілкування, години для яких виділяються учителем із курсу зв'язного мовлення;
- 3) запропонувати теми теоретичного матеріалу про діалогічне мовлення, який потрібно засвоїти учням сьомого класу на уроках діалогічного спілкування;
- 4) подати систему комунікативних вправ, що сприяє формуванню діалогічних умінь і навичок;
- 5) виховувати морально-етичні якості кожного школяра під час засвоєння мовленнєво-етикетних форм і застосування їх при виконанні комунікативних вправ із перспективою на майбутнє.

Враховуючи те, що всі уроки української мови поділяються на аспектні та розвитку мовлення, пропонуємо вивчати діалогічне мовлення супровідно, на аспектних уроках, і на спеціально виділених уроках з курсу розвитку мовлення, так званих уроках діалогічного спілкування.

На аспектних уроках вивчається мовний матеріал, який використовується як будівельний для продукування будь-яких висловлювань, зокрема діалогічних. На уроках діалогічного спілкування учні дізнаються все про діалог, діалогічні єдності, діалогічні репліки, їх види, структуру, лінгвістичні особливості діалогічного мовлення, паралінгвістичні чинники – міміку, жести, інтонацію тощо.

Слід відзначити, що майже весь мовний матеріал, що вивчається в сьомому класі, є складовим кожного діалогічного висловлювання, але особливо сприятливими лінгвістичними темами для удосконалення усного діалогічного мовлення семикласників є “Вигук”, “Неповне речення”, уживання прийменників, сполучників і часток в усному мовленні, що пов'язано з дотриманням правил милозвучності в українській мові.

Під час вивчення вигука учитель із допомогою методу розповіді знайомить учнів не тільки з такими його різновидами, як емоційні, волевиявлення, звуконаслідувальними словами, але й зі словами, словосполученнями і реченнями, що являють собою форми мовленнєвого етикету і виражають привітання, прощання, побажання, подяку, пробачення тощо, які постійно вживаються в УДМ.

Для закріплення учитель пропонує різні види вправ, серед яких і комунікативні: 1) мовно-мовленнєві, 2) умовно-мовленнєві і 3) власне мовленнєві. Перші з них спрямовані на засвоєння мовного матеріалу, це вправи за зразком, за інструкцією і за завданням. Другі вправи, умовно-мовленнєві, спрямовані на побудову діалогічних реплік і діалогічних єдностей засобами попередньо і щойно засвоєного мовного матеріалу. Треті – це вправи на побудову діалогічних текстів, у яких використовується мовний матеріал, що був засвоєний і раніше, і на цьому ж аспектному уроці. Перелічені комунікативні вправи проводяться як на аспектних уроках, так і на уроках діалогічного спілкування.

Комунікативними вправами під час вивчення теми “Вигук”, спрямованими на формування умінь і навичок діалогувати, є такі:

- 1) мовно-мовленнєві вправи:
  - назвати християнські форми вітання, що відповідають різдвяному, великодньому й позасвятковому часові;
  - назвати форми мовленнєвого етикету, які виражають привертання уваги співрозмовника;
  - класифікувати запропоновані форми мовленнєвого етикету у три колонки (*даруйте, неперпрошую, на все добре, будьте здорові, добрий вечір, Слава Ісусу Христу, Христос Воскрес, вибачте, на добраніч*) за відповідними темами: вітання, прощання, вибачення. Дати відповідь на запитання: – Слова якої колонки можуть служити формами привертання уваги співрозмовників?
- 2) умовно-мовленнєві вправи:

– скласти речення, вживаючи форми прощання, побажання, захоплення. Дати відповідь на запитання: “Чи можуть ці речення виконувати функцію реплік?”;

– побудувати стимулюючі репліки-питання і репліки-компліменти, а також реагуючі репліки на запитання і на комплімент;

– спродукувати діалогічні єдності за моделями: питання-відповідь, побажання-вдячність, вибачення-відповідь;

3) власне мовленнєві вправи:

– побудувати діалог за ситуацією, вербально описаною учителем, та ілюстрацією;

– підготувати діалог-інтерв'ю з відомим співаком Тернопільщини про його пісні, концерти, плани на майбутнє тощо. Інтерв'ю попередньо продумати (дібрати запитання інтерв'юєрові і відповіді – інтерв'юйованому).

Під час вивчення теми “Неповні речення” проводяться:

1) мовно-мовленнєві:

– прочитати повні і неповні речення (1. *Несподівано занедужав учитель наш, Микола Васильович. Застудився, гасаючи по хуторах у блазенькій своїй шинельчині (О.Гончар).* 2. *На чому, на чому, а наконях селяни добре розуміються! Тому похвали адресують не тільки артистам, але й коням (Д.Ткач).*

– знайти неповні речення, визначити їх виражальні особливості (1. *А життя шалестіли тихо-тихо. Хотіли заколисати землю, натомлених бійців (М.Стельмах).* 2. *Я миттю з паркана – і хода (С.Васильченко).* 3. – *Свириде, з ким підеши колядувати? – З Дмитром (О.Воропай).* Назвати неповні речення, які виступають діалогічними репліками.

2) умовно-мовленнєві вправи:

– прочитати діалог, назвати репліки, які виражені неповними реченнями (– *Мамусю, чому ти не хочеш зі мною бавитися? – Бо не маю часу. – А чому? – Бо працюю. – А чому працюєш? – Щоб дати тобі їсти. – Але я зовсім не хочу їсти.);*

– скласти стимулюючі репліки на тему “Зустріч хлопчиків”, використавши такі репліки-реакції: 1. – ... – Дякую, не можу. 2. – ... – Дякую, тебе теж. 3. – ... – Завтра;

– побудувати репліки-реакції, виражені неповними реченнями, до поданих стимулюючих реплік: 1. – *Грицю, ти коли ідеши до школи? – ...* 2. – *Чия ти, дівчинко, будеш? – ...* 3. – *Орисю, чи можеш ти мені допомогти розв'язати задачу? – ...*

3) власне мовленнєві вправи:

– побудувати діалог за вербально описаною учителем ситуацією, використовуючи неповні речення;

– скласти діалог за ілюстрацією, запропонованою учителем, використовуючи подані неповні речення: *Як? Повинен. На жаль, не прийду. Не можу. Прийду хіба в неділю. А я не прийду.*

– продовжити діалог, використовуючи неповні речення:

– *Я дивився цікавий фільм про собаку Бетховена.*

– *Я теж бачив цей фільм.*

– *Сподобався?*

...

На уроках діалогічного спілкування можна ознайомити учнів сьомого класу з такими темами:

1. Знайомство прямо і через посередника; репліки-стимули і репліки-реакції з приводу знайомства. Жести, міміка та інтонація, що супроводжують знайомство.

2. Полілог, його види, (загальне поняття).

3. Суперечка, обговорення, їх види.

4. Діалог-диспут. Структура диспуту. Підготовка до диспуту. Використання форм мовленнєвого етикету.

5. Полілог-дискусія, її структура. Підготовка до дискусії. Дотримання мовленнєвоетикетних норм.

6. Духовність, її роль у процесі діалогічного (полілогічного) спілкування. Матеріали Біблії про спілкування.

7. Допоміжні опори: одиничні і парні [1, 49-67].

Наведемо приклад уроку діалогічного спілкування за шостою темою.

**Тема:** Духовність, її роль у процесі діалогічного (полілогічного) мовлення. Матеріали Біблії про спілкування.

**Мета:** Ознайомити учнів із поняттями “духовність” і “релігійність”. Розвивати в учнів діалогічне мовлення та бажання удосконалюватися. Виховувати любов до ближнього.

#### Хід уроку

#### 1. Перевірка домашнього завдання.

##### 1.1. Бесіда за вивченим матеріалом:

– Що таке дискусія?

– Яка її будова?

– Як до неї потрібно готуватися? яких правил слід дотримуватися в дискусії?

##### 1.2. Побудуйте дискусію на тему: “Чи потрібна людині любов?”

#### 2. Повідомлення теми і мети уроку; мотивація навчальної діяльності учнів.

#### 3. Засвоєння теоретичного матеріалу.

##### 3.1. Розповідь учителя.

Говорячи про діалогічне мовлення, обов'язково слід торкнутися понять “моральність”, “духовність”, “релігійність”.

*Моральність* – це сукупність правил, норм співжиття, поведінки людей, що визначають їхні обов'язки і ставлення один до одного та до суспільства. Мораль, яку проповідує християнська релігія, називається мораллю християнською. *Християнська мораль*, як найвища і найгуманніша, базується на заповіді любові.

Слово “духовність” походить від слова “дух”. *Дух* – це безсмертна і нетілесна істота, обдарована розумом і свобідною волею. *Духовність* – це винятковий феномен релігійної свідомості людини, це *релігійність*. Релігію вважають найдієвішою формою утримання суспільства в єдиних моральних рамках.

Кожна людина згідно з християнською мораллю повинна дотримуватись двох головних заповідей любові:

1) Люби Господа Бога твого усім серцем твоїм, усією душею твоєю, усією силою твоєю і всіма думками твоїми.

2) Люби ближнього твого, як самого себе.

Вважають, що любов, як і коріння, пускає безліч розгалужень доброчесності, як джерело виробляє численні потоки, як мати обнімає в лоні своєму тих, хто до неї вдається. Любов блаженний Павло назвав “плодом Духа”. У Біблії любов називають “виконанням закону”, бо “хто любить іншого, виконав закон”. А любов породжує добрі бажання, добрі вчинки і добрі слова “Бо за словами твоїми будеш виправданий і за словами твоїми будеш засуджений” (Біблія).

#### 4. Закріплення вивченого.

##### 4.1. Поясніть, як ви розумієте слова Біблії.

1) “Гадюче поріддя, як можете говорити слова добрі, злі будши? З повноти-бо серця слова промовляють.”

2) “А те, що з уст виходить, те походить із серця; якщо із серця походять лихі думки, то з уст виходять богохульні слова. А це оскверняє людину.”

3) “За кожне пусте слово, яке скажуть люди, – дадуть відповідь судного дня за нього.”

4.2. Прочитайте діалог і скажіть, яке спрямування мало виховання в українських родинах. Доведіть свою думку. Назвіть репліки, що переважають у діалогах.

а) – Діду?

– А що, сину?

– Що там?

– Де?

– У небі?

– Бог...

– Чи воно, діду, є там люди?

– Де?

– На небі...

– Нема, сину! Там Бог святий, янголи його та душі праведні...

– А хіба хто там був?

– Так кажуть. Батюшка так і в церкві читає.

– А гарно, мабуть, там. Бачте: яке синє, гарне!.. (П.Мирний)

б) – Що то, бабусю?

– То – зорі.

Що ж то за зорі?

– То янголи дивляться! У кожного є свій янгол: то-то він і пильнує за душею, стереже її, щоб, бува, що лихе не спіткало. Отож – як зірочка покотиться, то душа переставиться. Душа переставиться – й зірочка покотиться, шезне...

– І моя там, бабусю, є зірочка, й ваша, й мамина?

– І твоя, і моя, й мамина.

– А де ж моя, бабусю?

– Бог його знає, сину. Чоловікові туди не досягнути... то Боже діло, то він і знає...

(П.Мирний)

4.3. Прочитайте і скажіть, на які свята і яким дівчатам хлопці співали цю пісню?

Йордан – вода студененька, тут дівчина молоденька

Стоїть-стоїть, листок має, та й до мамки посилає.

– Прийдіть, мамко, Йорданочком та й заберіть свою дочку.

– Гой не прийду, бо си бою – стоїть турок для розбою...

– Прийдіть, ненько, Йорданочком та й заберіть свою дочку.

– Гой не прийду, бо си бою – стоїть турок для розбою...

– Прийди, брате, Йорданочком та й забери сестриночку.

– Гой не прийду, бо си бою – стоїть турок для розбою...

– Прийди, милий, Йорданочком та й забери дівчиночку.

– Ой іду я Йорданочком, щоб забрати дівчиночку.

Де хрестом я помахую, темний турок повтікає.

Темний турок повтікає, бо Господь благословляє (Усна. нар. тв.).

Знайдіть у тексті пісні діалектні слова і визначте, якому регіону України вони належать.

Скажіть, подіям якого історичного періоду життя нашої держави вони відповідають.

4.4. Прочитайте і скажіть, у який час співали цю пісню українці? У якій формі написана пісня? Поясніть, чому окремі слова пісні написані з великої літери? Назвіть діалектні слова.

– Гой Сину мій, Ісусе, куди від Мене йдеш?

А як Ти у неділюк празникувать будеш?..

– В неділюк буду, мамко, як князь си величать

Вербов мені дорогу усі будуть устелять...

– Гой Сину мій, Ісусе, куди від Мене йдеш,

А як ти в понедівник празникувать будеш?

– У понедівник буде зо Мною самота –

Обступлят злії люди Твого Сінка – Христа.

– Гой Сину мій, Ісусе, куди від Мене йдеш,

А як Ти у вівторок празникувать будеш?

– В вівторок я учити добра буду людей –

До неба отворяти шлях ясний і святий...

– Гой Сину мій, Ісусе, куди від Мене йдеш,

А як Ти у середу празникувать будеш?

– У середу зачне си Мій найстрашніший час –

У середу Ня Юда мучителям продаст..,

– Гой Сину мій, Ісусе, куди від Мене йдеш,

Скажи, як у четвер Ти празникувать будеш?

– В четвер усе си зроби, як хоче наш Отець –

Я на Вечері Тайній вже жертвенний агнець.

– Гой Сину мій, Ісусе, куди від Мене йдеш,

А як ти у п'ятницю празникувать будеш?

- У п'ятницю я буду розп'ятий на хресті –  
Ти будеш си дивити на муки Мої ті.  
Хотів би я закрити для тебе днину цю  
Та буде, як угодо Небесному Отцю...
- Гой Сину мій, Ісусе, куди від Мене йдеш,  
А як ти у суботу празникувать будеш?
- В суботу ще не вернусь, хоч біль си верне з рац,  
Я буду як те зерно, що сієси на лан...
- Гой Сину мій, Ісусе, куди від Мене йдеш,  
А як Ти у День Пасхи празникувать будеш?
- Воскресну, Мамко, з мертвих, життя по смерті дам –  
Хто буде йти за Мною – на Небо возьму Сам.  
Сим днем великим, Мамко, возрадує си світ,  
Ти будеш коло Мене до безкінеччя літ... (Укр. нар. тв.)

### 5. Домашнє завдання.

5.1. Повторити вивчений на уроці теоретичний матеріал.

5.2. Підготуватися до дискусії на тему: "Що дає людині духовна культура?"

За умови виrozumіlostі та усвідомлення самими учителями передусім необхідності, а далі й суті методики навчання усного діалогічного мовлення в основній школі – шляхи засвоєння теоретичного матеріалу про діалог, що відповідає певним віковим особливостям учнів, формування діалогічнoмoвлeннeвих умінь і навичок продукування діалогічних висловлювань – семикласники матимуть можливість значно удосконалити культуру діалогічного спілкування.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Палихата Е.Я. 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. – К.: Шкільний світ, 2001. – 95 с.
3. Рідна мова: Пробл. підр. для 7 класу / Г.Р. Передерій, Л.В. Скуратівський, Г.Т. Шелехова, Я.І. Остаф. – К.: Освіта, 1994. – 287 с.

Надія ЛУЦАН

## ТЕКСТ ЯК ПРОДУКТ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність проведеного дослідження визначається концептуальними положеннями Національної доктрини освіти України щодо мовної освіти, реалізація якої повинна забезпечити вільне володіння державною мовою.

Проблема розвитку зв'язного мовлення є однією з провідних. Досліджено такі аспекти зв'язного мовлення: навчання розповідання за дидактичними картинками (Л.Глухенька, Н.Виноградова, Н.Смольнікова, Е.Струніна та ін.), за іграшками (А.Дементьєва та ін.), навчання описових розповідей (В.Гербова, А.Зрожевська, С.Ласунова та ін.), переказування художніх творів (Р.Боша, О.Лещенко, Ле Тхи Ань Туєт, Н.Маліновська, Н.Орланова та ін.), творчих розповідей (Л.Ворошиніна, Н.Гавриш та ін.), казках (С.Алієва, Н.Насрулаєва, Л.Фесенко та ін.), розвиток діалогічного мовлення (Т.Слама-Казак, Е.Митецька, Г.Чушкова та ін.), в ігровій діяльності (З.Б.Кожтаутене, В.Захарченко та ін.). Натомість ознайомлення з результатами теоретичного аналізу означеної проблеми засвідчило, що питання зв'язності дитячого мовлення розглядається недостатньо, а інколи й односторонньо.

У визначенні зв'язного мовлення вчені (С.Дорошенко, Т.Ладженська та ін.) звертають увагу, з одного боку, на сам процес творення висловлювання, а з іншого -- на результат цього процесу, продукт мовленнєвої діяльності – текст.

Поняття “текст” належить до категорії центральних, основних понять, але у системі роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей. Різномасштабний підхід до вивчення цього найвищого рівня мовної системи спричинив появу ряду визначень. Сам термін “текст”, яким позначається продукт мовленнєвої діяльності, означає “тканина”, “сплетіння”, “з'єднання”. Етимологічне значення терміну точно відповідає характерові мовного утворення. У лінгвістичному словнику знаходимо таке визначення: “Текст – це об'єднана послідовність знакових одиниць, основними якостями якої є зв'язність та цілісність” [4, 507].

У словнику “Педагогічне мововедення” визначення тексту таке: “Текст – це результат мовномислячого процесу, реалізованого автором у вигляді конкретного письмового (або усного) твору у відповідності з мотивами, метою, вибраною темою, задумом та ідеєю, що характеризується певною структурою, композиційною, логічною і стилістичною єдністю” [6, 239].

Науковий аналіз засвідчує існування відмінності між лінгвістичним (І.Гальперін, М.Кочерган, Л.Лосева, Л.Мацько, О.Мельничук, М.Плющ, З.Тураєва та ін.), психологічними та психолінгвістичними (Є.Верещагін, Л.Виготський, М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Т.Ушакова та ін.) підходами до тексту.

Психологічні проблеми тексту вивчалися О.Леонтьєвим, Н.Житкіним та іншими. Найкоротше визначення належить О.Леонтьєву: “Текст – це функціонально завершене мовленнєве ціле” [3, 28]. Цілісність тексту, за О.Леонтьєвим, визначається змістом, який подається як “осмислена доцільна єдність”. Н.Жинкін розвивав ідею внутрішньої будови тексту. Оскільки найбільш повно думки людини виражаються у тексті.

Психолінгвістика трактує текст як модель мовленнєвої діяльності найнижчого рівня абстракції, що корелюється з моделлю мовного стандарту і є передумовою створення цієї останньої [2, 58].

Натомість лінгвістика вбачає у тексті насамперед мовленнєвий матеріал. У лінгвістичному плані текст розуміють як “системне утворення, в якому формуються із з'єднаних речень структури на смисловій, композиційній та синтаксичній основі”; “сукупність речень, логічно організованих для передачі завершеного змісту”.

Водночас, незважаючи на різноманітність підходів у визначенні тексту, це поняття й сьогодні ще не можна вважати повністю з'ясованим.

Упродовж останніх років у мовознавстві з'явився такий науковий напрямок, як лінгвістика тексту, орієнтований на виявлення внутрішньотекстових характеристик, що описують засоби внутрішньої організації структури тексту. Виділені такі головні ознаки тексту, як зв'язність, цілісність і семантична завершеність.

Окремі тлумачення тексту знаходимо в низці дисертаційних (В.Бадер, В.Ваняркін, Н.Головань, Л.Нечай, О.Ушакова) і монографічних (П.Білоусенко, Л.Варзацька, М.Вашуленко, І.Гальперін, Б.Головін, Л.Лосева, В.Мельничайко, М.Пентилюк, З.Тураєва, Т.Ушакова та ін.) досліджень: текст – це “словесно виражений продукт мовленнєво-мислительної діяльності людини, який має усну чи писемну форму” (Т.Ушакова); це “висловлювання, яке складається з кількох речень, має певну змістову і структурну завершеність” (М.Пентилюк); це “стилістично маркований мовленнєвий витвір, який виконує комунікативну функцію та містить функціональну закріпленість за певною сферою застосування” (Б.Баєв).

Отже, немає чіткого розмежування між поняттями “мовлення як результат мовленнєвої діяльності, мовний продукт” і “текст як письмова форма мовленнєвого продукту”, тобто не визначено, до якої – писемної чи усної – форми мовлення – належить текст.

Слід зауважити, що Т.Ладженська під текстом розуміє “комунікативну одиницю, більшу, ніж речення. Основними ознаками якої є змістова цілісність і зв'язність”.

З.Тураєва текстом називає “деяку впорядковану чисельність речень, з'єднаних різними типами лексичного, логічного і граматичного зв'язків, здатну передавати певним чином організовану інформацію. Текст є складне ціле, що функціонує як структурно-семантична єдність” [8, 21].

Отже, в сучасній лінгвістиці не існує єдиного тлумачення тексту. Всі дослідники, характеризуючи цю категорію, вказують на тематичну єдність, завершеність змісту, пов'язаність речень як основної ознаки зв'язного висловлювання. З цього приводу А.Загнітко

зазначає: “Під поняттям тексту можна підвести найрізноманітніше завершені висловлювання, часто зовсім не співмірні за обсягом, побудовою, способом викладу”.

У лінгвістиці тексту визначено два протилежні підходи. Прихильники одного, виключаючи з визначення тексту усне мовлення, вбачають у ньому витвір мовленнєвотворчого процесу, для якого характерна завершеність, літературна обробленість (І.Гальперін, О.Мельничук, Т.Тураєва). О.Мельничук розмежовує поняття “текст” і “мовлення”, зважаючи на те, що “мовлення як реальний вияв мовної діяльності має процесуальний характер, а текст є статичним і предметним” [5, 15]. І пояснює, що мовлення як процес можна перевести у форму тексту, а на основі тексту може бути з більшим чи меншим наближенням відтворено процес мовлення.

Для позначення самодостатнього мовленнєвого вияву, співвідносного з поняттям “тексту”, деякі лінгвісти послуговуються терміном “дискурс”, розуміючи під ним “зв’язний текст у поєднанні з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін.) факторами; текст, узятий у процесуальному аспекті”. За своєю природою дискурс – реальний процес усного мовлення, який, будучи зафіксований на письмі, перетворюється на текст.

Інша позиція пов’язана з акцентуванням істотних ознак тексту, незалежно від форми його фіксації. Зокрема, М.Стельмахович так визначає текст: “Зв’язний текст охоплює певну закінчену послідовність речень, поєднаних за змістом одне з одним в рамках спільного задуму автора” [7, 8].

З численних визначень тексту, які використовуються у літературі і ґрунтуються на різних підходах до дослідження тексту, у лінгвістиці використовується дефініція, яка виділяє його онтологічні та функціональні ознаки: “Текст – це твір мовнотворчого процесу, якому притаманні завершеність, об’єктована у вигляді письмового документа, літературно обробленого відповідно до типу цього документа; твір, який складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразових єдностей), об’єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв’язку, який має певну цілеспрямованість і прагматичну установку” [1, 18]. Вчений виділяє різновидність мовленнєвої творчості, яка на перевагу від усного мовлення має свої параметри. Загальні параметри тексту лінгвісти визначають як вербальний, синтаксичний, семантичний; тема, фокус, зв’язок, однак, на думку І.Гальперіна, ці параметри не містять у собі дистинктивних показників тексту. Вчений вважає, що “текст – це завершене повідомлення, яке має зміст, організоване за абстрактною моделлю однією із існуючих у літературі форм повідомлень (функціонального стилю, його різновидностей і жанрів) і характерне своїми дистинктивними ознаками” [1, 20]. До таких ознак І.Гальперін відносить граматичні категорії тексту та форми інформативності (розповідь, міркування, опис). На думку вченого, однією з ознак, важливих для розуміння усного висловлювання, є членування тексту. Результатом інтеграції частин тексту є його цілісність. Членування цілого – це результат логічного осмислення співвідношення частин. Наступна ознака тексту – когезія (міжтекстові зв’язки). Це зв’язок всередині речення, між реченням і частинами надфразової єдності. Засоби когезії у тексті І.Гальперін класифікує за різними ознаками: традиційно-граматичні; логічні; асоціативні; образні. Серед категорій тексту виокремлюється автосемантия, тобто форма залежності або незалежності відрізків від змісту всього тексту. Особливу самостійність тут мають сентенції – узагальнення, які можуть бути лише опосередковано поєднані з описами. Автор зауважує, що практично кожен текст пов’язаний з ретроспекцією або проспекцією. Для будь-якого висловлювання характерні ознаки модальності. Категорії тексту переплетені та взаємообумовлені. Текст може розглядатися як ізольовано, так і у взаємовідношенні його частин (синтезуючий або інтегруючий). Результатом інтеграції однієї з категорій тексту виявляється завершеність, тісно пов’язана з назвою та змістовою цілісністю тексту.

Поряд із цілісністю текстові властива зв’язність як семіологічна категорія, що являє собою основний текстотворчий фактор. Зв’язність тексту розглядають у двох аспектах: 1) зв’язність як властивість, що відображає, передає або створює наявність спільного в двох або більше фактах, явищах і т.ін.; 2) зв’язність як властивість, що відображає, передає в процесі мовлення факти, явища як завершене у смисловому відношенні ціле.

Розрізняють два основні типи зв'язності тексту: 1) зв'язність радіального типу (зв'язність за співвіднесеністю), коли окремі частини тексту зв'язані не безпосередньо одна з одною, а тільки "пучкоподібно" з темою усього тексту (словники, питальники тощо); 2) зв'язність лінійного типу, коли окремі частини тексту, наприклад, висловлювання, зв'язані безпосередньо одна з одною, залежать одна від одної.

У лінійній зв'язності тексту виділяють ще різні часткові типи зв'язків: з погляду смислових співвідношень частин тексту смислове зчеплення, як правило, локалізоване або смислове перекриття нелокалізоване.

Кожний текст характеризується експліцитним зв'язком, вираженим за допомогою мовних засобів (лексичних, морфологічних, синтаксичних), та імпліцитним зв'язком без спеціального мовного вираження.

За характером протяжності тексту виділяють плавний, безперервний і перервний зв'язки.

Про зв'язність тексту треба говорити не лише в межах суцільного тексту (монолог), а й в межах діалогів, між якими має місце так звана мікрєплікова зв'язність (зв'язність на стику реплік).

Зв'язність тексту є однією із його суттєвих властивостей і виступає як результат взаємодії кількох факторів: логіки викладу, що відображає співвіднесеність явищ дійсності і динаміку їх розвитку; особливості організації фонетичних, лексико-семантичних, граматичних та інших засобів з урахуванням їх функціонально-стилістичного навантаження; комунікативного спрямування – відповідність мотивам, цілям, що зумовили виникнення даного тексту; композиційної структури (послідовність і розмірність частин, що сприяють вияву змісту) і, нарешті, самого змісту тексту, його внутрішнього смислу.

Лінгвістика тексту як синтетична наука враховує разом мовні, позамовні і психологічні реальності, виділяє в тексті такі риси: 1) віднесеність до позамовної дійсності; 2) смислову закінченість; 3) смислову багатоплановість; 4) комунікативну цілеспрямованість; 5) мовну структурну і композиційну оформленість; 6) відповідну жанрову приналежність.

Оформленість тексту залежить від набору мовних засобів та їхнього аранжування. При аналізі організації змістової сторони тексту виявляють таку ієрархію його семантики: на лексичному рівні – лексичне значення; на рівні висловлювань (фраз) – відносно закінчений смисл; на рівні блоків висловлювань – смисловий блок; на рівні тексту – смислове поле та ідейно-смисловий зміст.

Текст характеризується комплексом структурно-семантичних властивостей: лінійність, зв'язність, змістовно-структурна цілісність, завершеність, інформативність та його функціонально-комунікативна значимість.

**Метою статті** є з'ясування рівнів розвитку монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності.

Проілюструємо окремими прикладами. Задля з'ясування володіння дітьми пояснювальним мовленням була розроблена гра-подорож до Країни ігор. Опишемо її зміст.

*Подорож до країни ігор.* Експериментатор повідомляв дітей, що до них прийшов лист від Грайлика, в якому, зокрема, зазначалося: "Любі малюта. У нашій країні сталося велике горе. Під час сильної грози зникли всі ігри. І зараз усі три зали нашої країни порожні. У першій зберігалися тексти ігор, у другій – пояснення, як їх потрібно грати, а в останній ми організували ці ігри і грали їх. Це була найбільша зала. Гра оживає повністю за умови, що у кожній залі залишиться інформація про неї. Якщо кожен з вас приїде і залишить тут свою гру, то наша країна оживе, і мені знову буде весело. Діти, прошу, допоможіть мені. Я приїду за вами". Експериментатор: Діти, в Країну ігор ми поїдемо не з порожніми руками, кожен повезе туди свою улюблену гру.

Діти приходять до зали, де їх зустрічає Грайлик з такими словами:

"Я запрошую вас до нашої Країни. Сідайте зручніше. Всі готові до подорожі? (діти сідають на лаву і умовно вирушають у подорож). Увага! Ми зупиняємось".

*Зупинка в Першій залі.*

Мета: виявити знання дітей тексту гри.

Матеріал: фланелеграф, геометричні фігури.

Процедура виконання: Дітям пропонують пригадати текст своєї улюбленої гри. Якщо завдання дитина виконала правильно, то Грайлик на фланелеграфі ставить одну з геометричних

фігур. В кінці підсумовує: Ось тепер ця зала вже не порожня. Гляньте, скільки з'явилось ігор (показує на фланеле граф).

*Зупинка в Другій залі.*

Мета: виявити вміння дітей пояснювати хід гри.

Процедура виконання: Грайлик просить у дітей навчити його своєї гри.

Діти кожен по черзі пояснює, як грати його гру.

*Зупинка в Третій залі.*

Мета: з'ясувати вміння дітей організовувати гру.

Процедура виконання: Грайлик пропонує дітям пограти з ним цю гру.

Кількісні дані володіння дітьми пояснювальним мовленням подані в таблиці 1.

Як засвідчують дані дослідження, не всі діти знали текст названих ними улюблених ігор. Так, в експериментальній групі змогли правильно і повно відтворити текст лише 41% дітей (в контрольній – 43%), 27% дітей в експериментальній та 29% в контрольній групах допускали помилки під час відтворення тексту. Ніхто з дітей не зміг пояснити гру відповідно до означених нами показників. Лише окремі діти змогли пояснити хід улюбленої гри (8% – в експериментальній та 7% – в контрольній групах), пояснили правила гри (15% – в експериментальній та 13% в контрольній групах), показали ігрові дії (7% дітей експериментальної та 9% контрольної груп). Частина дітей (28% і 27% в обидвох групах) взагалі відмовилась пояснити гру. Їх відповіддю було “я не знаю, як”. Слід також зазначити, що ніхто з дітей в обидвох групах не зміг самостійно її організувати.

Нами були визначені показники монологічного мовлення. Серед них:

- 1) мовлення-розповідь з ознаками, структура розповіді за картинкою, творчі;
- 2) мовлення – опис з ознаками;
- 3) мовлення – міркування з ознаками;
- 4) мовлення – пояснення з ознаками.

Таблиця 1.

Група	Знають текст		Пояснили правильно	Неповне пояснення			Відмовились пояснити	Зуміли організувати гру
	Адекватно тексту	Слова-замінники		Пояснили хід гри	Пояснили правила гри	Показали ігрові дії		
ЕГ	41	27	–	8	15	7	28	–
КГ	43	29	–	7	13	9	27	–

На основі критеріїв та кількісних показників монологічного мовлення було визначено чотири рівні розвитку монологічного мовлення: високий, достатній, середній, низький. Охарактеризуємо означені рівні. *Високий*: дитина складає творчі розповіді та розповіді з власного досвіду, описові розповіді різного типу відповідно до композиційної структури, розповіді-міркування за структурою (чітко визначає основну думку, докази, що її підтверджують чи спростовують, висновки та узагальнення, що випливають з доказів). Вміє пояснити хід та правила гри. *Достатній*: для дітей достатнього рівня було характерне вміння структурно правильно складати розповіді за серією картинок. Вона самостійно складають описові розповіді про предмети, іграшки, дотримуючись послідовної структури описової розповіді. Вміють аргументовано будувати міркування, використовуючи слова-зв'язки. Знають текст гри та вміють пояснити її хід. *Середній*: дитина складає розповіді за серією картин, порушуючи структуру побудови, описує предмет, зберігаючи послідовність, проте закінчення опису відсутнє, будує міркування, використовуючи 2-3 аргументи, не вміє робити висновки, частково пояснює хід або правила гри. *Низький*: дитина дає лише назву розповіді, описує предмет, виділяючи деякі ознаки, не вміє самостійно будувати міркування, не може пояснити хід чи правила гри. Часто відмовляється від пояснень та відповідей.

Кількісні показники рівнів розвитку монологічного мовлення подано в таблиці 2.

Рівні розвитку монологічного мовлення дітей старшої групи

Групи	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	8	14	56	22
КГ	6	12	54	28

Як засвідчує таблиця, лише 8% дітей експериментальної і 6% контрольної груп досягли високого рівня розвитку монологічного мовлення. Додостатнього рівня сягнули 14% дітей в експериментальній і 12% – у контрольній групах. Як бачимо, переважна більшість дітей перебуває на середньому рівні розвитку монологічного мовлення (56% – в експериментальній та 54% – у контрольній групах). Низький рівень було зафіксовано у 22% дітей експериментальних та 28% контрольних груп.

Аналіз експериментальних даних свідчить про те, що переважна більшість дітей старшого віку знаходиться на середньому рівні розвитку монологічного мовлення. Дітям порівняно важко було складати творчі розповіді, будувати описи та міркування.

Отже, подальшу роботу ми вбачаємо у запровадженні ефективної методики розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного віку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 136 с.
2. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение связного высказывания. – М.: Наука, 1975. – 138 с.
3. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. – М., 1979. – С.18-36.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов.энциклопедия, 1990. – С.507.
5. Мельничук О.С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства // Мовознавство. – 1997. – №2-3. – С.3-19.
6. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. -Изд.2-е, испр. и доп./ Под.ред. Т.А.Ладыженской и А.К.Михальской; сост. А.А.Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
7. Стельмахович М.Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 класах. – К.: Рад.школа, 1981. – 136 с.
8. Тураева З.А. Лингвистика текста / Текст: структура и семантика // Учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

## НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Стрімкий науково-технічний прогрес суспільства, зростання потоку інформації, що повинна засвоїти людина за одиницю часу, лише підтверджують домінуючу роль мультимедійних засобів в усіх сферах життєдіяльності. Система освіти не може стояти осторонь новітніх процесів. Використання комп'ютерних технологій у навчанні та вихованні сучасного підростаючого покоління є необхідною умовою. Про це свідчать державні документи, що визначають стратегічні та пріоритетні напрями освіти, вказують на прогресивні ідеї у формуванні особистості. Так, у "Національній доктрині розвитку освіти України" говориться про "організацію навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії, соціальної практики, техніки і технології; наступність рівнів освіти і неперервність навчання; створення та впровадження інформаційних технологій" [4, 3].

Отже, *метою статті* є історичний огляд розвитку музичних комп'ютерних технологій та з'ясування можливостей їх використання у процесі музичного виховання підростаючого покоління.

Створення та використання електронних музичних інструментів, на яких можна було б відтворити нові незвичні тембри, почалось задовго до поширення комп'ютерів. Іще у 1919 році радянський інженер та музикант Л.Термен створив свій знаменитий інструмент "терменвокс", який прийнято вважати першим значним винаходом у розвитку електронної музики. Хоча до цього вже були створені "телармоніум" Т.Кахілла (1900), "співаюча дуга" В.Дуддела (1899), "гальванічна музика" Ч.Пейджа (1837) і навіть працюючий на статичній електриці "електроклавієсин" Ла Борде (1759).

Питання про те, чи варто за допомогою електронних музичних інструментів виконувати музику, яка може бути зіграна "вживу"; чи має сенс електронна імітація акустичних інструментів, перейшли вже у категорію філософсько-риторичних, і дискусії серед музикантів та науковців на цю тему продовжуються не один рік. Зрозуміло, що з часу появи перших електромузичних інструментів основним завданням їх авторів завжди було створення звуків, схожих на звучання справжніх акустичних інструментів.

Синтезатори поділяються на три основні групи:

- аналогові синтезатори, які реально синтезують звук за допомогою пристроїв, що називаються генераторами. Не дивлячись на те, що такі пристрої зняті з виробництва, музиканти продовжують їх використовувати у роботі. Насамперед це пояснюється тим, що подібні інструменти мають тепле та глибоке звучання і великі можливості створення нових тембрів. Їх перевага полягає в тому, що синтезом звуку можна керувати у реальному часі, тобто у процесі виконання, що вносить різноманітність у звучання композиції;

- синтезатори типу *sample playback*. Це цифрові інструменти, що працюють за типом відтворення семплів, які зберігаються у їх постійній пам'яті (ROM). У цю пам'ять записані реальні звуки "живих" та електронних інструментів, які звучать з різною висотою за допомогою клавіатури. Синтезатори такого типу є мультитембральними, тобто можуть одночасно відтворювати звуки багатьох інструментів;

- семплери. Від попереднього типу синтезаторів їх відрізняє те, що замість постійної пам'яті у них встановлена оперативна пам'ять великого об'єму, в яку можна записати будь-які звуки, а потім відтворити їх з різною висотою за допомогою клавіатури. Семплери є найбільш реальними імітаторами "живих" інструментів.

Основою синтезатора будь-якого типу є секвенсор – цифровий пристрій, що запам'ятовує послідовність дій виконавця. Перевага секвенсора перед магнітофоном в тому, що у будь-який момент можна внести необхідні зміни у записану аранжировку, зробивши лише перезапис партії. Як правило, усі сучасні синтезатори мають у своєму складі багатотрековий секвенсор з більш чи менш розвинутими можливостями редагування. Перші секвенсори випускались у вигляді самостійних пристроїв, потім їх стали вклучати у склад інструментів, отримуючи робочу станцію композитора, аранжувальника та виконавця. Зараз найбільш популярні комп'ютерні секвенсори – наприклад, Sakewalk для IBM PC і Cubase для IBM PC та Atari. З їх допомогою можна записати кожен партію на окрему доріжку, підправити неточно зіграні ноти або динаміку переміщення рукояток, вибірково приглушити окремі доріжки або, навпаки, окремо слухати соло кожної партії, транспонувати, переміщувати, міняти тривалість та динаміку як на рівні окремих нот, так і фраз, партій або всього твору цілком. Багатовіконний інтерфейс відображає партитуру у різних уявленнях – як традиційно нотному, так і у вигляді списку MIDI-повідомлень, або схематичному звуковисотному вигляді. Сучасні секвенсори мають і низку можливостей звукової студії, дозволяючи записати на окремі доріжки цифровий звук – голос співака або гру на акустичній гітарі з наступним редагуванням вже на рівні звукової хвилі. Перші секвенсори могли працювати тільки з конкретними моделями синтезаторів, що було незручно. Тому виникла необхідність створення єдиного інтерфейсу (способу передачі інформації), який дозволив би поєднувати інструменти різних моделей та виробників з єдиним способом керування процесом видобування звуку та його параметрами.

Так, у 1982 році за ініціативою кількох ведучих виробників музичних інструментів Yamaha, Roland, E-mu, Korg та ін. був створений "Musical Instruments Digital Interface" (MIDI) – цифровий інтерфейс музичних інструментів. Інколи у вітчизняній літературі його називали "ЦМІ", однак це позначення не набуло поширення, і зараз у музичному лексиконі побутує англійська абревіатура MIDI.

Основна ідея MIDI полягає в тому, що це – подійно-орієнтовний інтерфейс, через який передаються не звуки, а повідомлення про різні події у реальному часі. Коли виконавець натискає на клавішу чи, навпаки, відпускає її, підсилює чи послаблює тиск на неї, перемикає тумблери чи повертає регулятор на панелі управління, тисне на педаль – інструмент перетворює кожен з цих подій на відповідне повідомлення, яке у закодованому вигляді відправляється інтерфейсом. Повідомлення генеруються та відправляються досить швидко – 1000...1500 в секунду, тому вони точно описують не тільки самі дії виконавця, але й індивідуальну манеру гри. Інші інструменти, підключені до цього ж інтерфейсу, можуть сприймати ці повідомлення і відпрацьовувати їх так, наче виконавець впливає на їх власні органи управління. Через MIDI можна з'єднати практично будь-яку кількість інструментів, і всі вони можуть об'єднуватися повідомленнями одне з одним, але сам характер звуку – набір тембрів, їх натуральність, співвідношення між голосами – буде індивідуальним для кожного інструменту. Якщо ж у якоїсь однієї серії синтезаторів іще спостерігалася деяка одноманітність, то між серіями а тим більше – інструментами різних виробників її майже не було.

Тому Асоціація виробників MIDI-інструментів (MMA) ввела стандарт General MIDI – єдиний MIDI або GM. Інструменти, що відповідають цьому стандарту, повинні мати якісно однаковий набір із 128 мелодичних і 37 ударних тембрів, а також реагувати на базові команди керування звуком (гучність, панорама, модуляція і т.п.). Кожний сумісний з GM інструмент повинен був відповідати деяким мінімальним вимогам:

- поліфонія повинна складати не менше, ніж 24 голоси, що звучать одночасно;
- 8 голосів резервуються за ударними інструментами;
- нота До першої октави відповідає MIDI-ноті № 60;
- мультитембральність – не менше 16 доріжок;
- ударні інструменти відтворюються на 10-ому MIDI-каналі;
- звуки ударних повинні відповідати певним MIDI-нотам.

Оскільки GM був доволі простим стандартом, то практично кожен новий інструмент мав як додаткові банки тембрів, так і власні команди керування синтезом звуку. З метою впорядкування банків інструментів фірма Roland ввела стандарт General Synth (GS), що описує конфігурацію 12-ти додаткових "банків" (наборів звуків). Фірмою Yamaha на частковій основі

GS був розроблений більш широкий стандарт XG (eXtended General – розширений єдиний), що включає 676 мелодичних та 11 наборів (kits) ударних тембрів.

Отже, у навчально-виховному процесі сьогодні є доцільним використання синтезаторів другої групи типу sample playback. Це інструменти, які випускають фірми YAMAHA, ROLAND, KORG, ENSONIQ тощо. Найбільш поширеними та зручними у користуванні є синтезатори YAMAHA. Щодо вибору марки, то зрозуміло, що все залежить від фінансових можливостей та від завдань, які буде виконувати вчитель музики або ж керівник дитячого художнього колективу. З досвіду роботи зазначаю, що інструмент за класом повинен бути не нижче, аніж YAMAHA PSR-510. А оптимальним варіантом буде синтезатор, який має можливості запису формату MIDI на дискету. На сьогодні є інструменти 20-ої, 30-ої, 40-ої, 50-ої серії, а також професійні станції YAMAHA PSR-1000, 1100, 2000, 2100, “Tyros”. Застосування електронних музичних інструментів (EMI) з метою музичного розвитку дітей має такі переваги:

- багата та насичена звукова палітра;
- можливість ознайомлення дітей зі звучанням різноманітних інструментів, а не лише їх демонстрація на фото або ілюстраціях;
- створення оригінального акомпанементу та аранжировок з подальшим записом на дискету у MIDI форматі;
- озвучення свят.

Слово “комп’ютер” походить від слова “to compute” (англ.), що означає “обчислювати”, а своїм корінням йде в латину. Так, у Древньому Римі існувала професія “компутатор” – учитель арифметики. Синонімом дієслова “to compute” є “to calculate”, від якого походить інше слово нашої мови “калькулятор”. Раніше “комп’ютер” називали “обчислювальною машиною”, і це словосполучення позначали аббревіатурою – OM. Правда, більшості відома аббревіатура EOM, що означала більш вузьке поняття. На початку “комп’ютерної ери” обчислювальні машини могли допомогти людині тільки в одному: швидко провести складні обчислення.

За останнє десятиріччя персональний комп’ютер перетворився у предмет необхідності. Він став доступним за ціною, управління ним не потребує спеціальних знань, і – головне! – він допомагає користувачеві вирішувати різноманітні прикладні задачі. Наприклад: робота з текстами, виконання графічних задач, прослуховування компакт-дисків (CD), перегляд Video CD, листування через електронну пошту, доступ до мережі Інтернет тощо. Зрозуміло, що комп’ютер створює різноманітні можливості і для діяльності музиканта, але залежно мети.

Не так давно звукові можливості комп’ютерів, особливо персональних, були досить обмежені. Здебільшого звук використовувався як сигнал повідомлення, наприклад, при якій-небудь помилці системи або при завершенні підрахунків (усе обмежувалось подачею стандартного звукового сигналу типу “beep”). Відчутні зрушення сталися, коли за справу взялися автори ігор (багато передових комп’ютерних технологій були вперше розроблені саме для розваг), які намагались “прикрасити” своє творіння одноголосною мелодією. Вслід за виробниками ігор сингулісти почали створювати примітивні музичні редактори. Однією з перших була популярна програма для комп’ютера BK-0010, здатна відтворювати триголосну музичну фактуру.

Так, музикант та програміст Д.Жалнін розробив спеціальний шестиголосний синтезатор “Сінті-6”. Цей пристрій прив’язувався до виходу комп’ютера та до акустичної системи і дозволяв відтворювати шестиголосну музичну фактуру приємним, хоча і примітивним тембром, що нагадував звук кларнета. Згодом комп’ютери почали оснащувати звуковими картами, і сьогодні їх наявність не є предметом розкоші. Але найголовніше, що з появою професійних та напівпрофесійних звукових карт ПК перетворився в універсальну робочу станцію.

При створенні музики за допомогою комп’ютера композитор у найпростішому випадку має в своєму розпорядженні набір тембрів, що запрограмовані у звуковій карті або у зовнішньому модулі. Як правило, звукова карта містить не менше одного “банку” (інструментального набору) із 128 тембрів, а досить часто кількість таких “банків” зростає до 5-7 і навіть більше. Якщо композитору не вистачає цих тембрів, він може збільшувати кількість інструментів та звукових карт, завантажувати в існуючі інструменти нові звуки та банки звуків тощо. Тоді як деякі композитори свого часу для розширення тембрової палітри використовували різноманітні предмети. Так, наприклад, Н. А. Римський-Корсаков вводив у оркестр набір “настроєних стаканів”, які “настроювались” з допомогою води. З появою

комп'ютерних технологій композитор може створювати та використовувати за наявності необхідного програмного забезпечення (ПЗ) звук будь-якого тембру. Обмежувочими факторами зараз є тільки можливості того чи іншого ПЗ, вміння композитора ним користуватись і зрозуміло, його творча фантазія.

Канадський вчений Івон Плууде на основі сучасних технічних засобів розробив методику виховання творчих виконавських здібностей учнів, яка називається "м'юзикабек" ("музика – це забава")[5,26]. Її суть полягає в тому, що учень отримує можливість співати, грати під акомпанемент відомих музикантів, він начебто стає повноправним учасником професійного оркестру, ансамблю, хору. Цього ефекту І.Плууде досяг шляхом комбінації кожної музичної п'єси, вміщеної у підручнику, із записами на магнітофонній касеті повної інструментовки твору, крім партії учня. Він може виконувати під супровід магнітофона класичну, джазову, народну, диско-, рок- музику. Такий підхід до навчання надає можливість учневі спробувати себе у ролі справжнього артиста [3]. Метода І.Плууде на нашу думку, заслуговує уваги, а використання музичних караоке-центрів, які сьогодні набули надзвичайної популярності, є доцільним. Їх можливості справді вражають:

- виконання під акомпанемент з основною мелодією і без неї;
- транспозиція;
- електронна оцінка виконання;
- кольорове синхронне відтворення тексту пісні на екрані.

Можна використовувати ПК не тільки для відтворення (програми KarRuOke 1.0, KarRuOke 2.0 та ін.) караоке-файлів, але і для написання та редагування (ПЗ – KarMaker 1.01 тощо) власних, що є важливим моментом у професійній діяльності педагога-музиканта. Караоке- та MIDI-файли різняться те, що перший є MIDI-файлом лише з текстом пісні. Отже, на синтезаторі або на ПК створюється потрібна MIDI-фонограма, а з допомогою програми KarMaker 1.01 формується караоке-файл.

Узагальнюючи основні напрями діяльності музикантів, які послуговуються інформаційними технологіями, слід зазначити, що комп'ютер останнім часом відіграє чи не одну з основних ролей. Насамперед це нотно-видавнича діяльність, підготовка цифрових фонограм (у інтерфейсі MIDI), реставрація старих записів, звукорежисерська робота, створення оригінальних аранжировок та композицій з використанням програм-секвенсорів, синтез звуку та електронна музика, інтерактивні виконавські системи, управління партитурою у реальному часі, створення та використання музикознавчих баз даних, навчання тощо.

Зважаючи на те, що вчитель музики або керівник дитячого ансамблю чи хору повинен бути і композитором, і аранжувальником та обов'язково повинен мати якісну фонотеку тощо, використання новітніх технологій у його професійній діяльності є сьогодні актуальною проблемою, яка вимагає своєчасного розгляду, теоретичних розробок та практичної реалізації. Доцільним є створення спеціалізованого Web – сайту, на якому б розглядалися питання музичної освіти та виховання, використання мультимедіа у навчанні музики. Створення бази MIDI- та караоке-фонограм, які відповідали б програмі з музики загальноосвітньої школи, значно полегшило б роботу педагогів-музикантів.

Використання вище означених технологій є принципово новим засобом навчання, і пов'язане з розвитком матеріально-технічної бази навчальних закладів, перекваліфікацією педагогічних кадрів, розробкою та вдосконаленням методик викладання, становленням нової культури діяльності педагога-музиканта.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Браун Р. Комп'ютер – композитор. / Пер. С англ. – М.: ЭКОМ, 1998. – 150 с.
2. Дубровский Д. Комп'ютер для музыкантов-любителей и профессионалов. – М.: "Триумф", 1999. – 320 с.
3. Музична Україніка / Шульгіна В.Д. – Мовографія. – К.:НМАУ, 2000. – 213 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти. // Освіта. – 24 квітня – 1 травня 2002. – С.2-4.
5. Laurier A. Teacher who Invented Musicabec, a Method for Learning Music // The Canadian Composer. – 1986. – № 209. – p.47.

## ОСВЕРЖЕННЯ ЗМІСТУ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ХУДОЖНИКІВ-ОФОРМЛЮВАЧІВ

Сьогодні підготовка художників-оформлювачів у більшості професійних навчальних закладів нашої країни виконується традиційними методами з вивченням застарілих технологій. Використовуються навчальні плани і програми, розроблені ще за радянських часів, які передбачали вивчення технологій для створення переважно агітаційної атрибутики з відомих на той час матеріалів. Безумовно, навчальні плани і програми підготовки змінюються відповідно до вимог часу, проте зміст навчального матеріалу в підготовці художників-оформлювачів, в основному, залишився той самий. Як усі інші держави, Україна нині здійснює глобальну комп'ютеризацію усіх галузей виробництва та впровадження за цих умов нових технологій, що потребує і відповідно підготовлених фахівців. Над підготовкою цього профілю якраз і працюють професійно-технічні навчальні заклади (ПТНЗ). Зміни відбуваються і в підготовці художника-оформлювача. Сьогодні уявлення про спеціальність художника-оформлювача докорінно змінилося, але підготовка спеціалістів у більшості професійно-технічних навчальних закладів цього профілю чомусь залишається на рівні десяти-п'ятнадцятирічної давності. Відповідно особа, яка навчалася в училищі, отримала спеціальність, і як фахівець стає незатребуваною, оскільки те, що вона вивчала три роки, майже не використовується у практиці суспільства. Ця проблема для художників-оформлювачів існує протягом останніх десяти років. Тому *мета статті* – показати необхідність оновлення змісту навчання в процесі підготовки художників-оформлювачів, оскільки наявний зміст, пов'язаний з розвитком комп'ютерної техніки, появою нових матеріалів, технологій виробництва і обладнання у сучасних умовах є неповним у підготовці фахівців такого профілю.

Характерним сьогодні є розповсюдження нових комп'ютерних технологій виробництва і відповідно нових конструктивних матеріалів. Використання комп'ютера, обладнання, що працює за його допомогою, нових конструкційних матеріалів – здійснило революцію в такій спеціальності, як художник-оформлювач. Нові технології є серйозною альтернативою тим застарілим технологіям, котрі засвоюються в ПТНЗ. Це пов'язано з тим, що нові матеріали мають значну кількість переваг, а створення об'єктів і виробів за допомогою комп'ютерної техніки докорінно змінює навіть уявлення про саму професію художника-оформлювача. Якщо раніше художник-оформлювач був фахівцем із художньою підготовкою, який за допомогою пера, пензля, фарб, паперу, ДВП, дерева, металу і т.д. створював різноманітні твори в оформленні інтер'єру та екстер'єру, то тепер – це фахівець з тією самою художньою підготовкою, проте він виконує зображувальні засоби з використанням комп'ютерної техніки, нових конструкційних матеріалів та відповідних технологій виробництва.

Нині немає вже жодної галузі, в якій би не працював комп'ютер.

Комп'ютер широко використовується сьогодні й в оформленні. За його допомогою створюються різноманітні розробки, ескізи, а також високохудожні твори для інтер'єрів приміщень та екстер'єру. Одним об'єктом творчості художників-оформлювачів стала сьогодні рекламна галузь. Тут без застосування комп'ютера взагалі не обходяться. Реклама потребує створення різноманітних, різнохарактерних і різнопланових зображувальних засобів незалежно від місця, де вони будуть знаходитися і часто зумовлена часом, відведеним на її виконання (створення). Відповідно, для швидкого виготовлення рекламно-художньої продукції було винайдено нові матеріали і розроблено нові технології виробництва. Оскільки нові технології виробництва засновані на нових матеріалах і за умов застосування комп'ютерної техніки мали величезні переваги в порівнянні зі старими, то почали широко застосовуватися тими, хто бачив ці переваги. Треба зауважити, що значна кількість людей в закладах освіти, особливо старшого покоління, чомусь з недовірою ставляться до комп'ютерної техніки, точніше побоюються її. Можливо, тому, що розуміють, адже один працюючий на комп'ютері нерідко виконує роботу кількох десятків чоловік, або роботу одного, проте значно швидше, за менший проміжок часу. Ті, хто навчився працювати на комп'ютері, вже побачили і зрозуміли значні і необмежені можливості комп'ютерної техніки та її переваги. Безумовно, впровадження комп'ютерної техніки є прерогативою часу і потрібно визнати, що є старим, а що новим. Наприклад, сьогодні ми не зустрінемо орача, який обробляє поле конем з сохою, а швидше зустрінемо тракториста, який

виконує ту саму роботу, проте зі значно більшою продуктивністю за допомогою сучасної техніки. Те саме стосується і спеціальності художника-оформлювача. Потрібно визнати, що в останні десять років створення оформлювальної продукції виконується за допомогою нових комп'ютерних технологій з використанням нових конструкційних матеріалів і значна кількість навчального матеріалу, що вивчається художниками-оформлювачами у ПТНЗ, є застарілим, а введення нових комп'ютерних технологій є потребою часу. Потребою часу є й підготовка відповідних спеціалістів зі знанням комп'ютера, нових матеріалів, технологій виробництва, навичками роботи, відповідною художньою підготовкою тощо. Тому потрібно переглянути навчальні плани і ввести вивчення нових матеріалів, технологій, комп'ютерних програм, устаткування, яке працює з комп'ютером для виконання оформлювальних робіт тощо. Це не є дуже складним, оскільки кожне професійно-технічне училище вже має комп'ютери. Підготовка відповідних кадрів також не є проблемою. В Україні для професійної підготовки з комп'ютерних спеціальностей наявна мережа навчально-тренувальних фірм. Зокрема, у Вінниці, на базі ВІУ №4 створена навчально-тренувальна фірма "Перліана Поділля", що забезпечує висококваліфіковану підготовку спеціальностей різного рівня і різної спрямованості. Вивчення нових матеріалів також не є проблемою, оскільки фірми виробники або продавці їхньої продукції надають зразки й описання матеріалів, способів роботи з ними, оскільки рекламування їхнього товару безумовно є запорукою продажу цього товару. Щоб мати уявлення про виробництво продукції для оздоблення, реклами тощо за новими комп'ютерними технологіями достатньо відвідати будь-яке приватне або державне рекламно-виробниче підприємство, агенцію, майстерні художньо-виробничого комбінату тощо. Наприклад, у Вінниці нараховується понад 10 виробничих підприємств, котрі мають необхідне обладнання (комп'ютери, плотери), матеріали, інструмент тощо. Основні виробничі підприємства забезпечують матеріалами і надають послуги комп'ютерної техніки навчальним закладам, установам усієї області. На одному із найбільш розвинених рекламно-виробничих підприємств Вінниці, окрім відповідної комп'ютерної техніки, ріжучих і малюючих плотерів, необхідних матеріалів є і фрезерно-гравірувальний верстат, що дозволяє робити продукцію з високою точністю і якістю. Таким підприємствам, які стали створюватися в останні десять років (оскільки різко зріс попит на художню оформлювальну і рекламну продукцію, особливо якісну і з використанням нових матеріалів та технологій) потрібні і відповідно підготовлені спеціалісти. Тому оновлення змісту виробничого навчання в підготовці художників-оформлювачів є вимогою часу.

Відповідно до вимог часу до змісту навчання під час підготовки художників-оформлювачів потрібно долучити такі два основних компоненти: по-перше, відповідна комп'ютерна підготовка, по-друге, вивчення нових матеріалів, технологій і обладнання. Також потрібно переглянути доцільність вивчення в такому широкому обсязі, як це здійснюється тепер, деяких застарілих технологій і способів обробки матеріалів.

Відповідна комп'ютерна підготовка передбачає вивчення роботи на комп'ютері і обладнання, що працює за його допомогою для створення оформлювальної продукції. Створення зображувальних засобів за допомогою комп'ютера на двомірній площині і в тримірному просторі потребує вивчення роботи з такими програмами, як COREL DRAW, FOTOSHOP, 3D MAX тощо. Відповідно учні повинні знати і про обладнання, що працює з комп'ютером, а це – ріжучі плотери, принтери і плотери для малого і широкоформатного друку, фрезерно-гравірувальні верстати тощо. Вони повинні знати можливості цього обладнання, а також, що саме воно може виробляти. Основними постачальниками різноманітних плотерів на український ринок є такі всесвітньовідомі фірми: EPSON, MUTOH, ROLAND, ENKAD, KODAK і багато інших. Фрезерно-гравірувальні верстати постачають фірми: PRECIX, MECANUMERIC, MULTICAM, ROLAND, OBRUSN. Можна гарантовано сказати, що таких назв деякі викладачі та учні багатьох професійно-технічних художніх училищ навіть не чули.

Важливою частиною оновлення змісту навчання художників-оформлювачів є вивчення нових матеріалів і відповідних технологій роботи з ними. Незнання властивостей матеріалів і технологій роботи нерідко призводить до таких, навіть абсурдних ситуацій. Наприклад, одного разу ми спостерігали, як буква із самоклеючої плівки ORACAL, вирізана ножицями по контуру, зробленим ріжучим плотером, разом із "підложкою" була акуратно прибита до пластика цвяшками. Із цього випливає, як вияснилося потім, що художник-оформлювач, котрий виконував цю роботу, не знав найелементарнішого: по-перше, плівка сама приклеюється до поверхні, а "підложка" то всього-навсього захисний шар, призначений для захисту клейкої

сторони, що знімається-під час наклеювання; по-друге, вирізане ріжучим плотером зображення не потребує обрізання ножицями, оскільки зображення вже є прорізаним і зайві елементи легко знімаються. Потрібне зображення наклеюється за допомогою "транспортуючої плівки". Цей, на жаль, непоодинокий приклад свідчить про недостатню сучасну підготовку художників-оформлювачів, що і послужило поштовхом до написання статті.

Сьогодні широко застосовуються вінілові самоклеючі плівки, що з'явилися протягом останніх десяти років. Широкий спектр розроблених серій плівок за призначенням, значна кольорова гама і нескладність технологій, котрі дозволяють швидко і якісно створювати не дуже дорогу оформлювальну і рекламну продукцію, вже майже витіснили ті старі технології, що використовувалися раніше. В Україні, завдяки низькій вартості, найрозповсюдженішою самоклеючою є плівка ORACAL німецького виробника ORAFOL. Слово "оракал" навіть використовується стосовно плівок інших фірм виробників, оскільки ORACAL – перша плівка, що з'явилася в нашій країні. Також за ринок збуту в Україні ведуть боротьбу такі відомі виробники високоякісної самоклеючої плівки для різноманітних потреб, наприклад, компанії: 3M, Multi-fix, Avert Denison, MACtac, Intercoat та інші. Сьогодні можна виділити такі основні види плівок: рекламні аплікаційні (для внутрішньої та зовнішньої реклами і різних за строком служби); транслюцентні (для вітрин із внутрішнім підсвічуванням); вітражні (прозорі); боксівські (для світової реклами); світловідбиваючі (для дорожніх знаків, маркування і спецефектів); світлоблокуючі (особливо щільні для спеціальних спецефектів); світлонакопичувальні (мають здатність світитися кілька годин без попадання на них світлового потоку); банерні (для нанесення на банери та тентові армірувані вінілові тканини); зі спеціальним покриттям для друку на плоттерах; плівки з різноманітними ефектами – металізовані (з ефектом полірованого золота, срібла тощо), з ефектом обробленого скла, голографічним ефектом тощо; плівки, що експлуатуються в екстремальних умовах (для наклеювання на літаки, тепловози, автомобілі тощо), а також багато інших, залежно від потреб. Докладнішу інформацію дають фірми виробники і розповсюджувачі їхньої продукції.

Також має місце і використання нових конструкційних матеріалів. Сьогодні широко застосовуються різноманітні пластики, полістироли, акрили, композитні плити, профілі тощо (прозорі і непрозорі, різних кольорів, різної будови і форми, різноманітної структури і властивостей). Найбільш розповсюдженими виробниками і найменуваннями цієї продукції є: DIBOND, AKRYLON, MAKROLON, VEKAPLAN, PLEXIGLAS, AXPET, VIVAK, ALTUGLAS, TUFFAK, ALPOLIC, SENOSAN, ONGOROFOAM, ANWIPOR, METZOPLAST і багато інших. Багато з'явилося і матеріалів для кріплення продукції. Значною альтернативою звичним нам цвяхам, шурупам і дюбелям стали різноманітні монтажні двосторонні клейкі стрічки, що виготовляє фірма 3M. Особливо вони цінні, коли потрібно прикріпити виріб, не пошкодивши його лицьову поверхню або поверхню, до якої кріпиться виріб.

Сьогодні також існує значна кількість видань (журнали: "Реклама", "Наружная реклама", "Вывески", "Поліграфія" тощо), в яких достатньо широко описуються матеріали, технології роботи з цими матеріалами, найновіше обладнання для виготовлення оформлювальної та рекламної продукції. Вони відносно недорогі, і кожне училище, яке готує художників-оформлювачів, може дозволити мати хоча б один такий журнал, щоб бути в курсі всього того нового, що стосується їхньої сфери діяльності.

Підводячи підсумок, можна дійти такого висновку – сьогодні наявна проблема підготовки художників-оформлювачів і оновлення змісту їхньої підготовки. В сучасному світі технологічних змін і зростання конкуренції на ринку праці необхідність професійного розвитку, можливість йти в ногу з технічним прогресом стає вкрай необхідною. В індустріально розвинених країнах значна увага приділяється професійній підготовці як показнику конкурентоспроможності на ринку праці та інструменту поліпшення економічних досягнень. Підготовка висококваліфікованого фахівця потребує впровадження нових технологій навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – 2000. – № 2. – С.43-47.
2. Радкевич В. О. Сучасні тенденції розвитку професійно-художньої освіти в Україні // Професійно-технічна освіта. – 2003. – № 1. – С.31-34.
3. Журнал "Вывески Реклама OUTDOOR". – 2003. – № 1-3.
4. Журнал "Наружная реклама". – 2002. – №2.

## ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТРУДА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ШКОЛ С КРЫМСКОТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

В теории и практике педагогической науки общепризнанной является диалектическая взаимосвязь национальных и общечеловеческих культурных ценностей. Диалектика национального и общечеловеческого компонентов современного образовательного процесса предусматривает взаимодействие общего и отдельного, объективного и субъективного факторов [1, 77]. Национальные цели образования и культурного обогащения находят свое выражение в общечеловеческих целях. Принципиальный методологический подход к решению сложной задачи обеспечения единства национального и общечеловеческого заключается в том, «чтобы не допустить искусственного стирания национальных различий, с одной стороны, и искусственного их раздувания – с другой» [2, 208].

*Целью статьи* является отражение особенностей художественного труда в начальных классах школ с крымскотатарским языком обучения.

В связи с реформированием профессионального образования в соответствии с личностно-ориентированной системой, вместе с принципами гуманизации, гуманитаризации актуализировались принципы этнической дифференциации образования и его природосообразности. Появилась необходимость методологически правильно и методически мотивированно определить соотношение между этническим, общенациональным и общечеловеческим компонентами в содержании образования.

Этнический компонент связан с художественным трудом, с материально-духовными особенностями этнических общин регионов, отдельных городов и сел. Общенациональный компонент обеспечивает формирование единого представления о национальном идеале личности, гарантирует взаимопонимание граждан независимо от этнической или религиозной дифференциации. Общечеловеческим фактором, в отличие от этнического и общенационального, предусматривается приобщение учащихся ко всем гуманистическим ценностям цивилизации, безусловное уважение к человеческим правам и свободам народов.

Роль художественного труда в общеобразовательном процессе заключается в сохранении и воспроизведении национальных материально-культурных ценностей, с одной стороны, и в формировании этнической личности совокупностью средств художественного труда, с другой стороны. Здесь известно, что художественный труд направлен на ценности не только утилитарно-материальные, но и духовные. Художественный труд включает содержание современного искусства дизайна (художественное конструирование) и декоративно-прикладного искусства (этнодизайна). Этнический дизайн в художественном труде рассматривается как главный источник развития национального дизайна. Поэтому именно художественный труд является связующим звеном трансформации художественно-материальной культуры прошлого, настоящего и будущего.

В ходе исторического развития крымскотатарской нации сложились и утвердились формы, способы и механизмы сохранения и передачи социального опыта, которые в совокупности называют традицией. Традиция (от лат. traditio – передача, повествование, предание) – это то, что передается от поколения к поколению: как общепринятое, проверенное прошлым опытом, признанное необходимым для обеспечения дальнейшего существования человека и его общности. Цель традиций состоит в том, чтобы закреплять и воспроизводить в новых поколениях установившиеся способы жизни, типы мышления и поведения.

По этому вопросу М.Хайрулдинов отмечал, что «важнейшей проблемой культурного развития Крыма в ближайшие десятилетия, будет формирование культурно-исторического типа как некоторой специфической социокультурной и этнической целостности» [2, 8].

В содержании образования крымскотатарских школ в качестве неотъемлемой части должен войти национальный компонент, включающий в себя знание родного языка и литературы, истории своего народа, его традиций, особенностей крымскотатарской культуры.

Диалектическая взаимосвязь национального и общечеловеческого является определяющей в теории и практике педагогики. Диалектика национального и

общечеловеческого является сложным процессом взаимодействия общего и частного, объективного и субъективного факторов, поскольку национальное находит свое выражение в общечеловеческих целях.

Принцип этнической дифференциации содержания личностно ориентированной модели обучения состоит во внедрении каждого этноса, нации в процесс диалога культур.

Следует отметить, что “важным условием правильного соотношения национально-специфического и общечеловеческого в воспитании является умение педагогов учитывать семейно-бытовые устои, народные традиции, моральные нормы и современные социальные процессы и на этой основе подготовить фундамент для возрождения и использования национальных систем воспитания народов, которые проживают на территории Крыма и Украины” [2, 208].

Крымский полуостров утвердился в культурологических представлениях как пограничная область между культурами Востока и Запада, а поэтому художественно-материальное наследие пластических искусств рационального Запада и иррационального Востока должно быть отображено в содержании художественного труда школ с крымскотатарским языком обучения.

В общей системе ценностей народов Крыма центральное место крымскотатарской художественно-материальной культуры определяет ее преемственность от творческой деятельности тех племен и народов, которые заселяли полуостров с древнейших времен. Учитывая это важнейшее обстоятельство, мы исходили из теории автохтонности крымскотатарского, караньского и крымчакского этносов. Их материально-художественная культура имела свои особенности, которые необходимо отобразить в содержании художественного труда.

Традиционной средой для передачи эмпирического опыта крымскотатарской педагогики, в том числе этнодизайна, народных техник и технологий художественного труда была домашняя школа (кр.тат. ана-мектеби). Отцы передавали секреты художественного мастерства сыновьям, а матери передавали дочерям национальный колорит художественных техник традиционных видов декоративно-прикладного искусства.

Возрождение “домашних школ” (в украинской народной педагогике “школи – родини”) – это эффективная форма реализации содержания художественного труда в процессе подготовки учителей для крымскотатарских школ. М.Хайрулдинов в этой связи подчеркивает: “Если мы хотим сохранить себя как этнос, мы должны перенести в нашу сегодняшнюю семью все позитивное из семьи старого типа” [2, 207]. Выделяются ориентировочные способы возрождения традиций крымскотатарской “домашней школы”:

- организация художественного труда как архитектурного макетирования строительных сооружений с учетом ландшафтных особенностей Крыма;
- ознакомление с этнодизайном комнат в жилищных сооружениях;
- художественные техники, связанные с моделированием национального стиля одежды и аксессуаров костюма (ювелирных украшений, сумочек, головных уборов, причесок и др.);
- художественная интерпретация графических знаков, символов (в том числе и письменных алфавитных, знаковых систем для счета, орнаментальных знаков мусульманской символики или арабских знаков на ювелирных изделиях);
- моделирование народных игрушек, макетов технических приспособлений традиционного крымскотатарского быта и хозяйства.

Обозначенные направления касаются не только проблемы возрождения “домашней школы”, но являются основой для ознакомления будущих учителей художественного труда с источниками дальнейшего развития современного крымскотатарского национального дизайна: ландшафтного, дизайна среды, текстильного (лично-стилевого), графического, промышленного.

Кроме взаимосвязи крымскотатарского этнического дизайна и современных видов дизайна, важна актуализация связей художественного труда с крымскотатарскими народными обычаями и обрядами, что также непосредственно касается народной педагогики (этнопедагогики).

Главными традиционными формами и средствами крымскотатарской этнопедагогики являются:

продуктивный труд по художественным ремеслам, который укреплял волевую (действенно-практическую) сферу духовной жизни личности, поскольку предусматривал концентрацию усилий по преодолению сопротивления обрабатываемых материалов, обязательное завершение художественных трудовых действий эстетически привлекательными изделиями;

устное народное творчество, которое стимулировало развитие интеллектуальной сферы духовной жизни личности, поскольку предполагало владение художественной речью (сказки, легенды, песни, загадки, пословицы, поговорки, скороговорки и др.) и было основой для развития фантазии на мифологическом уровне, необходимой для новых художественных замыслов по художественному труду;

народные игры и игрушки, которые непосредственно связаны с развитием эмоциональной сферы духовной жизни личности и художественного труда, поскольку требовали изготовления декораций, игровых атрибутов, игрушек из различных материалов (дерева, глины, ткани, кожи, бумаги, металла) и являлись макетами различных видов деятельности;

календарно-обрядовыми праздниками народной педагогики предлагалось использование приема «перспективы радости», стимулирующего к занятиям художественным трудом. Такими календарно-обрядовыми традициями крымскотатарского народа были: весенние праздники «Наврез» и «Къыдырлез», осенний праздник «Дервиза».

Для наглядного представления средств и форм этнопедагогики, используемых в содержании художественного труда, нами разработана графическая схема 1.

Методическими приемами влияния взрослых на детей в «домашней школе» были следующие: пример, поучение, переубеждение, приучивание, запрещение, интерес, наказание. Все они могут быть использованы для подготовки будущих учителей к преподаванию художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения.

С этнопедагогикой тесно связано понятие «этнопсихология» – (от греч. *ethnos* – племя, народ) – междисциплинарная область знаний, которая изучает этнические особенности психики людей, национальный характер, закономерности формирования национального самосознания, этнические стереотипы, психологические причины этнических конфликтов и др. Кроме психологии, использует методы социологии, этнографии, семиотики и социолингвистики» [3, 176].

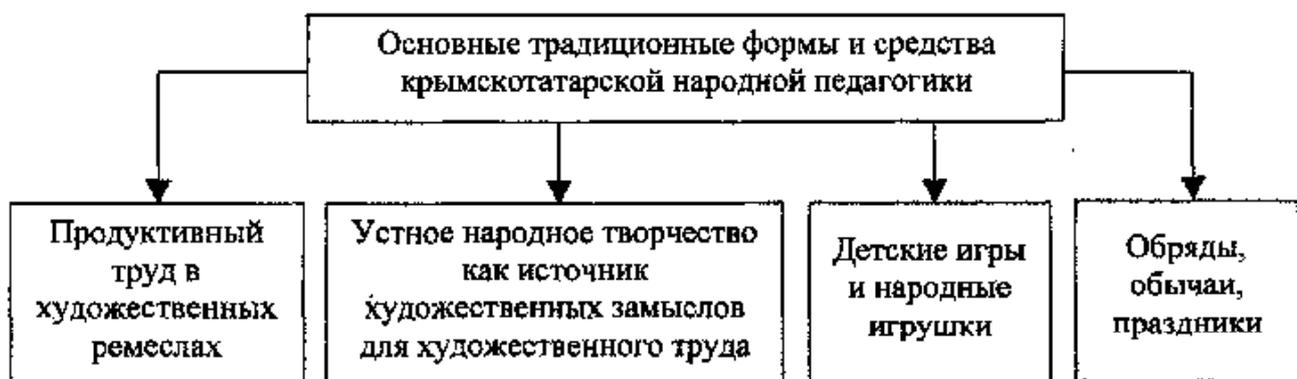


Схема 1. Основные традиционные формы и средства крымскотатарской народной педагогики

В этнопсихологии пока недостаточно внимания обращается на зависимость и декора (главных составляющих художественного труда) от особенностей национального характера. Такая взаимосвязь отражена в зарубежных источниках. Например, в северной части европейских стран и южных их частях формы и декоры изделий будут несколько различны в зависимости от эмоционального характера художника – южанина и доминирующего интеллектуально-рационального подхода к изделию у мастера – северянина. Шкаф северянина (в более холодной климатической зоне) будет по форме более узким и высоким, чем у

южанина. Декор, соответственно, будет более упрощенным, более стилизованным. В цветовой гамме художника – северянина чаще встречаются холодные или нейтральные цвета и оттенки. Пластика архитектурных сооружений, рукописных шрифтов, росписей также у художников северной части географической территории этноса будет более “сжатая”, рациональная, по сравнению с широкими формами, богатым декором и теплой цветовой гаммой у южных художников, дизайнеров, архитекторов.

Крымскотатарский народ (самоназвание: кырымтатарлар, кырымлы) сформировался в Крыму как единая этническая общность при общем эволюционном развитии языка, культуры, обычаев, религии, то есть как автохтонное население полуострова, “в результате слияния мигрировавшего в Крым преимущественно кочевого тюркскоязычного населения и обитавших здесь оседлых жителей горных и прибрежных частей полуострова” [4, 435]. “Антропологический тип южнобережных горных крымских татар – европеоидный, у степных заметна монголоидная примесь” [2, 202].

Поэтому важной особенностью художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения является учет доминирующих типов восприятия и мышления у различных этнических групп крымских татар, то есть учет региональных особенностей полуострова.

Отмечается, что “многие исследователи досоветского периода, изучающие Крым, четко дифференцировали его жителей на собственно крымцев – жителей предгорий, гор и южного берега и ногайцев – степняков. Регионом миграции так называемой Ногайской Орды являлись земли от Волги до низовьев Дуная, куда входили и земли Северного Крыма” [5].

Выделяются следующие этнические группы крымских татар: “ялы бою кырымтатарлары” (таты – жители предгорий, гор и южного берега), “чэль кырымтатарлары” (ногаи – жители степной зоны Крыма), “орта ёлакь кырымтатарлары” (крымские татары средней полосы). Важно исследовать влияние северных крымских ландшафтов и климата на восприятие, мышление и предметно-пластическое творчество ногайцев; юго-западных крымских ландшафтов и климата – на татов; ландшафтов и климата центральной части полуострова – на особенности предметно-пластического художественного творчества крымских татар средней полосы. Своеобразие интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер духовной жизни этнической личности крымского татарина, сформированные под влиянием климата и ландшафтов различных регионов Крыма, воспроизводится соответственно в своеобразной пластике формотворчества и декора как результатов художественного труда. В процессе этнографических исследований студентов Крымского государственного инженерно-педагогического университета такое исследование актуально, необходимо и возможно.

На своеобразии крымскотатарского художественного труда и его взаимосвязь с географической территорией Крыма, его ландшафтами указывает А.Кричинский “Народ приспособляется к ландшафту, подчиняя свои занятия выживанию в этих условиях, и создает культуру, связанную с ним” [6, 35].

Вопросы этнопедагогики и этнопсихологии, связанные с подготовкой будущих учителей к преподаванию художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения, требует актуализации этнографических источников из области истории художественно-материальных искусств Крыма.

Такие исследования проводились Л.Рославцевой [7], С.Изидиновой [8], М.Чурлу [9, 10], О.Желтухиной [11], И.Заатом [12], З.Ниматуллоу [13], Д.Халил [14], Е.Асан [15], Л.Петренко [16] и многими другими авторами, творческое наследие которых пока недостаточно использовано педагогической наукой для подготовки будущих учителей крымскотатарского художественного труда.

Л.Рославцева [7] затрагивает вопросы этнодизайна народного костюма. Она выделяет два его типа, соотносенные с основными субэтническими группами: степных татар, образовавшихся на основе культуры кочевых племен, веками обитавших в пределах Северного Причерноморья, и горно-прибрежных татар, основу которых составили народы, представлявшие земледельческую культуру балкано-кавказского круга.

Рассмотрение костюмов с точки зрения кроя, техники шитья, орнаментики, цветовой гаммы, материала, специфики ткачества, а также терминологии, определяющей детали костюмов, может быть педагогически ценным для проектно-технологического подхода к

разработке содержания художественного труда крымских татар, необходимого для подготовки будущих учителей к его преподаванию.

О.Желтухина [11] главным образом уделяет внимание ювелирному крымскотатарскому искусству филигрании. Ее разработки могут быть дополнением к этнодизайну народных костюмов, поскольку они отображают классификацию ювелирных украшений следующим образом: для головы, шейные украшения, украшения пояса, рук, красиво оформленные амулеты.

Исследования М.Чурлу [9, 10] охватывают вопросы технологий вышивки и ткачества в крымскотатарском народном декоративно-прикладном искусстве. Актуализирована информация о селе Таракташ как центре двусторонней художественной вышивки и традиций качества.

Особенностями крымскотатарской вышивки являются:

- двусторонность;
- использование металлических (золотых и серебряных) нитей, пластинок вместе с шелковыми и шерстяными нитями;
- большое разнообразие швов в деталях узора;
- разделение узоров на связанные и отдельные;
- использование мотивов (неподвижных, симметрично-вертикальных, движущихся, изогнутых по горизонтали и спирали) и размещение их в геометрических формах (квадрате, круге, треугольнике, ромбе);
- содержание вышивок: растительное (цветы, фрукты, ягоды) с изображением птиц, рыб; изображение солнца и звезд в растительном украшении; изображение ваз с цветами и фруктами, архитектурные сюжеты; арабские буквенные знаки и мусульманская символика;
- одинаковое сочетание металлического цвета и цвета нитей растительного происхождения (гаммы растительных красителей).

Особенности крымскотатарского ковроткачества (килимарства): ёлакьлы (полосатый); таракьлы (гребенчатый); кьыбырыз (ромбический, звездчатый).

В работах З.Ниметулы [13] рассматриваются способы обработки металлов. Ее исследования в основном касаются техники ювелирного искусства крымских татар – филигрании (чильтер).

При обработке металлов выделяются способы нанесения орнамента: чеканка по листовому металлу; лужение; ажурная резьба; гравировка; насечка.

Особенности крымскотатарской филигрании (чильтер):

- фоновая скань – когда узор наплавляется на подготовленную пластину (пряжки, пояса, браслеты);
- ажурная скань когда посредством сопоставления гладких и скрученных проволок разной толщины образуется рисунок кружевного типа (украшения головных уборов, висков, ушей, шеи, груди и рук).

Орнаменты, используемые в технике “чильтер”:

- геометрический орнамент (зигзаг, меандр, волнистая линия, штрихи, круги, треугольники);
- растительный орнамент (побеги растений, стройные кипарисы, цветы и бутоны), который может составлять не только основу, но и форму узора;
- астральные и каллиграфические знаки;
- зооморфные и антропоморфные изображения.

Д.Халил [14] исследует влияние исламской культуры на графический стиль мышления и отмечает развитие в мусульманском искусстве орнаментального искусства и каллиграфии.

Перечисленные способы обработки материалов и орнаменты могут быть использованы будущими учителями начальных классов школ с крымскотатарским языком обучения при подготовке занятий по художественному труду.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

### ЛИТЕРАТУРА

1. Алимova Л.У. Общечеловеческие и национальные ценности образования в системе профессиональной подготовки учителя. Проблемы сучасної педагогічної освіти. – К.: Педагогічна преса, 2001. – 93 с.
2. Хайруддинов М.А. Учебно-воспитательный процесс в педвузе и национальной школе. – Симферополь, 2000. – 256 с.
3. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченко М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001.
4. Народы мира: Историко-этнографический справочник. – М.: Советская энциклопедия, 1988. – С.435.
5. Эбубекиров С. Этнолингвистическая дифференциация крымских татар // Къасевет. – 1991. – №1-2. – С.20.
6. Мудрость веков (Книга для чтения по крымскотатарской этнопедагогике). Часть I. Автор-составитель М.А.Хайруддинов. – Севастополь: ЭКОСИ – Гидрофизика, 1996. – 132 с.
7. Рославцева Л.И. Одежды крымских татар конца XVIII – начала XX в.: Историко-этнографическое исследование. – М.: Наука, 2000. – 104 с.
8. Изидинова С.Р. Об искусстве орнаментального тканья крымских татар. – Севастополь: ЭКОСИ – Гидрофизика, 1996. – 39 с.
9. Чурлу М. Крымскотатарские килимы: ремесло, искусство, сакральная тайна прошлого // Касевет. – 1996. – № 1. – С.44-48.
10. Чурлу М., Сакирдогова Т. Методические рекомендации к изучению орнаментальной основы крымскотатарского искусства в детском саду. – Симферополь: Учпедгиз, 1998. – 37 с.
11. Желтухина О. Исчезающее искусство филиграни // Касевет. – 2000. – №1. – С.10-14.
12. Зааг И. Формирование и развитие крымскотатарского декоративно-прикладного и изобразительного искусства // Касевет. – 2003. – № 1. – С.2-17.
13. Ниметулла З. Кованный орнамент // Касевет. – 2003. – №1. – С.18-21.
14. Халил Д. Графический стиль мышления // Касевет. – 2003. – №1. – С.22-25.
15. Асан Е. Крымская каменная летопись. Универсальный язык узоров // Касевет. – 2003. – №1. – С.27-29, 33-38.
16. Петренко Л. Удивительный богатый наряд // Касевет. – 2003. – № 1. – С.30-32.

## ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕСТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ КУРСІ ХІМІЇ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЛІЦЕЮ

Розвиток комп'ютерної техніки та інформаційних технологій є каталізатором загального суспільного розвитку, що базується на використанні інформаційних технологій. В інформаційному суспільстві швидких змін зазнає не тільки виробництво, але й увесь життєвий устрій, система цінностей виробничих відносин. У порівнянні з індустріальним суспільством, де основним є виробництво і споживання товарів, в інформаційному суспільстві продукується і споживається переважно інтелект і знання, що сприяє збільшенню частки розумової праці.

У час переходу до інформаційного суспільства треба підготувати користувача, який зміг би швидко сприймати і опрацьовувати значний обсяг інформації, оволодівати сучасними засобами, методами і технологією виробництва. Крім того, нові умови праці передбачають необхідність інформувати користувача даними та інформацією, нагромадженою суспільством. Тому мало навчити учнів самостійно опановувати і накопичувати інформацію, потрібно вчити такої технології роботи з інформацією, яка змогла б підготувати і прийняти рішення на основі колективного знання. Отже, людина повинна мати певний рівень культури в поводженні з інформацією. Тому сьогодні як ніколи перед учителем стоїть питання впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес. Адже ми усвідомлюємо, що рухатись вперед з головою, повернутою назад неможливо. І тому в навчальних закладах ХХІ ст. використання застарілих технологій навчання минулого століття є неефективним, оскільки вони вимагають великих затрат часу і не гарантують якість освіти. Сьогодні вимагає підвищення ефективності освіти. Одним із найважливіших напрямків розв'язання даної проблеми є розробка та впровадження нових освітніх технологій у навчально-виховний процес.

Залежно від завдань, які ставить перед собою педагог при використанні комп'ютерної техніки в навчальному курсі хімії програмне забезпечення можна класифікувати [1]:

*Інформаційне* – містить теоретичну інформацію, необхідну для ознайомлення з навчальним матеріалом, що вивчається. Приладом таких програм є електронний гіпермедіа підручник із хімії учбового призначення, створений працівниками Житомирського інженерно-технічного інституту.

*Демонстраційно-модельюче* – дає можливість відобразити хімічні процеси, реакції, явища, які в лабораторних умовах не відбуваються через неможливість проведення.

*Контролююче* – призначене для перевірки знань, визначення рівня вмій та навичок учнів. Це певні тестові завдання, які допомагають вчителю здійснювати контрольну і при необхідності корегуючу функції.

Кафедра природничих дисциплін Рівненського природничо-математичного ліцею працює за модульно-рейтинговою технологією навчання. Результати попередніх досліджень уже було висвітлено в публікаціях [3-6]. З метою підвищення ефективності модульного навчання вчителі використовують нові інформаційні технології у навчальному процесі. Оскільки для проведення демонстрацій, лабораторних, дослідів необхідне повноцінне матеріально-технічне забезпечення, виникає ряд труднощів, пов'язаних з відсутністю спеціалізованого обладнання для проведення експериментів; деякі досліді проходять дуже швидко або надто повільно, що зменшує ефект споглядання у зв'язку з відсутністю або нестачею реактивів. Використання комп'ютерної техніки сприяє підвищенню ефективності навчального експерименту. Тому *мета статті* – висвітлення впливу комп'ютерних технологій на ефективність процесу навчання хімії в ліцеї.

У Рівненському хімічному ліцеї курс інформатики вивчають із 8 класу. В 10-му та 11-му класах передбачено спецкурс, де учні мають можливість працювати над розробкою власного програмного забезпечення навчального характеру. Так, учнями ліцею створені демонстраційні програми "Електролітична дисоціація", "Електроліз", "Типи гібридизації" та інші.

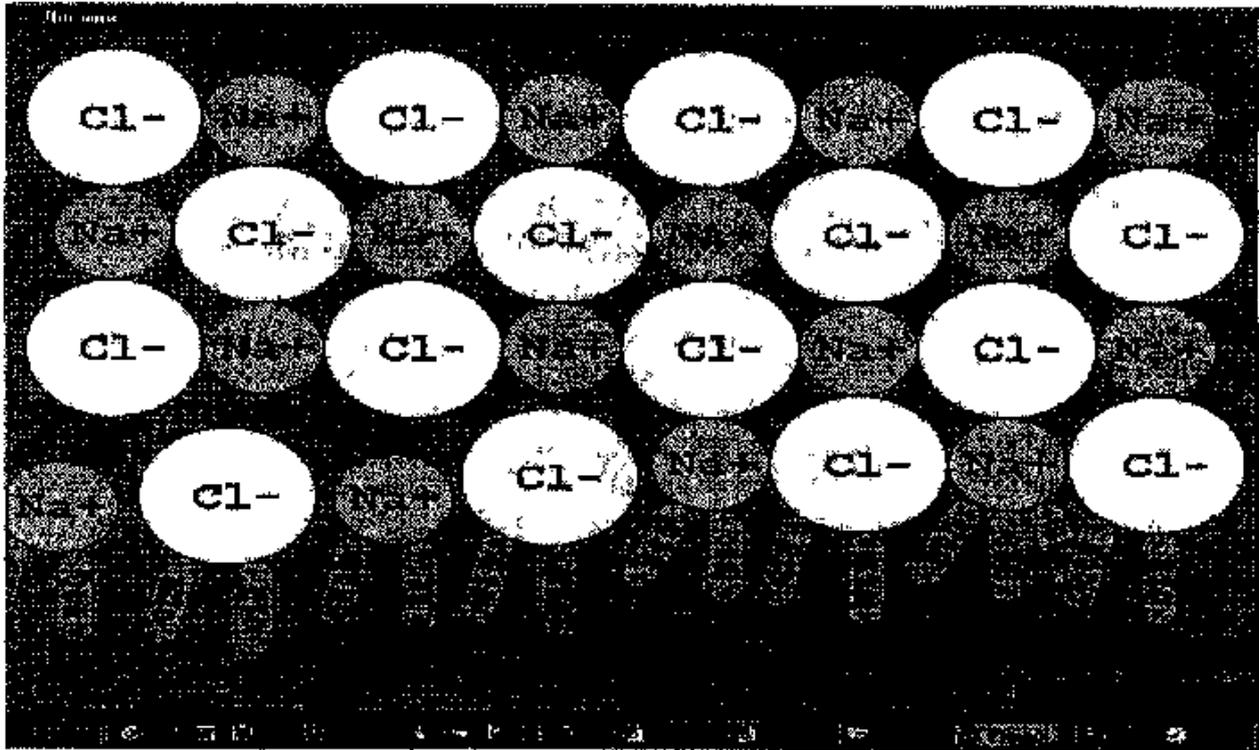


Рис. 1. Навчальна програма "Електролітична дисоціація".

Ліцейстами створено контролююче програмне забезпечення з певними завданнями та контролем результату за вибором правильної відповіді. Кожне завдання містить декілька варіантів відповідей, з яких необхідно вибрати оптимальні, а за числовим кодом перевірити правильність відповіді і отримати вказівку для подальшої роботи.

*Приклади завдань з органічної хімії:*

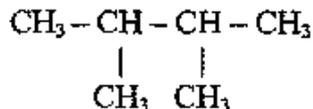
**Завдання 1.** Який об'єм карбон (IV) оксиду утвориться при згоранні 10 л етану? Для отримання коду відповіді від отриманого числа відніміть 5.

Код – 15

**Завдання 2.** Розмістіть перераховані нижче вуглеводні в порядку збільшення відносної молекулярної маси: пентан (1), метан (2), гептан (3), етан (4). Код відповіді складається із цифр, якими умовно позначені вуглеводні.

Вірна відповідь: 2, 4, 1, 3.

**Завдання 3.** Назвіть за сучасною номенклатурою сполуку, що має формулу:



Код відповіді – цифрова частина назви.

Вірна відповідь – 32, бо вірна назва – 2, 3 – диметилбутан.

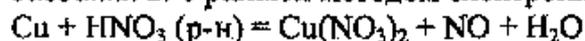
*Приклади завдань з неорганічної хімії:*

**Завдання 1.** Яка маса 3 моль натрію?

Код відповіді – число, яке відповідає масі.

Вірна відповідь – 69.

**Завдання 2.** Урівняти методом електронного балансу рівняння реакції:



Код відповіді – цифра, яка відповідає коефіцієнту, що буде знаходитися біля формули нітратної кислоти.

Вірна відповідь – 8.

*Завдання 3.* Вкажіть речовини, з якими вступає у взаємодію хлоридна кислота: кальцій гідроксид(1), кисень(2), сульфатна кислота(3), натрій карбонат(4), цинк(5), мідь(6).

Код відповіді є сума номерів вибраних речовин, до якої додали 15.

Вірна відповідь – 20.

Такий метод контролю був запропонований В.Потаповим, І.Чортковим [7]. Нами складені тести як з органічної, так і з неорганічної хімії. Такий підхід до постановки завдань в тестах сприяє підвищенню інтересу до хімії, розвитку логічного мислення, свідомому засвоєнню навчального матеріалу, стимулюючи учнів виявляти свої знання в однозначній формі і певною мірою дисциплінує мислення. Адже відомо, що ряд вищих навчальних закладів практикує вступні іспити у тестовій формі, що сприяє ефективному підходу до визначення рівня навченості абітурієнтів.

Використовуючи комп'ютерне програмне забезпечення різного призначення, засоби нових інформаційних технологій виконують функції, що сприяють підвищенню ефективності роботи вчителя (схема 1). Такі функції виділяються:

- інформаційна;
- контролююча;
- тренувальна.

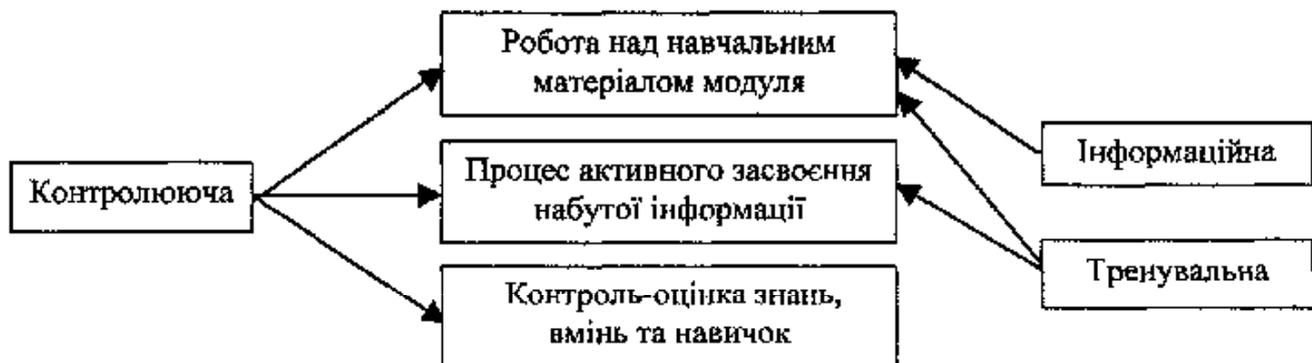


Схема 1. Функції засобів інформаційних технологій.

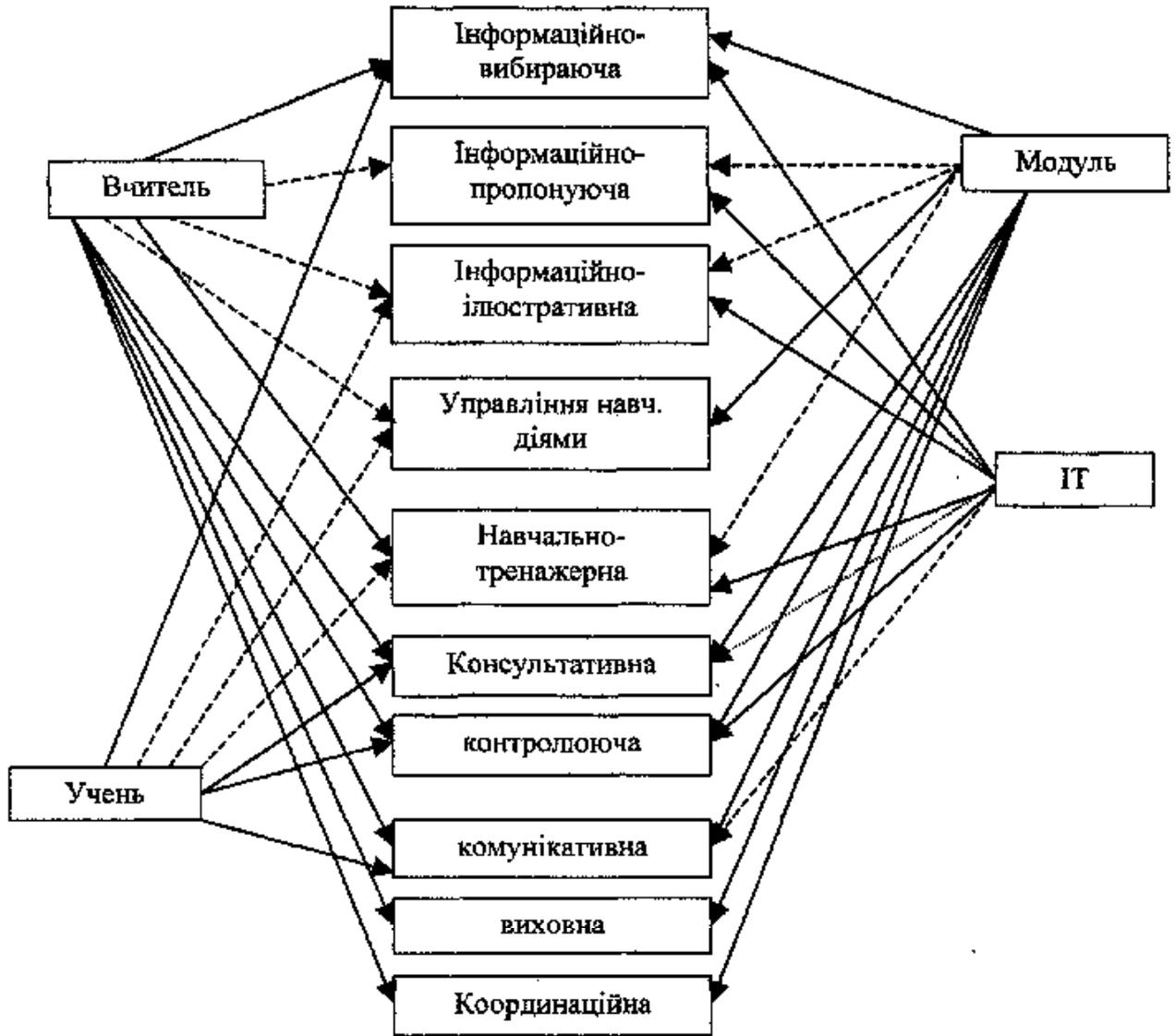
Підкріплення процесу навчання засобами нових інформаційних технологій сприяє певному перерозподілу обов'язків учителя. Адже роль учителя передбачає виконання ряду функцій, як-от:

- управління навчальним процесом;
- контролююча;
- консультативна;
- комунікативна;
- виховна;
- інформаційна.

Через модуль в основному реалізуються такі функції:

- інформаційна;
- тренувальна;
- консультативна;
- контролююча;
- комунікативна;
- виховна;
- управління навчальним процесом.

Спираючись на дослідження П.Юцявичене [8], ми вважаємо, що розподіл функцій у системі "вчитель – модуль – інформаційні технології – учень" відображено на схемі 2.



—▶ головна реалізація функцій;  
 - - -▶ допоміжна реалізація функцій.

Схема 2. Розподіл функцій.

Введення комп'ютерної підтримки в модульне навчання сприяє певному перерозподілу функцій. На це ще звертав увагу у 80-х роках ХХ ст. Юцевігене.

Ми не є прихильниками подання навчальної інформації виключно через комп'ютер, тому теоретичний матеріал в основному викладається вчителем у друкованому вигляді (опорні конспекти). Під час викладання матеріалу навчальна інформація унаочнюється з використанням демонстраційно-моделюючих програмних засобів. Окремі учні мають змогу використовувати комп'ютер як джерело додаткової чи допоміжної інформації (електронний варіант підручника, Інтернет).

Основні завдання, які ми ставимо перед собою, це:

- модернізація форм і методів навчальної роботи з використанням засобів комп'ютерної техніки;
- введення нових організаційних форм і методів навчання на основі НІТ.

Нині науковцями створено значну кількість програм, які пропонуються навчальним закладам різного рівня акредитації і в тій чи іншій мірі вони знайшли застосування в педагогічній практиці (деякі з них ми використовуємо). Але ефективність їх застосування не висока, що впливає на якість засвоєння навчального матеріалу. Використання навчальних програм, створених самими учнями, активізує навчально-виховний процес, поглиблює знання з теми дослідження, сприяє розвитку творчих можливостей вихованців навчальних закладів.

Впровадження НІТ у навчальний процес з елементами використання модульних технологій ще досконало не вивчене, тому ми й надалі будемо спрямовувати свою діяльність на за'ясування таких проблем, як:

- вплив розробки власного програмного забезпечення навчального характеру на якість знань учнів;
- ефективність впровадження НІТ у навчально-виховний процес.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Желюк О.М. Комп'ютерна техніка у навчальному курсі фізики: теорія і практика. – Рівне: РДПУ, 1994. – 110 с.
2. Манойлова С.В. Інструментальні засоби та методичні аспекти створення гіпермедіа підручника з хімії. Збірник наукових праць (Матеріали науково-практичної конференції "Інформаційні технології в освіті" (16-18 травня 2001р.)). – Бердянськ: БДПІ, 2001. – 361 с.
3. Хмеляр І. Формування інтересу до хімії шляхом використання додаткової інформації // Нова педагогічна думка. – Рівне, 2001. – №1-2 (25-26). – С.96-101.
4. Хмеляр І.М. Модульно-рейтингова технологія викладання хімії в ліцеї // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль: ТДПУ, 2002. – №1. – С.70-76.
5. Мартинюк Г.В., Желюк О.М., Аксіментьєва О.І. Використання нових інформаційних технологій у методичці викладання хімії в закладах нового типу. Всеукраїнська науково-практична конференція // Шляхи розвитку шкільної хімічної освіти в Україні: Тези доповідей. – Львів: Видавн. центр Львів. нац. ун-ту ім. Івана Франка, 2002. – С.51-52.
6. Мартинюк Г.В., Желюк О.М., Аксіментьєва О.І. Використання засобів нових інформаційних технологій при викладанні хімії в закладах нового типу. Комп'ютерні технології навчального призначення в хімії: Тези доповідей VI Української науково-методичної конференції 22-24 квітня 2003 р. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – С.8.
7. Потапов В.М., Чертом І.Н. Проверь свои знания по органической химии: Пособие для учащихся. – М.: Просвещение, 1979. – 128 с.
8. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Цвиеса, 1989. – 272 с.

Ірина ГРИНЧУК

### ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ (ІННОВАЦІЙНИЙ ДОСВІД РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ)

Сучасна вища музично-педагогічна освіта спирається на фундаментальні теоретичні розробки з проблем підготовки спеціаліста мистецького профілю (Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова, В. Ражников, Р.Тельчарова, Г. Ципін). Різним аспектам підготовки вчителів музики присвячені праці українських науковців Г. Падалки, Л. Коваль, О. Ростовського. Велика роль у становленні вітчизняної музично-педагогічної думки належить О. Рудницькій, яка розробляла питання методології та базових понять мистецької педагогіки [1]. Однак сучасна практика вимагає теоретичних узагальнень нових практичних наробок з проблем вищої музично-педагогічної освіти. Завданням статті є узагальнення інноваційного досвіду з проблеми формування пізнавально-творчої активності майбутнього вчителя музики.

Загальноновизнаною стає нині методологічна обмеженість трактування освіти як безпосередньої трансляції культури, розуміння останньої лише як соціального досвіду людства. У гуманістичній тенденції модернізації освітньої системи доміантними визначаються особистісні аспекти, творча індивідуальність суб'єктів педагогічного процесу. Задекларована доміанта вимагає значних змін у системі освіти на методологічному, методичному, технологічному рівнях.

Інноваційна вища школа – це гуманістично зорієнтована освіта, яка забезпечує можливість самореалізації і соціалізації особистості майбутнього спеціаліста. Основним чинником інноваційних змін, на нашу думку, повинна стати активна позиція студента з метою присвоєння "особистісного знання", самовизначення у виборі ціннісних орієнтацій, освітніх стратегій, формування педагогічної "Я" – концепції, професійно-педагогічної компетентності.

Наведена вище теза стала визначальним положенням проведеного нами дослідження. Робота розпочалася розробкою і впровадженням у навчально-виховний процес музично-педагогічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка авторського курсу "Історія української музичної педагогіки" (1997-1998 н.р.).

Осмилення шляхів становлення вітчизняної філософської думки, процесу розвитку національної культури (музичної зокрема) як вагомого суспільно-творчого чинника, котрий забезпечує національну ідентичність, національно-історичну наступність, дало змогу визначити основні ціннісні пріоритети української духовності: суверенність особистості, кордоцентричність, добротворчість, релігійність, соборність і софійність. Ці пріоритети становлять суть народної педагогіки, трансформуються в основні засади музичної педагогіки. Тому метою курсу стало висвітлення процесу становлення національної педагогічної думки і системи музичного шкільництва у контексті філософських пошуків, загальноєвропейських тенденцій розвитку музичної освіти, відповідності змісту і форм музично-естетичної, просвітницької діяльності національно-культурним традиціям.

Завдання курсу обумовило основні підходи до його структурування, переважання проблемного викладу лекційного матеріалу із використанням методів історико-педагогічного аналізу, компаративістики, залучення методів активізації навчальної діяльності. Набута підготовка студентів-четвертокурсників із гуманітарних та фахових дисциплін дала можливість спільно виявляти нові грані у постатях відомих просвітителів, діячів української культури (теми диспутів: "Г.Сковорода – музикант і педагог", "М.Пирогов і реформування гімназійної освіти", "Роль мистецького середовища (родини Косачів, Драгоманових, Лисенків)", "Софія Русова: педагогіка і музика", "Феномен мандрівних концертів"). Ефективною формою стали семінари – "круглі столи" на теми: "Історичні паралелі: М.Лисенко – С.Людкевич – В.Барвінський", "Історичні паралелі: Вища музично-драматична школа у Києві та Львівській вищій музичній інститут ім. М.Лисенка".

Окремий блок курсу спирався на краєзнавчий матеріал, зокрема вивчалася діяльність Кременецького ліцею, філіалів згаданого вище Музичного інституту ім. М.Лисенка у Тернополі та Чорткові, музичних товариств, зокрема Шопенівського у Теребовлі, філій "Просвіти". Студенти готували реферати та повідомлення про педагогічну, культурно-просвітницьку діяльність видатних митців краю.

Зміст та форми організації курсу сприяли активізації пізнавальної та пошукової діяльності студентів, спроб науково-дослідної роботи. Під нашим керівництвом підготовлено дипломну роботу, присвячену західноукраїнській просвітельці Іванні Блажкевич, матеріали якої поповнили фонди її музею. Наступні дипломні роботи були присвячені Р.Купчинському, В.Барвінському, Остапу та Нестору Нижанківським. Підкреслимо, що експериментальні частини робіт мали музично-методичне спрямування: твори композиторів набували художньо-педагогічної інтерпретації для включення їх у навчальний репертуар відповідних класів середніх загальноосвітніх та музичних шкіл. Так, до масової шкільної практики вперше залучено прекрасну пісню Р. Купчинського "Чи знаєш ти?" відому в пластовому середовищі, фортепіанний цикл В. Барвінського "Шість мініатюр на українські теми", адресований українській молоді і записаний у виконанні його учениці, відомої піаністки Д. Гординської-Каранович.

Науково-дослідна робота випускників продовжується у таких напрямках: монографічний (творчі портрети композиторів, діячів української культури), стильовий (музика для дітей українських та зарубіжних композиторів), музично-методичний (організація процесу слухання музики, розвитку музичних здібностей, творчості школярів).

Варто наголосити на значенні концептуальної позиції курсу – акценту на зіставленні кращих традицій минулого та інновацій сучасного періоду розвитку вітчизняної музичної освіти та виховання [2].

Основне навантаження у процесі формування пізнавальної діяльності студентів належить у нашій експериментальній роботі курсу "Основи наукових досліджень", оскільки готовність до науково-методичного пошуку, до вирішення проблемних і науково-дослідних завдань забезпечить майбутньому вчителю здатність до всестороннього осмилення педагогічної реальності, до її критичного аналізу та вдосконалення.

Роль і специфіка названого курсу обумовлена необхідністю закладення достаннього теоретичного і практичного підґрунтя професійно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя музики, культивування її впродовж усього терміну навчання у процесі вивчення фундаментальних та фахових дисциплін шляхом залучення до написання рефератів, індивідуальних науково-дослідних завдань, виступів на студентських науково-практичних конференціях, підготовки до захисту курсових, а згодом – дипломних і магістерських робіт.

Курс “Основи наукових досліджень” повинен вирішувати завдання адаптації студентів до вимог вузівського навчання, оволодіння уміннями пошуково-гностичної діяльності, навичками роботи з науковою літературою [3].

У розробці лекційного матеріалу, тематики семінарських та практичних занять ми спиралися на компетентнісний підхід до формування загальнонаукових понять, проектуючи їх на специфічні ознаки мистецької педагогіки. Основу названого підходу становлять, на нашу думку, принципи системності, інтегративності, інваріантності, адекватності, моделювання наукового пізнання, які, у свою чергу, обумовили необхідність широкого залучення інтерактивних методів навчання, дискусійного обговорення питань, форми “ділової гри”, взаємного рецензування різних форм наукового викладу матеріалу. Вивчення курсу завершується написанням і захистом моделі курсової роботи, у якій має обґрунтуватися актуальність обраної проблеми, розроблятися категоріальний апарат (тема, об’єкт, предмет, мета, завдання), складатися робочі бібліографічні списки з обраної теми.

Зупинимось детальніше на деяких методичних аспектах читання курсу. Процеси втілення власних думок у певній матеріалізованій формі предметно-знакового образу і, навпаки, інтеріоризація предметно-знакового змісту (суспільної форми існування знань) у навчальній діяльності студента повинні стати предметом цілеспрямованої педагогічної дії з боку викладача.

На нашу думку, ця дія повинна охоплювати кілька аспектів, серед них:

- систематизація і структурування уже сформованих науково-теоретичних знань, понять, уявлень;
- вироблення алгоритмізованої системи навчально-пізнавальних дій із аналізу, структурування, класифікації навчального матеріалу;
- оволодіння методиками “запитання-відповіді”, “ключового поняття”.

Так, використовуючи ці методики, спільно із студентами формуємо дефініції “наука”, зіставляємо види знань, характеризуємо ознаки наукового дослідження (опорою у цьому випадку можуть послужити вимоги до музичної інтерпретації).

Студентам пропонуються завдання зіставити науку і художню творчість за самостійно обраними критеріями, визначити міждисциплінарний контекст певних тем досліджень, вибрати принципи структурування форм наукового викладу матеріалів дослідження (монографія, брошура, підручник, посібник, стаття, тези, художньо-критичні роботи).

Формуванню наукової компетентності студентів значною мірою сприяє робота над систематизацією знань із курсу, наприклад, шляхом укладання порівняльних таблиць (курсів і дипломної, дипломної та магістерської робіт), розробка студентами варіантів тестових завдань до вивчених тем курсу.

Важливий блок курсу – ознайомлення із правилами роботи з науковою літературою (послідовність пошуку літератури, етапи її опрацювання та форми накопичення інформаційних матеріалів), практичним підсумком якого є конспектування, аналіз та представлення студентами статей із проблем мистецької освіти за матеріалами фахових видань (“Мистецтво та освіта”, “Рідна школа”, “Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка”).

Така форма роботи дає змогу студентам ознайомитись із новітніми теоретичними та практичними наробками у галузі мистецької освіти, естетичного виховання школярів, обрати теми для написання моделей курсових робіт, спроектувати майбутню дослідницьку діяльність. Для ґрунтовнішого ознайомлення із ходом написання наукових робіт на практичні заняття курсу, зокрема з теми “Категоріальний апарат педагогічного дослідження”, запрошуються магістранти факультету. Таким чином, студенти можуть спроектувати на себе роль дослідника, а магістранти – апробувати теоретичні та практичні аспекти власного дослідження.

Використання форми “ділової гри” при захисті моделей курсових робіт, при проведенні міні-конференції на заплановану тему сприяє формуванню у студентів умінь доведення, аргументування теоретичних позицій, етики звітування та рецензування наукової продукції, толерантності та етики наукової дискусії.

Робота над формуванням пошуково-творчої активності студентів має логічне продовження та “музично-творчу” адаптацію в авторському курсі “Основи музичної інтерпретації”, впровадженому у 1995-1996 н.р.

Значення курсу впливає із необхідності актуалізації набутої студентами музикознавчої інформації, її поглиблення та систематизації у напрямі сприймання – аналіз – інтерпретація музики.

Професійний та інтегративний характер курсу [4] обумовлює широке коло питань з музичної естетики, психології, педагогіки, музикознавства, дотичних до проблематики курсу. Питання, що підіймаються на лекціях, як правило, проблемного характеру, вони дістають подальшу “конкретизацію” у перебігу дисциплін теоретичного та виконавського циклів. Наприклад, від лекцій, присвячених аналізу музики, прокладаються арки до музично-історичних (концепції музичного стилю), музично-теоретичних (метод “цілісного” аналізу), виконавських дисциплін (метод “виконавського” аналізу), до проблем музичної естетики і критики (метод “ціннісного” аналізу) тощо. Педагогічна домінанта курсу має продовження у курсах спеціальних фахових методик.

Концептуальною основою побудови спецкурсу є підкреслення активного синкретичного характеру бачення музичної суті в системі сприймання – аналіз – інтерпретація (умовно-теоретичний поділ). Одночасно наголосимо на тому, що пізнання музики – це втілення мікродіалогу (процес музичного мислення) і макродіалогу (естетичне ставлення – діалог індивідуальних ціннісних орієнтацій та інваріантних загальнолюдських ціннісних установок; діалог культур).

Отже, метою курсу є формування у студентів культурологічної та особистісної позиції у процесі спілкування з музикою: не лише пізнання твору, а й пізнання “художньої картини світу” (культурологічний компонент), пізнання себе (рефлексивний компонент) через аналіз-інтерпретацію музики. Аналіз-інтерпретація є, на нашу думку, способом пізнання музики, що інтегрує в собі когнітивний, аксіологічний, праксеологічний аспекти, передбачає їх творчу реалізацію та особистісний підхід. Термін аналіз-інтерпретація відображає сучасні музикознавчі тенденції і одночасно вимоги інноваційної школи, відкритої для пошуків, науки і творчості.

Учитель музики інноваційної школи – це особистість з розвинутим музично-естетичним тезаурусом, важливим компонентом якого є вміння слухової атрибуції. Тому сприймання музичних творів, їх аналіз, атрибуція, порівняння виконавських інтерпретацій постійно доповнюють, конкретизують, “оживляють” теоретичний матеріал. Підбір ілюстративного матеріалу відкриває перед викладачем необмежені можливості прилучення студентів до надбань музичної культури: творів різних національних шкіл, різних стилів і жанрів. І одночасно саме у підборі музичних ілюстрацій викладач повинен виявити не лише свою музичну компетентність, але й педагогічну майстерність – урахування специфіки групи (рівень дозрівської підготовки, її склад тощо), урахування ініціативи студентів.

Творчий педагогічний підхід викладача проявиться і у проведенні семінарських, лабораторних занять, котрі ефективно проводити окремо групами із підготовкою ДМШ та із середньою спеціальною підготовкою.

Як дидактичний професійно-орієнтований матеріал для практичної роботи студентів використовуються розроблені нами “Щоденники музичних вражень” для учнів початкових класів (рекомендовані Міністерством освіти і науки України), варіанти музично-творчих завдань із слухання музики для учнів середніх класів загальноосвітніх шкіл.

Досвід навчально-пошукової діяльності, набутий студентами у попередньому курсі, дає змогу часто практикувати форми диспуту, “ділової гри” (теми: “Функції мистецтва”, “Якій епосі, стилю належить вислів?”, “Дефініції сприймання”, “Турнір адвокатів”, “Виконавство: емоція чи рація?”). У курсі “Основи музичної інтерпретації” продовжується також практика

рецензування статей із проблем музичної педагогіки, захисту моделі аналізу – інтерпретації (виконавської та вербальної) музичного твору зі шкільного репертуару для слухання музики.

Ознайомлення із новітніми методиками музичного виховання школярів, із сучасними шкільними програмами, із вимогами Державного стандарту в галузі художньої культури (підсумкова тема курсу) є свідченням професійно-орієнтованої домінанти курсу і експериментальної роботи загалом, яка продовжується в індивідуальних класах із виконавських дисциплін.

Підсумовуючи результати проведеної роботи, можемо констатувати, що ефективність формування пошуково-творчої активності майбутнього спеціаліста забезпечується організацією професійно-орієнтованої взаємодії викладача і студента, у якій поєднуються спрямування студентів до педагогічної науково-дослідницької діяльності, формування їх науково-теоретичної та музикознавчо-педагогічної компетентності, забезпечення умов для професійного самоусвідомлення майбутнього вчителя мистецького профілю.

Зважаючи на названі вище підходи, зауважимо, що пріоритетне завдання актуалізації особистісного творчого та інтелектуального потенціалу відкривають нові перспективи вирішення назрілих проблем вузівської освіти, зокрема подолання певної фрагментарності у підготовці вчителя (спрямованості на вдосконалення змісту, методик викладання окремих предметів без поєднання їх в струнку систему навчання), зміна установки щодо методичного рівня пізнання і розв'язання педагогічних проблем на установку, що передбачає діалектичне та методологічне бачення і спирається на прилучення до нових педагогічних технологій.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – К., 2002. – 270 с.
2. Гринчук І.П. Зв'язок традицій та інновацій у змісті курсу історії української музичної педагогіки. // Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. №2. – 1999. – С.95-97.
3. Методичні рекомендації до вивчення курсу “Основи наукових досліджень” для студентів спеціальності 8.020207 “Музична педагогіка і виховання” / Укл.: І.П.Гринчук. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – 43 с.
4. Методичні рекомендації до вивчення курсу “Основи музичної інтерпретації” / Укл.: І.П.Гринчук. 2-е вид., доп. – Тернопіль: ТДПУ, 2002. – 35 с.

Ольга ЛУСІК

## РОЗВИТОК ОЦІНОЧНИХ ВІДНОСИН В ПОЗАУРОЧНІЙ ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ – ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ

Оціночне ставлення – закріплені у свідомості емоційні переживання різних по ціннісній значимості для суб'єкта сторін життєдіяльності людей етичних норм спілкування [3, 28]. Даною проблемою займалися А.Абульханова-Славська, М.Борисhevський, І.Кон, В.Мясищев та інші.

**Мета статті** – висвітлити досвід загальноосвітньої школи №14 м. Тернополя щодо рівнів сформованості правової культури підлітків, дослідити розвиток оціночних відносин в пізнавальній діяльності учнів.

В нашому експерименті оціночна діяльність учнів була направлена на усвідомлення ними цінності людських відносин між людьми, а також на оцінку їх морально-правових якостей з точки зору необхідності, корисності, приемності, відповідності. Доброзичливість, вміння поставити себе на місце іншого, зрозуміти його, вести себе порядно і благородно – запорука контактності у спілкуванні, умова формування морально-правової культури. Цьому ми послідовно і цілеспрямовано вчили школярів.

Особливе місце у роботі психолога ЗОШ №14 м. Тернополя займають психологічні практикуми і тренінги – використання науково-популярних тестів, запитальників, завдань і прав, спостереження за поведінкою оточуючих людей, а також організація диспутів, вікторин, вечорів запитає і відповідей та ін., організація суспільне корисних справ.

Доцільно приділяти увагу розвитку підлітків вмінню поставити себе на місце іншого, розв'язувати суперечки і конфлікти мирним шляхом. З цією ціллю ми рекомендували учням розвивати особистісні комунікабельні установки у спілкуванні з людьми.

На заняттях підліткам пропонувалось визначити привабливі і відштовхуючі риси характеру, сторони поведінки людей, відмітити те, що заважає нам поважати один одного, вказати на власні труднощі у відносинах з оточуючими, уявити ідеальну гуманну людину, оцінити себе з цієї точки зору, визначити напрями самовиховання та ін.

Щоб розвинути у вихованців співпереживання і співчуття, застосовували вправи, що підвищують їх спостережливість, уважність, комунікабельність. По фотографіях і картинах учням треба було відтворити чи описати почуття, емоційні стани людей, їх особливості, описати відносини між ними, уявити, які події могли передувати зображенням. В результаті таких занять учні навчилися розуміти внутрішній стан людини по її зовнішньому вигляду.

Щоб переконати підлітків в помилковому впливі на формування гуманного ставлення до людини негативних стереотипів, ми використали методику, розроблену А.Бодальовим для визначення дії стереотипу, установки на сприйняття і оцінку людей. Ми запрошували для бесід і виступів з лекціями в однорідних групах школярів одних і тих самих людей, але створювали різні психологічні установки. Наприклад, в одному випадку ми представляли гостя як відомого вченого, психолога-практика, члена духовного центру міста, автора багатьох наукових публікацій. В іншому ж – як починаючого лектора, студента педінституту, що захоплюється проблемою екології людини, практичною психологією. Сприйняття, уважність, зацікавленість в останньому випадку були набагато нижчі, мали місце недовіра. Але як тільки підлітки впевнювались у компетентності співбесідника, у його вмінні знаходити спільну мову з аудиторією, у бажанні передати свій досвід спостережень та дослідів молодшим - відношення до нього зразу змінювалось, особливо після того, коли вони дізнавалися правди, до якої прийшли самі.

Вольові якості, що є однією із сторін гуманного ставлення до людини (бути терплячим, тактовним, рішучим, стримувати себе, не конфліктувати і т.п.) ми формували з допомогою вправи, що допомагає засвоїти правила і принципи гуманного спілкування.

Значне місце відводиться вправам-іграм, які спонукають учнів дотримуватись принципів гуманного спілкування. В процесі цих ігор учні набували практичних навичок і вміння гуманного ставлення до людей [2, 62].

На занятті доцільно акцентувати увагу учнів на необхідності постійного самоаналізу для вироблення здібності контролювати свою поведінку в процесі спілкування.

З метою заохочення підлітків до самовиховання треба озброювати їх необхідними для цього прийомами, розвивати в них щоденного спілкування, між особистісних відносин підлітків, а також уявні ситуації, які мають велике значення у формуванні правової культури [3, 61].

Результативною виявилась в цьому плані гра під назвою "Поважний гість". Учням необхідно було зустріти гостя, зробити його візит цікавим. У процесі гри-заняття підлітки навчаються спілкуванню з цікавими людьми, такту і увазі, вправляються у етиці відносин. В той же час в репліках, запитаннях і відповідях виявляється їх ставлення до гостя, а завдання гри зобов'язують гостя поводити себе благородно, ввічливо і гуманно.

Таким чином, учні в ігровій формі отримують можливість оцінити достойний і недостойний спосіб поведінки, дізнатися, як оцінена їх поведінка, глибше осмислити цінність доброзичливого спілкування і морально-правової культури, відкрити для себе значення особистості, а найголовніше – оцінити поведінку граючих у спонтанно створених ситуаціях, особливо небажаних у дружньому спілкуванні. Уявивши себе на місці іншого, вони намагались зрозуміти його внутрішній стан, почуття, проектували можливу і бажану поведінку партнера, виявляли співчуття як в малому, так і у великому.

В виховній роботі бажано використовувати звичайні ситуації, завжди маючи проблему, яка по своєму характеру має бути конфліктною, передбачала стикання різних мотивів, інтересів і потреб.

Розігруванню ситуацій передуватиме розподіл ролей: кожний учасник повинен умовно програти конкретну роль (старости класу, хворого товариша, батьків, директора школи, сусіда, товариша і т.п.). В цих іграх не було готового сценарію кожен учасник повинен був довести ситуацію до бажаної розв'язки, самостійно визначити і вибрати оптимальну (з точки зору морально-правових знань і гуманного ставлення) лінію поведінки, не попираючи бажань і почуттів інших.

Керівник в ході гри, якщо не було необхідно, вводив додаткові проблемні ситуації, змінював склад граючих, міняв їх за ролями, пропонував інший, більш оптимальний (правовий) варіант розв'язання конфлікту.

Рольова гра завжди закінчувалась наступним спільним аналізом як з точки зору правдивості, реальності життєвої розв'язки ситуації, так і з точки зору гуманності і права, пошуків альтернативних варіантів більш прийнятого розв'язання конфлікту. "Примірювання" підлітками різних ролей було, як показало дослідження, не тільки ефективною формою морально-психологічного тренінгу якостей особистості гуманістичного типу, але і стимулом до активізації самовиховання і самовдосконалення. Самостійний вибір лінії поведінки, оптимального способу правового вирішення проблеми поглиблювали взаємозв'язок морально-психологічних знань і реальної правової поведінки, стимулювали до глибокого осмислення правової культури в контексті власного життєвого досвіду, прийнятих норм спілкування і спільної діяльності.

Так, в ситуаціях, де необхідно було зробити вибір для себе (з метою задоволення своїх інтересів), для іншого (товариша, друзів, які потребують підтримки і співчуття), чи поєднати власні інтереси з інтересами інших.

Складні соціальні обставини, в яких сьогодні ростуть підлітки, їх намагання розібратися в протиріччях дійсності викликали до життя такі форми виховної роботи, як філософські бесіди, філософські круглі столи, дискусії, ринги, в основі яких лежить принцип "відкритого мікрофону" та інші. Ми часто звертались до таких званих "сократівських бесід", які дозволяють школярам задуматися над тією чи іншою життєво важливою проблемою, подискутувати, зайняти визначну позицію. Учні пропонувалась система запитань, послідовні відповіді на які приводили їх до істини. Наприклад, великих роздумів вимагало вирішення таких питань: "Хто отримує більше задоволення: той, кому роблять добро, чи той, хто його творить?", "Чи завжди треба дошукуватися істини?", "Що краще: синиця в руках чи журавель в небі?", "Кому краще живеться – совісній чи безсовісній людині?", "Чи можна поступитися совістю для одержання засобів на добру справу?" і т.п.

В результаті проведеної нами різнопланової виховної роботи в експериментальних класах, згідно оцінок учнів, значно зросла їх гуманістична активність. Це свідчить про те, що з поглибленням розуміння сутності змісту життя і людського щастя виникає більш повне задоволення (з допомогою адекватних засобів) потреб у спілкуванні, самоутвердженні і самоповазі.

Провівши дослідження в 7-х класах ЗОШ №14, ми одержали відповіді на такі запитання: Хто більше отримує задоволення той, кому роблять добро, чи той, хто його творить. Опитано 120 чоловік. Отримують задоволення обое – вважають 36% підлітків (контрольних) і 42% підлітків (експериментальних класів). Більше задоволення отримує людина, яка робить добро, вважають 16% підлітків контрольних і 27% експериментальних класів.

Пошук істини розвивав в учнів здатність осмислювати життєві явища, самостійно робити висновки, схилив до морального самовдосконалення. Цій меті допомагали філософські столи на тему "Гідність людини", "Зміст життя, в чому він?"

Активна участь у цій сфері роботи забезпечувалась можливістю кожного підготувати запитання, виступити з думкою, що відхиляє або підтверджує висловлене.

Для емоційного насичення, активізації мисленнєвої активності учнів ми використали музичний фон, репродукції картин, фрагменти з художньої літератури.

Ми прийшли до висновку про те, що розуміння на більш високому рівні природи людського щастя, змісту життя є "точкою росту" правової свідомості підлітків. Погляд на моральні цінності (служіння людям, творча самовіддача, дружба, кохання), як на компоненти індивідуального щастя, підсилює емоційно позитивне ставлення до них, забезпечує перевагу гуманістичних мотивів поведінки над егоїстичними.

В кінці навчального року в 6-х класах був проведений "Правовий ринг", метою якого було виявлення життєвої позиції учнів, їх ставлення до правової культури. Запитання для рингу збирались на протязі трьох тижнів, розподілялись організаторами по напрямках.

Ринг примусив відстоювати своє життєве кредо, націлив на морально-правові цінності. Дослідно-експериментальна робота привела до позитивних змін у свідомості і поведінці

підлітків: переоцінки цінностей, зміни визначаючих мотивів поведінки і змісту відносин у напрямку збільшення значимості правових цінностей і зниження прагматичних, престижно-статусних, зростання здатності до критичної оцінки себе та інших як умови виникнення емоційного переживання. Зросла також здатність ідентифікації з іншим, прояву емпатійних реакцій, намітилась тенденція до зростання рефлексивно-перцептивних показників, поглиблення усвідомлення себе та іншого як носіїв соціально важливих цінностей, в першу чергу, гуманних якостей. Так, якщо у підлітків контрольних класів соціально-регулятивна функція самооцінки виявилась у констатації своїх достоїнств і тільки частково недоліків, то в учнів експериментальних класів виділявся більший ступінь рефлексії особистісних якостей і робота по подоланню недоліків у відповідності до гуманістичного ідеалу.

Завдяки усвідомленню необхідності уважного ставлення до іншого як носія гуманістичних цінностей, у підлітків виникає переосмислення свого досвіду взаємовідносин з людьми, розуміння їх моральних основ, що вело до розвитку і закріплення взаєморозуміння як фактора формування морально-правової культури особистості.

Таблиця 1

Розподіл учнів за рівнями сформованості правової культури, %

Клас	Етапи експерименту	Рівні сформованості правової культури			
		Високий	Середній	Середній початковий	Низький
Е1	Початок	7,9	11,8	47,8	32,5
	Кінець	20,6	33,9	33,8	11,7
Е2	Початок	7,3	11,1	45,5	36,1
	Кінець	21,0	32,0	37,1	9,9
К1	Початок	8,8	13,1	44,7	33,4
	Кінець	15,4	26,1	41,2	17,3

Із викладеного випливає, що за час дослідно-експериментальної роботи у сформованості правової культури підлітків очевидні позитивні зрушення.

У відповідність з окремими критеріями рівнів сформованості правової культури ми віднесли учнів до чотирьох груп і прирівняли отримані результати по даних з контрольних класів.

Значущим виявилось пересування ряду учнів з низького на середній і високий рівні.

Найбільш перспективними напрямками дослідження, на нашу думку, є дослідження структури і характеристики основ правової культури школярів, розробка методичних рекомендацій з питань формування правової культури підлітків в позаурочній діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Буянов М. І Основи психотерапії дітей і підлітків. – К.: Вища школа, 1990. – 191 с.
2. Игры: обучение, тренинг/ Под редакцией Бондаренко В.В. – М.: Новая школа, 1996. – С.40-46.
3. Лузан Л.Г. Особистість і оціночні відносини підлітків. – М., 1999. – 162 с.
4. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К., 1990. – С.68.
5. Психологічні основи гуманізації освіти. Книга для вчителя/ За редакцією Г.О. Балла. – Київ – Рівне, 1996. – С.39-45.
6. Пунский В.О. Особистий підхід у навчально-виховній роботі з учнями. – Одеса, 1996. – С.60-68.
7. Фіцула М.М. Правове виховання учнів. – Т., 1996. – 179 с.

## ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В ОСВІТНІХ КОНЦЕПЦІЯХ КРАЇН ЗАХОДУ

Підготовка вчителя – багатогранний процес, спрямований, з одного боку, на забезпечення ґрунтовних знань предметів спеціалізації, а з іншого – на формування фахових умінь, необхідних для успішної професійної діяльності.

Важливою складовою підготовки вчителів є методика навчання предмета спеціалізації. Термін “методика” перекладається з грецької як сукупність методів. В українській педагогіці методи навчання трактуються як упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя та учнів, спрямовані на розв’язання навчально-виховних завдань [1, 206]. У зарубіжній літературі існують різні точки зору на поняття “метод”. У вузькому значенні його розуміють, переважно, як спрямування навчання для виконання поставлених завдань. У ширшому значенні в поняття “метод” включають ще й необхідність врахування факторів, які впливають на виконання завдань. До таких факторів належать: мета навчання та освіти, потреби суспільства, психічне та фізичне здоров’я дітей [10, 7].

Враховуючи вітчизняну термінологію, методичну підготовку можна охарактеризувати як складову цілісної системи професійної підготовки вчителів у вищому навчальному закладі, спрямовану на оволодіння студентів теоретичними знаннями про форми, методи й прийоми навчання предмета, а також базовими практичними вміннями та навичками, необхідними їм для майбутньої професійної діяльності.

Вивчення результатів наукових досліджень зарубіжних учених у галузі професійної підготовки вчителів загалом та методичної підготовки зокрема може стати корисним джерелом ідей для теоретичних наукових пошуків та практичного втілення основних результатів.

*Мета статті* – висвітлити проблеми методичної підготовки учителя в освітніх концепціях країн Заходу. Мета реалізовується у таких завданнях: 1) проаналізувати місце методичної підготовки у професійній підготовці вчителів з точки зору західних освітніх парадигм; 2) на основі критичного аналізу сучасної науково-методичної і педагогічної літератури виділити і охарактеризувати основні проблеми, які розробляються західними вченими у контексті методичної підготовки вчителів.

Незважаючи на значне посилення інтересу дослідників до питань організації і змісту педагогічної освіти у західних країнах [2; 3], аналіз вітчизняної науково-педагогічної літератури свідчить про відсутність досліджень із зазначеної проблеми.

Оскільки методична підготовка є складовою професійної підготовки вчителів, у західних педагогічних теоріях вона розглядається у контексті змісту педагогічної освіти.

На сучасному етапі виділяють чотири парадигми в організації підготовки вчителів на Заході: академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну та дослідницько-орієнтовану [2, 47]. Зазначимо, що поняття парадигма перекладається з грецької як приклад, взірець. У західній педагогіці воно визначається як сукупність поглядів стосовно природи і мети навчання, викладання, вчителів та їх освіти, що зумовлює різні підходи до педагогічної діяльності вчителя [2, 43]. І хоча на практиці, за твердженням Л.Пуховської, часто поєднуються елементи кількох підходів, у теорії педагогічної освіти такий поділ простежується досить чітко [2, 47].

Розглянемо кожну парадигму з точки зору формування змісту підготовки вчителів. Академічно-традиціоналістська парадигма вважає за необхідне озброєння вчителя певним колом знань, умінь та навичок. Основними компонентами освіти є широка загальнонаукова підготовка та вивчення предметів спеціалізації. Значна увага приділяється розвитку

майстерності вчителів у навчанні дисциплін. Ключовим завданням педагога є передача знань та морально-культурних цінностей молодшому поколінню.

Основною метою освіти вчителів з точки зору технологічної парадигми є спеціальна підготовка, покликана озброїти студента вміннями, необхідними для навчання предмета спеціалізації. Від майбутнього вчителя вимагається механічне засвоєння певного кола знань та оволодіння професійною майстерністю, яка, безумовно, здійснюється у контексті методики навчання предмета спеціалізації. Виходячи з тлумачення Дж.Грілла, Х.Тілема, С.Вінмена, які розглядають діяльність учителя як "функціональну поведінку", його підготовка зводиться саме до виробництва функціональної поведінки.

Індивідуальна парадигма спирається на особистісний напрям у педагогіці. Відповідно основною метою педагогічної підготовки є формування та розвиток професійної індивідуальності вчителя, пов'язаної з формуванням власної методики викладання дисципліни спеціалізації. У зв'язку з цим навчальні програми далекі від технократичної запрограмованості. Ключовою у навчанні є мотивація власної пізнавальної діяльності, яка визначає зміст засвоюваного матеріалу.

Значного поширення набуло дослідницько-орієнтоване навчання, покликане розвивати критичне та творче професійне мислення студентів шляхом організації їхньої пошукової діяльності. При цьому майбутні вчителі самі визначають коло проблем та способи їх вирішення, а викладачі здійснюють лише загальне педагогічне керівництво. Важливим джерелом для дослідницької діяльності студентів є педагогічна практика, під час якої об'єктами вивчення є педагогічні ситуації, а дійовими особами – самі студенти [2, 48-57].

Аналіз зарубіжної педагогічної літератури свідчить, що ідея підготовки вчителя, здатного здійснювати наукове дослідження у галузі методики, набуває дедалі більшої ваги. Професор Ноттінгемського університету К.Дей наголошує на необхідності залучати вчителів до методичних досліджень, адже дослідження є засобом професійного розвитку, а тому обов'язком кожного педагога [5, 358].

Тенденція якомога ширше залучати студентів до дослідницької діяльності простежується не лише в Європі, а й у США. Вимога підготовки вчителя-дослідника прозвучала у доповіді Американської асоціації державних коледжів та університетів (American Association of State Colleges and Universities) "Педагогічна освіта для XXI століття" ("Teacher Education for the Twenty-First Century") [11, 57].

Аналізуючи ідею підготовки учителя-вченого та учителя-дослідника, автор книги "Американська освіта" Дж. Спрінг обґрунтовує її роль у забезпеченні професійного зростання вчителів. Він зазначає, що в минулому шкільних педагогів вважали пасивними об'єктами. Професори коледжів були переконані, що можуть розповісти вчителям, як покращити професійну майстерність. Крім того, вчителів забезпечували готовими методичними розробками. Ці розробки були настільки чітко структуровані, що не могли бути неправильно вжиті навіть найслабшими педагогами. Такий підхід розглядав учителя як техніка, котрий використовує чужі методи та матеріали. На думку Дж. Спрінга, модель учителя-дослідника та вченого базується на переконанні, що "педагоги-практики є найкращими дослідниками методичних прийомів та матеріалів. У цій моделі вчитель сам експериментує методами навчання та оцінює їх, активно вивчає нові підходи в процесі співпраці з іншими вчителями та шукає відповіді на окремі питання... в наукових публікаціях" [11, 57-58].

Таким чином, хоча викладені вище чотири парадигми характеризуються різними підходами до визначення домінанти змісту професійної підготовки вчителів, їхньою спільною рисою є визнання необхідності озброєння майбутніх учителів методичними вміннями. Дедалі більшої популярності як у Західній Європі, так і у США набуває ідея підготовки учителя-вченого, який зможе здійснювати наукове дослідження у галузі методики.

Методична підготовка складається з двох компонентів – теоретичного і практичного. Останній реалізується в процесі педагогічної практики. У різних освітніх системах співвідношення зазначених компонентів має певні особливості. Разом із тим питання ефективного поєднання теорії та практики залишається одним із найактуальніших у сучасній педагогічній науці.

Усе частіше в науково-педагогічній літературі простежується думка про ширше залучення школи до методичної та психолого-педагогічної підготовки, оскільки формування фахових умінь майбутніх учителів залежить не стільки від знання теорії методики навчання предмета, скільки від психофізіологічних особливостей учнів, з якими доводиться працювати; навчально-методичного забезпечення та засобів навчання [9, 239].

Результатом поширення таких ідей є перенесення центру професійної підготовки у школу (Велика Британія) та регіональні педагогічні центри (Франція); запровадження дворічної психолого-педагогічної та методичної підготовки викладачів гімназії безпосередньо за місцем роботи (Німеччина).

Популярним на Заході є підхід, в основу якого покладено "практичне теоретизування" студентів. Цей термін був уведений відомим педагогом Р. Александером [8, 366]. "Теоретизувати", на думку викладача Суссекського університету М. Браута, – це інтерпретувати, оцінювати, пояснювати вчинки та враження [7, 71].

Порівнюючи термін "практичне теоретизування" з популярним в останні роки терміном "рефлексія", відомий педагог Д. Макінтайер доводить, що стосовно початкової педагогічної підготовки перший є більш змістовним. Свій висновок він аргументує тим, що базова освіта вчителів повинна виявлятися у критичній оцінці, розвитку та експериментальному використанні ідей з багатьох джерел, включаючи практичну діяльність досвідчених педагогів та різноманітну теоретичну літературу. Рефлексія, на думку Д. Макінтайера, – це спосіб професійного розвитку вчителів, які вже мають досвід педагогічної роботи [8, 366].

Педагог вважає, що практичне теоретизування – реальний шлях до оволодіння тією масою знань, умінь та навичок, яка необхідна для мінімальної практичної компетентності. У процесі практичного теоретизування майбутні вчителі, вивчаючи та оцінюючи теоретичні джерела, спостерігаючи за роботою педагога, здійснюючи власну практичну діяльність, формують особистий стиль та підхід до процесу навчання. Успішне здійснення студентами практичного теоретизування вимагає відповідного планування програми та активної співпраці викладачів і шкільних учителів, залучених до керівництва педагогічною практикою студентів. Необхідними є домовленість про навчальні моделі, точний час роботи над окремими темами, обов'язкові методи та прийоми, питання для опрацювання, критерії оцінювання [8, 371].

Д. Макінтайер переконаний, що теоретизування повинно бути практичним. Основну увагу, на його думку, слід приділяти тому, що допоможе майбутнім педагогам самостійно критично мислити. Відповідно не тільки самі вчителі, а й викладачі університету повинні спрямовувати ідеї, які вони презентують студентам, до цієї практичної мети. [8, 371].

Як уже зазначалося, питання співвідношення теорії та практики в процесі загальної професійної підготовки вчителя залишається в центрі уваги педагогічної громадськості. У різних країнах ця проблема вирішується по-різному. Наприклад, у Великій Британії за останні роки дедалі більше уваги приділяється практичному навчанню. Тому основним завданням методичної підготовки британський педагог Б. Елліс вважає забезпечення ефективного оволодіння студентами вміннями та навичками, необхідними для реалізації навчальних цілей [6, 152].

Аналізуючи методичну літературу, Д. Макнамара виокремлює коло проблем, які найчастіше порушуються на її сторінках: як слід розмежовувати знання предмета та методики його навчання; наскільки практична робота в школі сприяє покращенню розуміння студентами предмета спеціалізації; оскільки знання студентами методики значною мірою визначаються умовами, в яких вони працюють, чи курси з методики повинні з самого початку зосереджуватися навколо школи; ставлення студентів до необхідності вивчати, крім курсу основного предмета, ще й методику його навчання [9, 239-240].

Методична підготовка тісно пов'язана з вивченням предмета спеціалізації та психолого-педагогічними дисциплінами. Британський учений Б. Елліс розробив систему елементів знань предмета, кожна охоплює спеціально-предметний, психолого-педагогічний і методичний компоненти [6].

Результати аналізу системи знань предмета (за Б. Еллісом) відображені у табл. 1.

## Структура елементів знань предмета

Компоненти підготовки	Елементи знань
Педагогічний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знання освітньої мети,</li> <li>• знання учнів та їх характеристик;</li> <li>• загальні педагогічні знання;</li> <li>• знання навчального плану;</li> <li>• організація дітей класу таким чином, щоб завдання, поставлені перед ними, сприяли розвитку пізнавальних здібностей;</li> <li>• уміння працювати з іншими вчителями</li> </ul>
Спеціально-предметний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знання змісту предмета;</li> <li>• знання про дослідження предмета та вміння продемонструвати, як здійснюються та оцінюються різні відкриття;</li> <li>• дослідження ступеня довіри учнів до предмета (розуміння ними ролі предмета в сучасному суспільстві), впливу такої довіри на ставлення учнів до цієї дисципліни;</li> <li>• дискусійні питання;</li> <li>• природа взаємодії цього предмета з іншими; відмінність від інших дисциплін.</li> </ul>
Методичний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• аспекти змісту, що впливають на результати навчання (включаючи ті теми та концепції, які є найважчими для розуміння);</li> <li>• шляхи такої побудови змісту предмета, які роблять його зрозумілим, доступним для інших (включаючи знання прикладів, аналогій, доказів, порівнянь);</li> <li>• пояснення нових фактів із урахуванням попереднього досвіду учнів;</li> <li>• знання про методи оцінювання.</li> </ul>

Така структура знань предмета, на нашу думку, є виправданою, оскільки розкриває нерозривну єдність спеціально-предметного, педагогічного та методичного компонентів. Таким чином, ефективність навчальної діяльності вчителя визначається не тільки знаннями змісту предмета, а й рівнем володіння методикою його навчання у контексті загальних педагогічних знань.

Велика роль у методичній підготовці вчителів у західноєвропейських країнах відводиться розвитку комунікативних умінь. Так, у закладах педагогічної освіти ФРН програмами з методики (а також педагогіки, психології) 25-35 % часу передбачено на вивчення основ міжособистісного спілкування. Студентів знайомлять із теоріями особистісної взаємодії, основами педагогічного спілкування, шляхами оптимізації міжособистісних зв'язків, способами подолання комунікативних перешкод [3, 70].

Такий інтерес до цієї проблеми можна пояснити зростаючим впливом ідей позитивної комунікативної взаємодії, які є важливим джерелом розвитку педагогічної думки Заходу. Комунікативна компетентність визначається вченими як здатність до спілкування та вміння слухати. Вона складається з таких характеристик: уміння ставити запитання та чітко відповідати на них; уважно слухати співрозмовників; аргументовано аналізувати їхні судження; доводити свою точку зору в групі; пристосовувати свої висловлювання до співбесідників.

Тому необхідним для вчителя вважається вивчення шляхів формування міжособистісних та групових стосунків, прийомів налагодження контактів з групою, оволодіння вміннями безконфліктної комунікації тощо.

Завдання вчительського контролю соціальної поведінки учнів передбачає і розвиток їхньої комунікативної компетентності. Як показало наше дослідження, досить поширеним у західноєвропейських країнах є положення, що основною умовою формування комунікативності учнів є мала група, міжособистісні стосунки в якій характеризуються доброзичливістю та

повагою до членів групи. При цьому часто мала група розглядається як основний фактор суспільного розвитку [4, 21-23].

Отже, зарубіжний досвід, а також дані наукових досліджень свідчать про те, що важливу роль у становленні професійної майстерності вчителів відіграє розвиток їхніх комунікативних умінь у процесі професійно-методичної підготовки. Вважаємо, що проблема формування комунікативної компетентності набуває особливої актуальності в сучасних умовах інтеграції та динамізму освітніх систем.

Аналіз проблеми методичної підготовки вчителя в освітніх концепціях країн Заходу дав змогу зробити *висновки*:

1. Незважаючи на різні підходи до визначення домінанти змісту професійної підготовки вчителів у західних освітніх парадигмах, спільним у них є визнання необхідності озброєння майбутніх учителів методичними знаннями та вміннями, на основі яких формується "функціональна поведінка" (технологічна парадигма), професійна індивідуальність педагога (індивідуальна парадигма); здійснюється дослідницька діяльність (дослідницько-орієнтоване навчання).

2. У контексті методичної підготовки західними вченими розробляються такі проблеми:
- оптимальне співвідношення компонентів професійної підготовки – спеціально-предметного, психолого-педагогічного, методичного, педагогічної практики;
  - співвідношення теоретичного і практичного компонентів у методичній підготовці педагогів;
  - підготовка вчителя-дослідника методичних підходів і прийомів;
  - роль школи у методичній підготовці вчителів;
  - дидактичні засади взаємозв'язку спеціально-предметної, психолого-педагогічної та методичної підготовки;
  - розвиток комунікативних умінь майбутніх учителів.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень, на нашу думку, є вивчення змісту методичної підготовки вчителів із різних предметів спеціалізації у країнах з високим рівнем педагогічної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
3. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт современного исследования. – К.: Просвіта, 1997. – 307 с.
4. Пилиповский В.Я. Концепции социализации в западной педагогике // Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе: Сб. науч. тр. НИИ теории и истории педагогики АПН СССР / Отв. ред. В.Я. Пилиповский. – М.: НИИ ТИИП, 1991. – С.4-31.
5. Day C. Qualitative Research, Development and the Role of Teacher Educators: fitness for purpose // British Educational Research Journal. – 1995. – Vol. 21, No. 3. – P.357-369.
6. Ellis B. Rethinking the Nature of Subject Studies in Primary Initial Teacher Education // British Journal of Educational Studies. – 1995. – Vol. XXXXIII, No. 2. – P.146-160.
7. Eraut M. The Acquisition and Use of Educational Theory by Beginning Teachers // Action and Reflection in Teacher Education / Ed. by G. Harvard, P. Hodkinson. – Norwood, N.J.: Prentice-Hall Regents, 1994. – P.69-88.
8. McIntyre D. Initial Teacher Education as Practical Theorizing: a Response to Paul Hirst // British Journal of Educational Studies. – 1995. – Vol. XXXXIII, No 4. – P.365-383.
9. McNamara D. Subject Study in Teacher Education // Action and Reflection in Teacher Education / Ed. by G. Harvard, P. Hodkinson. – Norwood, N.J.: Prentice-Hall Regents, 1994. – P.229-245.
10. Oryshkevych O. Education. – Vol. I: The Philosophy of Education. – N.Y.: Brown and Benchmark Publishers, 1982. – 189 p.
11. Spring J. American Education. – N.Y.: Mc-Graw Hall, 1996. – 303 p.

## ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗАНЯТЬ З ПРЕДМЕТУ “ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ” У ПОЛЬЩІ

Процес навчання – це логічно поєднана система дій вчителя й учнів, яка спричиняє певні зміни особистості учня, тобто це організований перебіг систематичних й запланованих дій учителя й учнів, який допомагає оволодівати знаннями, формувати вміння й навички дій, розвивати здібності й зацікавлення, а також формувати переконання й позиції. З вищесказаного випливає, що майже всі дії, які супроводжують цей процес, повинні бути детально продумані й старанно сплановані. Планування є необхідною умовою результативності дій, воно виключає випадковість і хаос у реалізації мети (завдання).

Необхідність особливо проникливого й старанного планування дидактично-виховної роботи з предмету “Трудове навчання” впливає як із складності процесу формування особистості вихованців узагалі, величезної суспільної відповідальності за результати цієї діяльності, так і зі значної різноманітності змісту навчання як етапних цілей трудового навчання та різносторонніх зв'язків поміж ними.

У викладанні предмету “Трудове навчання” і не тільки в ньому розрізняють кілька етапів проектування дидактично-виховної роботи: загальне планування, проектування результатів і проектування окремих тематичних одиниць.

Загальне планування охоплює прийняття найзагальніших рішень, підготовку пізнавальних (інтелектуальних, психомоторних) і мотивуючих (виховних) цілей навчання, а також визначення, який програмовий зміст зробить можливим досягнення вибраних цілей.

Другий етап – це планування результатів, тобто опрацювання програмових вимог, що стосуються наступних тем уроків і формулювання опису здобутих досягнень в усіх категоріях відповідно з прийнятою таксономією цілей [1], що охоплюють знання і вміння.

Третій етап – це *дидактичне проектування*, яке передбачає проєктування ходу тематичних занять. Воно визначає хід уроку і набирає форми документу з назвою “конспект” або “сценарій уроку”, в якому зміст навчання перетворюється у завдання, що заохочує учнів до виконання передбачених дій. У конспекті враховується передбачувана поведінка учнів, чергові кроки дидактичної поведінки вчителів, важливіші елементи змісту навчання, завдання, вправи, запитання, відповіді і т. п. [2]. Це означає, що конспекти уроків є витвором учителя, який готується до проведення дидактичних занять, і що він сам прийматиме рішення про структуру і зміст уроків.

Численні наукові дослідження і наш власний досвід дозволяють стверджувати, що наявність такого конспекту значно допомагає в роботі учителя. Це призводить до того, що його поведінка є добре організована, відсутній хаос, а заняття відзначаються чіткою, прозорою й динамічною структурою. Незважаючи на те, що ані освітні закони, ані надбання педагогіки не зобов'язують учителя дотримуватися нав'язаної йому структури конспекту, однак кожна структура повинна завжди містити певну (загальноприйнятну) інформацію, зібрану у тісно пов'язаних між собою частинах: предметній (яка стосується змісту навчання) і дидактичній (що стосується педагогічних і організаційних дій учителя та учнів).

*Проектування тематичних одиниць* у трудовому навчанні, як і в інших навчальних предметах, охоплює тісно пов'язані між собою етапи: визначення цілей та опрацювання сценарію заняття, тобто передбачуваного ходу. Загальні й конкретні цілі як передбачені результати тематичних одиниць визначають їх змістовий і дидактичний напрямок, становлять основний критерій оцінки результативності, а тому повинні бути визначені старанно і конкретно, щоб у кінці цих занять вчитель міг з'ясувати, чи мети досягнуто і в якій мірі. Формулювання цілей, які, переважно, містяться у трьох групах і спрямовані на розвиток технічної культури (знання, вміння, позиції), повинні виражатися конкретно (операційно), а для їх визначення використовуються так звані операційні дієслова [3].

Із визначених цілей і змісту дидактичної одиниці впливає потреба добору певних типів технічних завдань [4], які є основною змістовою формою реалізації програми трудового навчання, а також пов'язані з цим методи, дидактичні засоби й форми навчання (напр.

колективна робота, робота в групах, екскурсія і т.д.) чи виробництва (напр. індивідуальна, бригадна, серійна праця і т.д.)

Залежно від теми, обсягу і характеру програмового змісту, домінуючих технічних завдань хід тематичної одиниці буде різним, однак завжди повинен бути цілеспрямований і відповідно організований.

У трудовому навчанні повинно функціонувати три структури (типи) дидактичних занять: перебіг організованої практичної дії, лекційний перебіг дидактичної роботи і пошуковий перебіг дидактичної роботи.

Перебіг тематичних одиниць, в яких домінуючу роль відіграє пізнання і формування інтелектуальних умінь і який відповідає ланкам процесу навчання – вивчення взагалі, ми називаємо лекційним перебігом дидактичної роботи.

Урок, що проводиться *методом лекції*, повинен мати такі ланки:

*Усвідомлення мети* – тут мають місце дії, що сприяють створенню у дітей позитивної мотивації до навчання. Позитивні мотиви навчання є запорукою ефективно проведеного уроку з кожного предмета.

*Опрацювання нового матеріалу* – у цій ланці вчитель ознайомлює учнів із новими фактами. Нові для себе речі й події учні можуть пізнати трьома способами: безпосереднє зіткнення з ними; за допомогою більш або менш наближених до дійсності допоміжних засобів (моделі, рисунки); за допомогою живого (лекція, бесіда) або друкованого (енциклопедії, словники і т.д.) слова.

*Узагальнення нового матеріалу* – тут відбуваються процеси узагальнення, які служать формуванню понять.

У процесі формування понять треба розрізнати певні чергові етапи:

- асоціація назв із відповідними предметами;
- формування елементарних понять на основі знання зовнішніх рис і явищ;
- формування наукових понять.

Це дуже важливий момент процесу навчання, оскільки у другій ланці спостереження пов'язане із зовнішніми подразниками і стосується окремих фактів, але не дозволяє охопити те, що є спільним для даного класу фактів. Тільки за допомогою операцій мислення можна узагальнити їх властивості. До таких операцій зараховуються порівняння, індукція і дедукція, а також аналіз і синтез.

*Закріплення вивченого матеріалу* – на цьому етапі уроку вчитель керує процесом систематизації знань, створює учням можливості застосування вивчених законів у нових ситуаціях, а передусім залучає їх до системи знань у межах даної проблеми. Вивченню закономірностей і систематизації знань служить добре повторення відомостей і вмінь при активній ролі учня, систематизація і класифікація вивченого матеріалу, що ведуть до узагальнених записів, і вправи, виконуючи які учень пригадує знання і застосовує їх на практиці – перетворює в уміння.

*Формування вмінь і навичок* – це етап, у якому відбувається процес переходу від теорії до практики, тобто набування вмінь і навичок. Це важкий момент у процесі навчання, бо стосується того, як предметні норми, відомі учням, перетворити на вказівки до їх діяльності, тобто в правила поведінки.

*Пов'язування теорії з практикою* – це дії вчителя, що забезпечують учням перевірку вартості теорії. Одночасно завдяки практиці знання учнів можуть стати глибшими і повнішими. Тут має місце перевірка учнями вивчених законів і виявлення їх зв'язку із законами науки. Праця як вирішальний чинник перетворення дійсності також має неабияку виховну цінність.

*Контроль і оцінювання результатів навчання* передбачає перевірку й оцінку вчителем досягнутих учнями компетенцій. Контроль і оцінювання повинні проходити через усі ланки уроку. Бо допомога, надана учневі вчасно, є більш цінною, аніж запізнале виявлення прогалин і помилок, наявність яких може дезорганізувати цілий процес навчання.

Під час використання запропонованої моделі існує можливість організувати матеріал навчання різними способами. Як відмітив Т.Лєвовіцкі, "істотною рисою цієї теорії є визнання можливості і навіть доцільності творення різних варіантів процесу навчання. При чому сам

процес не завжди повинен містити сім основних ланок, а тільки відбуватися інакше і охоплювати інші ланки" [5].

Розглянута тут структура дидактичних занять має виключно лекційно-репродуктивний характер. Учителі трудового навчання повинні застосовувати її в ситуаціях, коли у реалізації програмового змісту домінують рецептивні завдання або графічні в пізнавальному сенсі (наприклад, таким чином реалізуються деякі питання технічної інформації, професійної орієнтації і т.п.). Без сумніву, позитивною рисою цієї структури є швидка і безпосередня подача учням готових і упорядкованих знань. Недоліком, однак, є низький рівень активності учнів і засвоєння шляхом запам'ятовування. Тому цей тип уроку не повинен домінувати у трудовому навчанні. Зараз виникла потреба значного збагачення змісту предмету "Трудове навчання", яке обґрунтоване вимогами, що впливають із постійного науково-технічного прогресу і пов'язаних із ним щораз складніших ситуацій, в яких людина повинна раціонально поводитися. Тому навчання вищевказаним методом є недостатнім, хоча засвоєння знань таким способом, зразки технічних дій становлять цінний матеріал як необхідна основа для самостійного опрацювання учнями нових елементів знань. Щоб забезпечити оптимальну ефективність загальнотехнічної освіти, вчителям необхідно організовувати заняття, на яких процес здобування знань буде наближено до дослідно-відкриваючого процесу в науковому пізнанні дійсності. Цьому відповідає структура дидактичних занять, якій ми надаємо перевагу і називаємо *пошуковим ходом дидактичної роботи*. Ці заняття базуються на розв'язуванні проблем дітьми та молоддю й здобуванні таким шляхом нових знань і вмінь, нових теоретичних і практичних вирішень. Хід пошукового уроку охоплює такі ланки:

*Виявлення і формулювання проблеми* – вчитель для створення бажаних мотивів навчання моделює ситуацію, у якій учні зустрічаються із труднощами (невпевненість, подив, сумнів). Важливим є "розміщення" проблеми в ряду знань, передбачених програмою навчання, і поєднання знання, розташовані в просторі проблеми, з попередніми знаннями учнів, даючи тим самим можливість застосувати в роботі над проблемою.

*Аналіз проблеми* – це етап, на якому учні збирають дані, що мають їм допомогти у розв'язанні проблеми. Розпізнають дані, визначають невідомі, розглядають зв'язки між даними і невідомими.

На цій фазі учитель має можливість вирівняти обсяг засвоєних учнями знань і перевірити рівень його засвоєння перед початком наступної фази.

*Висування гіпотез* – у цій ланці учні висувають ідеї вирішення, тут має місце опрацювання концепції розв'язання проблеми. Можна виділити три випадки:

- 1) у проблемній ситуації подається або є відома учневі одна гіпотеза, яку він приймає як єдине рішення проблеми;
- 2) подано (відомо) кілька гіпотез рішення, з яких треба вибрати одну як правильну ідею;
- 3) у проблемній ситуації не подано гіпотез розв'язання, а тому їх треба створити.

*Перевірка гіпотез* – це ланка, під час якої проводиться селекція й вибір найкращого варіанту рішення. Тут проводиться теоретична або емпірична перевірка ідей.

*Розв'язання проблеми* – обґрунтування зробленого вибору вирішення проблеми й узагальнення, зроблене на основі прийнятого розв'язання проблеми. Це заключний етап процесу розв'язування проблеми. Його суттю є закріплення тих елементів знань і вмінь учнів, які вони отримали під час розв'язання проблеми, і включення їх у систему наявних знань і вмінь учнів.

Дидактична цінність застосування цього типу уроків полягає не тільки в тому, що учні в міру самостійно здобувають нові елементи знань і знаходять не відомі їм до тепер способи вирішення труднощів. Цей тип уроків має вирішальний вплив на розвиток інтелектуальних умінь у сфері творчої уяви, винахідливості і взагалі самостійного технічного мислення. Розв'язування проблем на уроках трудового навчання є також основним чинником поєднання фізичної активності з розумовими зусиллями.

Слід підкреслити, що зараз надається перевага дещо іншому записові сценарію занять (конспекту), названому пошуковим ходом дидактичної роботи. Дидактичні ланки укладаються за такою схемою:

*Зацікавлення* – на цій фазі вчитель створює ситуацію, в якій тема уроку подається учням чітким і активізуючим способом. Важливо виразно сформулювати цілі, завдання, створити атмосферу зацікавлення учнів вирішенням проблеми. Суттєву роль тут відіграє учитель.

*Дослідження* – учні самостійно аналізують отримане завдання. Це етап дискусій, аналізу, переговорів, зіставлення з попереднім досвідом і наявними знаннями. Висування гіпотез і висловлювання сумнівів. Учитель стає спостерігачем і слухачем, контролює, скільки знань і досвіду учні вносять у роботу.

*Перетворення* – чергова ланка, у якій знання, отримані у другій фазі, упорядковуються і творчо використовуються. Учні демонструють власні пропозиції розв'язання поставленої перед ними проблеми. Перебіг цієї ланки залежить від вигадки і зацікавленості учнів, бо тут відбувається поглиблення розуміння проблеми. Знання стають для учня власними і функціональними.

*Презентація* – на цьому етапі представники груп або учень, якщо це була індивідуальна робота, повідомляють про результати роботи цілого класу чи групи учнів. Ця презентація створює дітям і молоді можливість порівняти способи розв'язання проблеми і результати, отримані іншими.

*Підсумок* – це остання фаза, яка завершує урок. Учні роблять підсумки, визначають, чого і як навчилися, які методи роботи використовували і вказують, як можна використати здобутий досвід.

Зазначені типи пошукових (проблемних) уроків застосовуються у трудовому навчанні тоді, коли в реалізації програмового змісту домінують концептуальні або експериментально-дослідницькі завдання.

Реалізація загальнотехнічного змісту вимагає також вироблення в учнів уміння виконувати технологічні операції і користуватися при цьому певними (а не усіма) інструментами. У сучасному розумінні трудового навчання формування цих умінь не може базуватися тільки на паслідуванні шляхом повторення зразків правильного виконання, а повинно полягати у розумінні дії як засобу, що веде до бажаного результату. Цьому служить поєднання практичної діяльності з одночасним засвоєнням знань про властивості матеріалів, будову інструментів і технічного обладнання, а також вимог правильного їх використання. Шляхом поєднання теорії з практикою учень набуває різних умінь, навичок і позицій, чого не дає навчання шляхом засвоєння чи відкриття. Тому рекомендується застосовувати різні фази організаційного циклу творчої праці.

Організаційний цикл творчої праці охоплює такі тісно пов'язані між собою фази (ланки) раціональної дії:

- усвідомлення мети даної дії і формулювання теми;
- аналіз завдання;
- планування;
- підготовка предметних умов реалізації плану;
- виконання завдання (реалізація в матеріалі);
- контроль і оцінювання виконання;
- підсумкові дії.

*Усвідомлення учнями доцільності* виконання певного виробу відіграє дуже важливу мотиваційну роль. Свідомість і схвалення учнями даного завдання мобілізуюче впливає на їх активність у всіх ланках організаційного циклу. А отже, не може полягати тільки в тому, що вчитель оголошує заплановане творче завдання і обґрунтовує його необхідність. Більш корисним є подання учням конкретної практичної ситуації, з якої природним способом випливає потреба прийняття певного, але не сформульованого учителем творчого завдання.

*Аналіз завдання* – ця ланка стосується, як правило, двох справ:

- конструкції даного предмету (виробу);
- процесу виконання цього предмету.

Насамперед аналіз повинен стосуватися тих функцій, які даний предмет має виконувати відносно потреб, які мають бути реалізовані під час його виконання. Після чіткого визначення функцій і конструкцій можна розпочинати аналіз можливостей виконання. Аналіз процесу виконання стосується засобів і умов реалізації даного конструктивного проекту.

*Планування роботи* – охоплює передовсім проектування конструкції даного виробу, результатом тут є проект, виражений відповідною технічною документацією (цей етап технічного планування називається проектуванням) і планування способу й перебігу виконання виробу, тобто реалізації проекту в матеріалі. Його результатом є технологічно-організаційний план (технологічна карта, карта матеріалу, графік, калькуляція коштів).

Треба підкреслити, що в цій ланці велику роль відіграє проектування конструкції, бо вчить шукати і аналізувати зв'язки між відомим і невідомим, змушує учнів висувати й критично оцінювати конструкційні гіпотези – а в результаті вчить розв'язувати технічні проблеми і таким чином розвиває розумові здібності учнів, зокрема їх конструктивну уяву і технічну думку.

Наступний етап цієї структури уроку – це *підготовка до роботи*. Тут має місце підготовка необхідних матеріалів, інструментів, обладнання і т.п., робочого місця і раціональне розміщення на ньому засобів технологічних дій, ознайомлення учнів із новою технологічною операцією або пригадування операції, засвоєної на попередньому творчому завданні. Дуже важливе місце у цій частині має нагадування правил техніки і гігієни праці й ознайомлення з новими питаннями і правилами у цій галузі.

*Виконання завдання* – полягає у повній реалізації визначених конструкційних і технологічно-організаційних проектів (планів). Завданням учителя є слідкувати за ритмічністю й правильністю роботи учнів з точки зору способів дії, використання інструментів, дотримання правил техніки безпеки. Це має велике значення для формування умінь і навичок, а також позитивних позицій щодо дисципліни праці й економності.

*Контроль і оцінювання* охоплює передусім сам виріб, його функціональність щодо прийнятих ужиткових засад, відповідності проекту рівневі точності й естетики виконання. Предметом оцінювання (крім самого виробу) є також спосіб та перебіг його виконання. У цій фазі відбувається і закріплення та систематизація знань про засоби праці і нові технологічні принципи (вивчені у четвертій фазі), пізнавальні результати розв'язання проблем (у третій фазі – якщо це мало місце), а також практичного досвіду учнів, отриманого під час виконання виробу.

*Підсумкові дії* – це наведення порядку у майстерні: складання решток матеріалу, чищення інструментів і розташування їх на визначених місцях, прибирання робочих місць. Ці дії пов'язані із відповідними знаннями: з одного боку, вони базуються на засвоєних принципах ладу й порядку, на принципах збереження інструментів і т.п.; а з другого боку, збагачують зміст тих принципів новими елементами.

Описаний перебіг дидактичних занять слід застосовувати тоді, коли в реалізації основних цілей загальнотехнічної освіти домінують технологічні, конструктивно-монтажні і обслуговуючо-зберігаючі завдання.

Вказані у цій статті структури освітніх занять можуть допомогти у проектуванні дидактичних занять не тільки вчителям трудового навчання, інформатики, але й інших предметів чи предметних блоків. Вони можуть стати у пригоді як учителям-початківцям, так і вчителям із великим педагогічним стажем.

Раціонально підготовлений вчителями і відповідно реалізований процес навчання-вивчення забезпечує дітям і молоді засвоєння не тільки певних знань, умінь і навичок, але також повний, всебічний розвиток і формування бажаних рис особистості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Niemierko B. Między oceną szkolną a dydaktyczną. Bliżej dydaktyki. – Warszawa, 1997. – S.17.
2. Plewka Cz. Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych/ Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli. – Radom, 1999. – S.113.
3. Lewowicki T. Proces kształcenia w szkole wyższej. – Warszawa, 1987. – S.61.
4. Фрейман Станіслава, Фрейман Мірослав. Формулювання операційних цілей в трудовому навчанні // Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. – 2002. – №9. – С.127-129.
5. Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. – 1998. – №5 – С.202-203.

## ПРОГРАМА МІЖНАРОДНОЇ ОЦІНКИ УСПІШНОСТІ УЧНІВ: МОНІТОРИНГ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ В НОВОМУ ТИСЯЧОЛІТТІ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ)

Інтеграція України до Європейського Союзу у галузі освіти передбачає розбудову взаємовигідної співпраці з державами-членами ЄС для створення в країні життєздатної системи безперервного навчання і виховання та досягнення високих освітніх рівнів. З огляду на це постає актуальне питання щодо вивчення світових надбань, зокрема досвіду організації контролю знань передових зарубіжних країн та доцільність його використання у проектуванні концептуальної політики, стратегії і тактики розвитку вітчизняної освіти на етапі інтеграції Української держави в європейський простір [4]. На міжнародній конференції "Освіта і виховання в Східній Європі – національні шляхи розвитку і міжнародні вимоги", яка відбулась в 2001 році у Німеччині за участю багатьох країн, в тому числі й України, було надано важливого значення обміну досвідом реформування національних освітніх систем, що дозволить не лише виявити особливості і переваги цих систем, а й уникнути негативних результатів у цьому напрямку і визначити шляхи якісного поліпшення освіти [3, 105]. Для України може бути цікавим саме досвід Німеччини, нагромаджений у цій країні протягом столітнього періоду її розвитку, до того ж систему освіти у цій державі вважають однією з найдосконаліших у світі.

Аналіз останніх німецьких досліджень і публікацій свідчить про те, що питанню шкільної освіти тут надавали і надають великого значення. Пошукові ефективних шляхів удосконалення системи контролю знань як одного із найважливіших компонентів навчального процесу присвячено низку праць у німецькій педагогіці (К.-Х. Арнольд, Т.Боль, Ф.Вайнерт, Г.Грундер, К.Й.Клауер, Р.Леманн, Р.Пеек, М.Рендант, Г.-Г.Рольф, С.Рьоснер, К.Хеллер, А.Хельмке, Й.Шльомеркемпер, В.Шнайдер, Ф.Шрадер, С.Штерн та ін.). Нині у періодичній педагогічній пресі Німеччини ведуться широкі дискусії з питань шкільного оцінювання знань і його ролі у навчально-виховному процесі. Значною мірою цьому сприяли саме результати Програми Міжнародного оцінювання навчальних досягнень учнів (PISA-2000). Нами було виявлено, що у вітчизняних публікаціях зміст та форми проведення цього проекту, практико-орієнтована спрямованість якого може становити значний інтерес для педагогічної громадськості України, ще не були предметом детального аналізу. Саме це спонукало нас до проведення дослідження. *Метою статті* є спроба висвітлити та проаналізувати основні напрямки в рамках проведення Програми Міжнародного оцінювання навчальних досягнень учнів (PISA-2000).

У процесі дослідження вирішувались такі завдання:

- розкрити зміст, методи та основні напрями Програми (PISA 2000);
- проаналізувати отримані дані про участь Німеччини у Програмі (PISA 2000);
- висвітлити можливості творчого використання прогресивних ідей досвіду проведення подібних програм в Україні.

Як відомо, основою навчання є не лише накопичення знань з різних предметів, а й розвиток мислення та здібностей з урахуванням вміння користуватись різними джерелами знань. Виходячи з цього, метою дослідження в рамках Програми (PISA-2000) було оцінити здатність підлітків застосовувати в реальному житті знання та навички, здобуті в процесі обов'язкової шкільної освіти та отримати порівняльні дані про рівень систем освіти держав-учасниць. Програма здійснювалась Консорціумом, що складається з провідних Міжнародних наукових організацій за участю національних центрів та Організації економічної співпраці і розвитку (ОЕСД) під керівництвом Австралійської Ради педагогічних досліджень (ACER). У Програмі брали участь 32 держави, 28 з яких є членами ОЕСР (ОЕСД). Слід зазначити, що основні напрямки дослідження, розробка інструментарію, способів опрацювання результатів обговорювались та затверджувались представниками (як правило, Міністерств освіти) країн-учасниць проекту з урахуванням їх практичного значення для цих країн.

Приймаючи рішення про участь у даному проекті згідно з домовленості між Федеральним Міністерством освіти і науки (Bundesministerium für Bildung und Forschung) та

Постійною Конференцією Міністрів освіти, науки, культури, спорту (КМК), Німеччина, на нашу думку, керувалась такими міркуваннями:

- розумінням важливості подібного дослідження для визначення орієнтирів подальшого розвитку німецьких шкіл;
- усвідомленням важливості проблеми функціонування грамотності учнів, яка передбачає їхню готовність до використання набутих знань та вмінь у реальному житті.

Об'єктом дослідження стали навчальні досягнення школярів 15-річного віку. Такий вибір пояснюється тим, що в багатьох країнах у цьому віці завершується обов'язкове навчання в школі і програми навчання в різних країнах мають багато спільного. Саме на цьому етапі навчання важливо визначити стан тих знань та навичок, які можуть бути використані школярами в майбутньому, а також оцінити здібності самостійно набувати знання, необхідні для успішної адаптації у сучасному світі. У рамках Програми (PISA-2000) були протестовані підлітки з 220 німецьких шкіл, відповідно майже 38 учнів з кожної школи, що складає приблизно 8000 учнів [10, 287].

Додатково для поглибленого аналізу ефективності змісту освіти у федеральних землях Німеччини за рішенням Постійної Конференції Міністрів освіти, науки, культури, спорту були протестовані в процесі Програми національного оцінювання навчальних досягнень учнів (PISA-E) майже 33809 учнів 15-річного віку та 33766 учнів 9-х класів. Дослідження в рамках Програми PISA-E проводилось національним Консорціумом за участю інституту досліджень в галузі освіти ім. Макса Планка в Берліні (MPIB) [7, 7; 8]. Слід зауважити, що порівняння стану систем шкільної освіти у федеральних землях Німеччини здійснювалось відповідно до єдиних правил процедури тестування, а також розробки критеріїв для визначення якості освіти, затверджених у рамках проведення Програми міжнародного оцінювання навчальних досягнень учнів.

Пошуки способів підвищення якості освіти, які здійснюються у багатьох країнах світу, привели до висновку, що одним із важливих чинників, який полегшує порівняння, вимірювання й оптимізацію освіти, є стандартизація. Зауважимо, що стандарт розглядають як "модель, норму, зразок, установлені фахівцями, закладами, організаціями або суспільством" [2, 101]. Можна стверджувати, що стандартизовані тести є найпоширенішим методом вимірювання рівня знань у більшості розвинених країн, оскільки такий метод вимірювання задовольняє основні методичні критерії якості. До переваг тестової перевірки можна віднести відносну простоту процедур й необхідного обладнання, наявність встановлених стандартів, зручність математичної обробки, надійність, безпосередню фіксацію та об'єктивність результатів [1, 329]. Невипадково в рамках проекту використовувалась саме така форма контролю, як письмове тестування, на виконання якого відводилось 2 години (120 хв.). Тести складались із спеціально розроблених завдань, що містили вже готові відповіді, з яких потрібно було обрати правильну (вибіркові тести), а також із завдань, де учні повинні були дати власну коротку або повну обгрунтовану відповідь (тести з вільно конструйованою відповіддю). Варто наголосити, що було розроблено декілька варіантів тестів, що дозволяло забезпечити необхідну варіативність та індивідуальний характер завдань.

Проект PISA-2000 передбачав проведення дослідження у трьох напрямках:

1. Грамотність читання (Lesekompetenz): вміння працювати з текстом.
2. Грамотність у галузі математики (mathematische Grundbildung): вміння використовувати математичні знання в різноманітних життєвих ситуаціях.
3. Грамотність у галузі природознавчих наук (naturwissenschaftliche Grundbildung): вміння використовувати знання з предметів природознавчого циклу в реальних життєвих ситуаціях.

Особлива увага приділялась перевірці розуміння учнями основних понять; оволодіння основними методами, які вивчаються в рамках трьох вказаних напрямків; вміння розв'язувати різноманітні життєві ситуації; наявності навичок, необхідних для таких ситуацій; рівня інтелектуального розвитку.

Зупинимось детальніше на кожному із напрямків дослідження.

Перевірка грамотності читання (Lesekompetenz) здійснювалась через визначення здібностей учнів не лише грамотно читати [10, 290], а й розуміти письмові тексти і рефлексії на них, використовувати їх зміст для досягнення власних цілей, розвитку знань і можливостей для активної участі в житті суспільства. Мета дослідження відображає сучасне уявлення про вміння грамотно читати. Згідно з цим, випускник основної школи повинен розуміти тексти, аналізувати їх зміст, оцінювати їх призначення, вміти правильно викладати думку з точки зору її лексико-граматичного і стилістичного оформлення, визначати типи текстів, що ґрунтуються на реальних життєвих потребах, володіти вміннями вивчаючого, ознайомлювального та вибіркового читання різних за жанром текстів.

У процесі оцінювання навичок читання з метою визначення рівня інтелектуального розвитку використовувались завдання 5-ти рівнів складності:

1. Поверхневий аналіз нескладного повідомлення, що потребує елементарних знань та практичних навичок.

2. Визначення простих зв'язків між елементами нескладного повідомлення, відокремлення головного від другорядного, утримуючи в пам'яті головне.

3. Визначення логічних зв'язків між елементами складного повідомлення, вміння робити висновки на основі змісту.

4. Детальний аналіз комплексного повідомлення, виділення в ньому ключових ідей, порівняння текстової інформації з предметом (малюнком, діаграмою тощо).

5. Гнучке опрацювання великого за обсягом комплексного повідомлення, повнота і точність розуміння конкретизуючої інформації, вміння прогнозувати на смисловому рівні [8].

Учням були запропоновані для опрацювання автентичні за формою і змістом тексти різних жанрів, які релевантні ситуаціям повсякденного життя, мають пізнавальну цінність та чітку структуру композиції: уривки художніх творів, науково-популярних, публіцистичних текстів, текстів розважального характеру, біографії, особисті листи, документи, інструкції, рекламні оголошення тощо. Додатково використовувались різноманітні графіки, карти, формуляри, діаграми, таблиці, малюнки [10, 290].

Узагальнені дані розподілу різноманітних типів повідомлень наведені у таблиці 1 [8].

Таблиця 1.

Розподіл різних типів повідомлень у процесі тестування

Письмове повідомлення		Наочне зображення	
тип повідомлення	процент завдань	тип наочного зображення	процент завдань
Розмірковування	22	Діаграми	11
Обґрунтування	13	Таблиці	11
Оповідання	12	Формуляри	6
Описи	9	Схематичні зображення	4
Інструкції	6	Карти	3
		Обголошення	3
Всього	22	Всього	38

Тестові завдання були сконструйовані таким чином, щоб тестовані у сприятливих для них умовах змогли продемонструвати вміння розуміти письмовий текст на найкращому для них рівні.

Отже, можна зробити спробу систематизації основних положень та вимог щодо вмінь працювати з текстом у рамках проведення дослідження PISA – 2000 і представити теоретичну структуру оцінювання компетентності у галузі читання в такій схемі [10, 291].



Схема 1. Теоретична структура оцінювання компетентності у галузі читання (PISA-2000)

Характеризуючи наступний напрямок дослідження PISA-2000, необхідно вказати на правильне розуміння терміну "грамотність у галузі математики", окресленого в рамках даного проекту. Насамперед це здатність школярів розкривати значення основних понять математики, визначати і розуміти практичну значимість математики для науково-технічного та соціально-економічного розвитку техно-інформаційного суспільства, висловлювати науково обґрунтовані математичні судження, шукати самостійно шляхи розв'язку, перевіряти твердження, довіряти власній діяльності мислення, схематизувати, використовувати зв'язок реальності з математичними поняттями таким чином, щоб задовольнити в майбутньому потреби, притаманні творчій, мислячій особистості. Основна увага в ході тестування приділялася оцінюванню вміння не лише розв'язувати вже сформульовані задачі, але й будувати зразки проблемної ситуації, висувувати гіпотези, здогадки, використовувати набуті знання для вирішення різних гуманітарних, технічних і наукових проблем, що потребують не лише застосування конкретних теоретичних понять, а й вимагають інтуїції, логічного мислення, розумових позицій, власних роздумів. Цілком зрозуміло, що для цього потрібно мати достатній структурний обсяг знань та вмінь, адже знання та інтелект – багатопланові, взаємопов'язані категорії: саме знання зумовлюють інтелектуальний, творчий розвиток освіченої особистості. Передовсім школярам були запропоновані практичні ситуації, характерні для буденного життя (медицина, спорт, житло тощо). При цьому враховувались знання і вміння не лише з курсу математики, а й інших шкільних предметів, таких як фізика і біологія.

Слід відзначити типи тих тестових завдань, які були запропоновані при оцінці знань та вмінь у галузі математики:

– завдання, розв'язання яких зводиться до різноманітних арифметичних моделювань із виконанням розрахунків та представлення результатів. Типовим прикладом таких завдань є класичні тести, які складаються не лише із питань множинного вибору, а й із більш складних комплексних завдань, що моделюють реальні життєві ситуації і потребують виконання різних видів робіт;

– завдання, для розв'язання яких необхідні знання основних математичних понять (визначення термінів, формулювання законів, теорем тощо) та зв'язку між ними; аналіз ситуацій, запропонований у вигляді графічного та цифрового матеріалу; формулювання проблеми, аналіз варіантів її вирішення та вибір оптимального варіанту; проектування, схематичне зображення конкретної задачі;

– так звані технічні завдання, при яких подані математичні величини оброблялися за вже відомими алгоритмами. Такий тип завдання складав  $\frac{1}{4}$  національних завдань додаткового дослідження у Німеччині в рамках Міжнародної Програми (PISA-E) [8].

Створення певних проблемних ситуацій лежало в основі більшості математичних тестових завдань. Наведемо приклад одного із таких завдань, що використовувалися в ході дослідження та вимагали логічного мислення: “Марія проживає в 2 км від школи, Мартін – 5 км. На якій відстані проживають Марія і Мартін одне від одного?”

Щоб зрозуміти неоднозначність в шляхах розв'язку даного завдання, школярам насамперед необхідно схематизувати дані [10, 295-296].

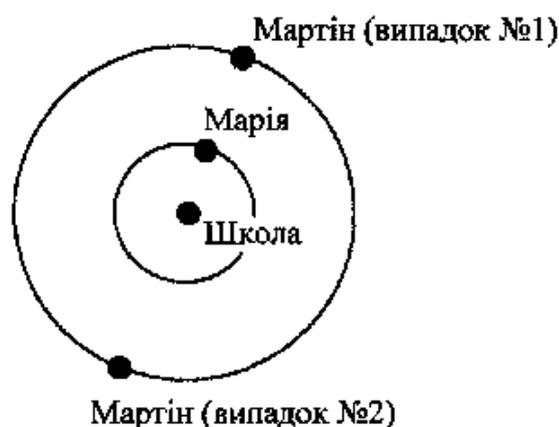


Схема 2. Графічне зображення розв'язку тестового завдання з курсу математики

Математичні знання та вміння оцінювалися відносно 5-ти рівнів складності:

- 1) розрахунки на рівні простих арифметичних моделювань;
- 2) елементарні моделювання із використанням основних математичних понять;
- 3) моделювання на основі зв'язку між основними математичними поняттями (рівень вторинного ступеня I – Sekundarbereich I);
- 4) об'ємні моделювання із аналізом цифрового матеріалу, формулювання математичних законів, проектування конкретних задач;
- 5) комплексне моделювання із побудовою проблемних ситуацій, що вимагають науково обірунтованих математичних суджень, самостійних шляхів розв'язку із власними коментарями та твердженнями [8].

Зазначене вище дозволяє нам констатувати, що тестові завдання з математики у рамках дослідження були розроблені так, щоб забезпечити вимірювання знань та вмінь, підходячи до цього системно, й оцінити знання за обсягом та повнотою, їх узагальненням та мобільністю.

У ході процедури оцінювання за допомогою тестів відповідної складності вирішувались, на нашу думку, такі завдання:

- перевірити інтелектуальні вміння, логічність математичного мислення, володіння практичними навичками в галузі застосування математичних знань у різноманітних сферах буденного життя;
- оцінити здібності побудови зразка проблемної ситуації та окреслення на її основі математичної структури;
- перевірити здатність до аналізу, синтезу, вміння приймати рішення.

При розгляді поняття “грамотність в галузі природознавства” слід мати на увазі, що природознавчі знання та вміння, оволодіння якими оцінювалось в процесі дослідження, формуються при вивченні предметів природознавчого циклу: фізики (з елементами астрономії), біології, хімії, географії. Важливою є здатність школярів використовувати природознавчі

знання для окреслення в реальних ситуаціях проблем, які можуть бути досліджені і вирішені за допомогою наукових методів, для отримання висновків, що лежать в основі спостережень та експериментів.

Такі висновки необхідні не лише для розуміння проблем навколишнього середовища і тих змін, що відбуваються під впливом діяльності людства, а й для прийняття відповідних рішень з урахуванням суспільно-політичних та економічних умов. Метою дослідження в рамках даного напрямку була комплексна перевірка загальнопредметних вмінь, що формуються при вивченні предметів природознавчого циклу, розуміння основних понять та вмінь аналізувати конкретну ситуацію, використовуючи набуті природознавчі знання. Основна увага приділялась вмінню виділяти із запропонованих запитань ті, на які природознавчі науки можуть дати відповідь, робити науково обґрунтовані висновки на основі конкретної інформації [10, 172]. Реальні ситуації, що лежали в основі тестових завдань, пов'язані з актуальними проблемами, які виникають в особистому житті кожної людини (використання продуктів харчування при дотриманні дієти, безпека руху в житті людини) як члена колективу чи суспільства (визначення місця електростанції відносно міста) або як громадянина світу (осмислення наслідків глобального потепління).

Слід зазначити, що знання в галузі природознавчих наук оцінювались відносно 5 рівнів складності:

1. Володіння простими фактичними знаннями, поняттями, принципами та правилами, розуміння окремих ситуацій на рівні простих теорій.

2. Розуміння зв'язків у суспільстві, а також між поняттями та принципами; вмінь аналізувати і робити прості висновки.

3. Застосування основних понять та принципів у проблемних ситуаціях, вмінь використовувати набуті знання для вирішення різних проблем.

4. Застосування основних методів дослідження для вирішення проблемних ситуацій, вмінь логічно мислити, висувати аргументи, розвивати власні розумові позиції.

5. Комплексне застосування основних методів дослідження на найвищому рівні; вмінь використати свої знання у вирішенні глобальних проблем людства [10, 172-173].

Отже, участь Німеччини у Програмі Міжнародного оцінювання навчальних досягнень учнів дала підстави для визначення тих якісних показників, що характеризують стан основних знань та вмінь 15-річних учнів у порівнянні з іншими країнами-учасниками проекту.

Додаткове дослідження (PISA – E) показало, які пріоритети має Німеччина на сучасному етапі розвитку федеральних систем шкільної освіти, та дозволило визначити ефективність форм та методів навчання, внутрішнього контролю за навчальною діяльністю учнів.

Результати Програми міжнародного оцінювання навчальних досягнень учнів привернули увагу науковців з Німеччини та з інших країн. Проаналізовані роботи німецьких вчених свідчать, що результати цього дослідження дали поштовх до наполегливих пошуків шляхів якісного поліпшення освіти, раціональніших форм організації навчального процесу, висвітлення проблем оцінювання знань у німецьких школах, визначення стану факторів, які впливають на результати навчання, та тенденцій змін результатів успішності з бігом часу.

У рамках Програми (PISA – 2000) для Німеччини можуть бути цікавими такі спостереження:

- труднощі у німецьких підлітків виникали при розв'язуванні тих тестових завдань, що вимагали не лише простої репродукції набутих знань, а й комплексного розуміння стану речей, проектувань та моделювань із побудовою проблемних ситуацій;

- 15-річні підлітки, які не виявили достатнього інтересу та активності до розв'язання тестових завдань у галузі читання, складають 42% (для порівняння: 30% у Франції, 23% у Фінляндії);

- підлітки, які відвідують гімназії, показали кращі результати успішності, ніж їх однолітки з інших навчальних закладів;

- результати успішності в жодній країні-учасниці проекту не залежали від фактору соціального походження підлітків так, як в Німеччині, різниця між вищими верствами населення і нижчими складає 111 пунктів (для порівняння: Корея, Фінляндія, Японія – лише 25-50 пунктів);

- важливим фактором, що впливав на результати дослідження, був фактор імміграційних процесів: діти іммігрантів загалом мають гірші показники успішності, ніж діти носіїв мови. Це явище має місце у кожній країні-учасниці проекту, але найбільш характерне саме для Німеччини. Фактори імміграції і низького соціального статусу окремих верств населення можуть бути однією з причин невисоких результатів Німеччини у ході дослідження [6, 11];

- виявилось, що 16% 15-річних німецьких підлітків закінчують у цьому віці лише 8 клас, в той час як середній показник для інших країн-учасниць проекту складає менш, ніж 6%. Цей фактор також міг вплинути на результати успішності в ході дослідження;

- цікавим є факт, що середній показник успішності дівчаток вищий, ніж хлопчиків. Ці дані свідчать про різні психофізіологічні можливості підлітків у процесі навчання;

- найкращі результати успішності виявили підлітки із таких Федеральних земель Німеччини, як Баварія, Баден-Вюртемберг, Саксонія, Тюрінгія, Райнлянд-Пфальц.

У зв'язку з результатами Програми (PISA 2000) на Конференції Міністрів культури (КМК) 6 березня 2003 року в Берліні були запропоновані такі заходи з метою покращення якості навчання:

- подальша оптимізація структури освітньої мережі, пошук нових форм ефективності шкільних занять відповідно до єдиних європейських стандартів, покращення якості знань, умінь та навичок учнів предметного характеру (читання, математика, природознавчі науки) у системі початкової та подальшої освіти;

- реалізація комплексної програми розв'язання проблем імміграції: вирівнювання умов одержання якісної освіти, подальше сприяння ґрунтовному вивченню німецької мови та опануванню німецької культури дітьми іммігрантів з використанням у навчальному процесі сучасних передових методик;

- розробка програм підготовки та перепідготовки кадрів для освітньої сфери з метою удосконалення професійної майстерності вчителів, створення сприятливих умов для розробки вчителями нових систем та механізмів у галузях діагностики та методики викладання;

- впровадження програм, що підтримують участь школярів у шкільних та позашкільних заходах з метою сприяння подальшого всебічного розвитку особистості, її талантів, розумових та фізичних здібностей, особлива підтримка та заохочення обдарованих дітей та дітей, які потребують допомоги у навчанні [9].

Наукові дослідження проблем теорії та практики вимірювання успішності в системі освіти характерні для зарубіжжя, що має багаторічний досвід у цьому напрямку. Галузі дослідження охоплюють спектр предметів, що мають місце в навчальних планах: математика, читання, природознавчі науки тощо. Прикладом схожих до Програми PISA проєктів є III Міжнародне дослідження в галузі математики та природознавчих наук (TIMSS: 1994-1996), Міжнародні дослідження у галузі читання серед 9-, 13-річних (IRLS (1991), PIRLS), Міжнародне дослідження серед початкових шкіл (IGLU: 2001), Міжнародне дослідження успішності учнів 9-го року навчання з німецької та англійської мов (DESI: 2003-2004) та ін. [10, 14-16].

Підводячи підсумки розглянутого, є всі підстави зробити такі **висновки**:

1. Необхідність визначення напрямку модернізації шкільної системи потребує об'єктивної інформації про стан освіти у порівнянні з іншими країнами світу, отриманої на основі інструментарію, що відображає світові пріоритети в галузі освіти. Проаналізована нами Програма міжнародного оцінювання навчальних досягнень учнів є прикладом науково-педагогічного дослідження, основна мета якого – аналіз реальних результатів і здобуття на їх основі висновків точних та творчих для подальшої освітньої політики. В основі цього проєкту проглядається ідея активного та творчого використання набутих знань у різних сферах життя людини, розвитку творчого мислення, що є передумовою удосконалення будь-якого суспільства.

2. Дослідження розглянутих напрямів Програми міжнародного оцінювання навчальних досягнень учнів має не лише наукове, а й практичне значення щодо перспектив співробітництва Української держави із країнами Західної Європи у галузі освіти та вироблення своїх механізмів входження до європейського освітнього простору.

3. Хоча система шкільної освіти в Німеччині і є однією із найбільш потужних шкільних систем, проте і тут існують, на нашу думку, певні недоліки в організації навчально-виховного процесу, про що свідчать результати Програми (PISA-2000) (21 місце серед країн-учасниць). У той же час не слід забувати, що метою дослідження було оцінювання уміння використовувати набуті знання в різноманітних проблемних ситуаціях реального життя, а не проста перевірка фактичних знань з окремих шкільних предметів та навчальних планів. І все ж таки надалі будемо більше орієнтуватися на те позитивне, що має місце у німецькій освіті, оскільки будь-який крок уперед у галузі освіти можливий лише за умови опанування найвищих педагогічних здобутків. Важливо враховувати не лише позитивний, але й негативний досвід, щоб уникнути помилок. Саме за таких обставин значно зростає роль обміну педагогічним досвідом між різними країнами світу.

Перспективні напрямки подальшої роботи ми вбачаємо в необхідності поглибленого вивчення проблеми вимірювання успішності в німецьких школах, можливості творчого використання прогресивних ідей німецького досвіду в Україні з урахуванням національних особливостей та історико-культурних традицій нашої країни.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гоячаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Мушинські А. Значення мультимедіальних технологій навчання в приватних центрах підвищення кваліфікації Польщі // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. – №10. – С.101-103.
3. Сакуп Л. "Біла книга – стратегічний документ для розвитку освіти в Чеській республіці // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2003. – №1. – С.105-108.
4. Турчин А. Підготовка вчителів для закладів проф. освіти у Німеччині. Дис... канд. пед. наук. – Тернопіль, 2003. – 284 с.
5. Brügelmann H., Heymann H.W.: PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen// Pädagogik. – 2002. – Heft 3. – S.40-43.
6. Geissler R. Das Schweigen zur schichtspezifischen Benachteiligung – von PISA gestört // Pädagogik. – 2003. – Heft 2. – S.10-15.
7. Heymann H.W. Lernen nach PISA? // Pädagogik. – 2003. – Heft 2. – S.6-9.
8. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>
9. <http://www.kmk.org/schul/pisa/stellung.htm>
10. Weinert F.E. Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001. – 400 S.

Богуслав ПЕТРУЛЄВИЧ,  
Анна ЗЕНТЕК

### ПІДГОТОВКА ДО ПРАЦІ Й ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ МОЛОДІ З НЕЗНАЧНИМИ ВІДХИЛЕННЯМИ ПСИХІКИ (НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬЩІ)

Початок професійної діяльності розпочинає новий етап у житті людини. Він охоплює тільки частину особистого життя, однак у певних випадках, коли становить особливо суттєву цінність, позначається на всьому житті. А тому в більшій мірі впливає на самооцінку, аніж інша діяльність. На цій основі людина визначає між іншим власну суспільну позицію, придатність для інших, свої здібності й можливості [1]. Отже, у професійній діяльності можна виділити ряд елементів, у яких, крім дій з певними специфічними ознаками, набирають значення умови праці, суспільне середовище, організаційні рамки, матеріальна зацікавленість, гарантія і безпека праці, її престиж, можливості просування і т.д. [2]. Названі вище аспекти професійної діяльності відіграють значну роль у випадку молоді з незначним відхиленням психіки, що посередньо виражається в їх оцінюванні як працівників. Така молодь, як показує практика й наукові дослідження, є бажаними працівниками, оскільки їх характеризує сумлінне ставлення до праці, зацікавленість у роботі й прив'язаність до робочого місця. Однак у подібному випадку необхідним є підбір такого робочого місця і виду роботи, який би відповідав їхнім можливостям й одночасно виконання роботи не спричинило б збільшення існуючої вади чи

захворювання [1]. Не менш суттєвою умовою є етап підготовки неповносправної молоді й дорослих до професійної діяльності, який повинен відбуватися за такими принципами:

- тісний зв'язок професійної підготовки з можливостями працевлаштування і потребами ринку праці;
- підготовка до праці за принципами необхідності і продуктивності на відкритому ринку праці;
- забезпечення молоді й неповносправним особам високого рівня професійних кваліфікацій, які базуються на ґрунтовних загальних знаннях і професійних уміннях, доступних неповносправним особам;
- розвиток адаптації і рис особистості, в яких особливо важливою є мотивація до навчання і здобуття високого рівня підготовленості до професійної праці, а також активна позиція щодо своїх професійних справ, пов'язаних із отриманням праці і підвищенням кваліфікації;
- перехід неповносправної молоді після періоду навчання чи перекваліфікації до закладів праці, які б реалізували програми виробничих практик [3].

Названі принципи становлять фундаментальний зв'язок між професійною підготовкою і можливістю творчої участі неповносправної молоді у суспільному й професійному житті і розвитком власної особистості та переконанням про власну цінність. А тому підготовка до трудової діяльності і готовність її розпочати залежить від цілої низки довготривалих, різноманітних, але скоординованих реабілітаційних, освітніх і суспільних дій та сприятливих умов. Залежить від них більше, ніж від ступеня неповносправності, який не є єдиним фактором, що визначає професійну долю людини. З другого боку, праця і пов'язане з нею суспільне життя є необхідною умовою підтримання вправності й активності [4].

Вищеназаний синтез підкреслює значення підготовки до праці й успіх в отриманні, утриманні роботи й професійної активності. Найважливішими аргументами тут є право на працю на відкритому ринку праці відповідно наявних кваліфікацій, освіти і можливостей, а також право на працю в умовах, пристосованих до потреб неповносправних осіб, що пов'язано не тільки з видом роботи, але й із потребою кращої суспільної підготовки, у тому числі й більшої незалежності неповносправних осіб.

Проблеми, пов'язані з правом на працю, регулює закон від 14 грудня 1994 р. про працевлаштування і запобігання безробіттю (суцільний текст Ур. кур. від 1994р. № 25, поз. 128 з наст. зм.), який визначає, що органи працевлаштування реалізують завдання держави щодо працевлаштування, запобігання безробіттю і зменшення його наслідків. До завдань цих органів належить, між іншим, посередництво праці, яке полягає у наданні допомоги безробітним і тим, хто шукає роботу, відповідно працевлаштуватися, а також роботодавцям знайти відповідних працівників. Посередництвом праці для молоді й неповносправних осіб займаються спеціально підготовлені для цього служби працевлаштування. Їх завданням є знайти місце роботи й працевлаштувати молодь і неповносправних осіб відповідно до їх фізичних і психічних можливостей, професійної кваліфікації й досвіду, а також віку. Для досягнення цієї мети спеціальні служби посередництва праці для неповносправних осіб співпрацюють із службами, що займаються повносправними особами, які шукають роботи, аналізуючи усі можливості працевлаштування, що існують на даній території, як відкриті, так і спеціальні заклади праці [3, 77].

Сучасні правові рішення щодо працевлаштування неповносправних осіб і функціонування спеціальних закладів праці регулює закон від 27 серпня 1997 р. про професійну й суцільну реабілітацію і працевлаштування неповносправних осіб, який визначає рішення, що мають на меті спростити неповносправній особі працевлаштування і можливості професійного зростання. Закон містить поняття зарезервованого ринку праці, який було створено виключно для неповносправних осіб, найбільш скривджених. Він характеризується тим, що на ньому не існує конкуренції поміж повносправними і неповносправними особами, які шукають роботи, а особлива увага звертається на пристосування виду і форми праці до індивідуальних схильностей неповносправної особи. Зарезервований ринок праці реалізується на підприємствах зарезервованої праці, в кооперативах інвалідів, інших закладах праці для неповносправних, надомній роботі, а також на звичайних підприємствах [5].

Працевлаштування на підприємствах зарезервованої праці знаходять особи незрячі, глухі, розумово відсталі, психічно хворі, з пошкодженими органами руху й особи, які з огляду на свою неповносправність мають нижчу продуктивність і не можуть знайти роботу або витримати її в на звичайних підприємствах. З огляду на працевлаштування скривджених зарезервоване підприємство зобов'язане старанно підбирати вид продукції, технологічний процес якої відповідав би можливостям працевлаштованих, забезпечував би їм відповідні організаційно-технологічні умови і проведення професійної реабілітації у широкому значенні цього слова [1, 62].

Забезпечення спеціальних умов і середовища праці, пристосованих до психофізичних можливостей, має на меті компенсацію втрачених функцій неповносправними працівниками. А отже, вимагає реалізації законів і принципів безпеки й гігієни праці, пристосування робочого місця, санітарно-гігієнічних приміщень і комунікаційного сполучення для потреб неповносправних осіб і забезпечення першої і спеціальної лікарської допомоги, консультацій і реабілітаційних послуг [6].

Обов'язок нагляду і контролю за дотриманням закладом праці трудового законодавства, часу роботи, відпусток і працевлаштування неповносправних належить до завдань Державної інспекції праці. Це впливає з закону про Державну інспекцію праці і з закону про професійну й суспільну реабілітацію і працевлаштування неповносправних осіб, інспектори праці контролюють усі робочі місця, на яких працевлаштовані неповносправні особи [7].

Вищевказані юридичні положення стосуються також кооперативів інвалідів, які почали утворюватися одразу ж після закінчення військових дій від 1944 р. Перший кооператив інвалідів на території Польщі було організовано у 1919 р. У цей час за розвиток професійної реабілітації і працевлаштування відповідало Головне управління інвалідів, перетворене згодом у Департамент професійної реабілітації при Міністерстві праці й суспільної опіки [8]. З метою задоволення зростаючих потреб почали вдосконалюватися форми вирішення справ працевлаштування, що привело до розвитку кооперативів. 1981 рік був оголошений Організацією об'єднаних націй Роком неповносправних осіб. Як наслідок – у 1982 році Сейм прийняв постанову про інвалідів і неповносправних осіб, яка проголошувала, що інвалідам і неповносправним особам слід забезпечити відповідну підготовку до праці, а також працевлаштування на відкритому ринку праці при одночасному забезпеченні звичайним підприємствам відповідних податкових пільг. Запровадження змін створило кращі умови для розв'язання проблем працевлаштування і систематично збільшувало зростання працевлаштування неповносправних осіб [8, 22].

На порозі зміни державного устрою на початку 1990 року кооперативи інвалідів були позбавлені численних привілеїв, що створило великі труднощі й викликало необхідність змін у скороченні працевлаштування. Внаслідок цього було видано постанову від 9 травня 1991 р. про працевлаштування і професійну реабілітацію неповносправних осіб. У момент радикальних політичних та економічних змін вищеназвана постанова була вдалою спробою запобігти повному розвалу системи працевлаштування неповносправних осіб і реабілітації в умовах виникаючої ринкової економіки [9]. У прийнятих юридичних рішеннях було запроваджено основну мету підтримки працевлаштування в існуючих кооперативах інвалідів, створення умов для виникнення приватних закладів зарезервованої праці й створення заохочення для працевлаштування в інших закладах праці шляхом зобов'язання усіх середніх і крупних суб'єктів господарської діяльності, що налічують понад 50 робочих місць, працевлаштовувати неповносправних осіб.

Реалізована зараз система професійної реабілітації неповносправних осіб базується на законі від 27 серпня 1997 р. про професійну й суспільну реабілітацію, а також працевлаштування неповносправних осіб, який з точки зору перспективи вступу Польщі до Євросоюзу запроваджує концепцію прийнятих там рішень. Можна зазначити найважливіші риси, що характеризують європейські рішення:

- відсутність союзних положень, які юридично регулюють форми системи професійної реабілітації неповносправних осіб;

- відсутність у Європейському союзі юридичних положень, що формують систему фінансової підтримки працевлаштування неповносправних осіб (у тому числі й спеціального працевлаштування);
- для визначення спільної політики, цілей і методів розв'язання проблем використовується документ Ради Європи і Євросоюзу;
- в усіх країнах Євросоюзу підприємства зарезервованої праці є однією з форм працевлаштування неповносправних осіб;
- підприємства зарезервованої праці у країнах Євросоюзу організовуються і керуються державною адміністрацією, регіональною або місцевою владою і позаурядовими організаціями;
- у країнах Євросоюзу відбувається диференціація з точки зору неповносправності, яка кваліфікує до праці на підприємствах зарезервованої праці [9, 11].

Найсуттєвіші різниці поміж європейськими і польськими рішеннями стосуються рівня показника працевлаштування у спеціальних умовах на підприємствах зарезервованої праці, кількості осіб, охоплених працевлаштуванням у зарезервованих умовах і домінуючих на підприємствах зарезервованої праці груп і ступеня неповносправності. Аналіз структури працевлаштування неповносправних осіб на підприємствах зарезервованої праці з урахуванням ступеня неповносправності показує, що найменший відсоток працевлаштування за ступенем неповносправності складають особи розумово відсталі у значному ступені – 1,6%, легкому – 25,5% і помірному – 71,9%, які мають особливі показники на зарезервоване працевлаштування. Виступаючі передумови перебувають у міцно закріпленому стереотипі, який зараховує інтелектуально неповносправну особу до сфери беспорядності, вічної незрілості й залежності, висувуючи на перший план потребу опіки, а не професійної активності й самостійності. Традиційно праця й роль працівника асоціюються передусім з поняттями автономії особистості, відповідальності, економічної життєвої самостійності, можливості навчання, виконання суспільно придатного заняття, уміння співжиття і співпраці з іншими. Тому існуючий стереотип щодо розумово відсталих людей є гальмом у конструюванні підходу і діяльності в галузі створення умов для професійної діяльності осіб з відхиленнями розумового розвитку незалежно від ступеня їх відсталості [10].

У випадку глобального порушення справності усі дії, спрямовані на позитивні зміни стану неповносправної особи, виконує безпосередньо чи опосередковано праця, передбачена системою надомництва. Надомництво – це форма працевлаштування неповносправних осіб без спеціальних обмежень щодо часу і місця праці. Надомник виконує свою роботу у довільний час поза закладом праці і, як правило, у своєму власному помешканні [3, 98]. Система надомної праці є призначена для неповносправних осіб, які не можуть працювати у спеціальних чи відкритих закладах з огляду на ступінь і вид неповносправності, стан здоров'я і сімейну ситуацію. Надомною працею займаються особи з враженими нижніми кінцівками або з ампутацією цих кінцівок, з важким порушенням системи кровообігу, незрячі з додатковим каліцтвом та інші неповносправні особи, які з огляду на стан здоров'я не можуть працювати у визначеному темпі [1, 64].

Працевлаштування у системі надомництва базується передусім на:

- відповідному підборі праці, враховуючи збережені психофізичні справності й обмежену здатність до праці та специфічні потреби неповносправних осіб;
- підготовці неповносправної особи до виконання довіреної роботи шляхом кількадевного навчання на підприємстві або професійного інструктажу вдома;
- наявності відповідного робочого місця, де б виконувана робота не була шкідливою для здоров'я і непосильною для надомника;
- забезпеченні надомникові відповідної посади, інструментів і технічної допомоги;
- систематичному підвезенні матеріалів і напівфабрикатів;
- забезпеченні надомникові професійного нагляду та лікарської й соціальної опіки [3, 99].

Надання можливості таким особам брати повну участь у виконанні суспільних та професійних ролей на рівні з повносправними особами, тобто професійна і суспільна інтеграція, є можлива шляхом працевлаштування на відкритому ринку праці. Однак умовою працевлаштування на відкритому ринку праці неповносправної особи є уміння, кваліфікації,

професійний досвід, а також риси особистості чи характеру, які відповідають вимогам роботодавця. У такій ситуації роботодавець керується не неповносправністю, а швидше професійними можливостями [11]. Працевлаштування такої особи відбувається за однією з трьох форм працевлаштування на звичайних підприємствах відкритого ринку праці, а саме:

- працевлаштування на звичайних робочих місцях і на таких самих засадах, як і повносправні працівники;
- працевлаштування на дібраних і пристосованих робочих місцях відповідно до потреби пристосування праці до психофізичних можливостей неповносправних осіб. Тому пристосування повинне мати індивідуальний характер, який враховує потреби неповносправного працівника;
- працевлаштування на допоміжних робочих місцях, тобто працевлаштування за допомогою другої особи, т. зв. професійного асистента або інструктора, який допомагає неповносправній особі пристосуватися до праці, а також до фізичного і суспільного середовища праці [3, 85].

Організація справної системи працевлаштування неповносправних осіб на звичайних підприємствах є дуже складною. Важко також створити умови для стабільності працевлаштування. На це впливає взаємозв'язок елементів суспільної і фінансової поведінки, а також необхідність чіткого моніторингу і швидкої корекції системних рішень з точки зору працевлаштування і професійної реабілітації неповносправних осіб з урахуванням виду і ступеня неповносправності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Janowska I., Smoleńska J. Młodzież ze schorzeniami i wadami fizycznymi – wybór zawodu, kształcenie i praca// WSiP. – Warszawa, 1979. – S.55-85.
2. Dobrowolska D. Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka// PAN. – Warszawa, 1974. – S.8.
3. Majewski T. Rehabilitacja zawodowa i zatrudnienie osób niepełnosprawnych dla pracowników terenowych// KIG-R. – Warszawa, 2000. – S.76-99.
4. Mrugalska K. Zakłady Aktywności Zawodowej – formą rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnienia osób ze znacznym stopniem niepełnosprawności// W. Otrebski. (red.) System wsparcia aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych. Fundacja Między Nami. – Lublin, 1999. – S.97.
5. Opiota D. Promocja osób niepełnosprawnych na rynku pracy. <http://republika.pl/forestop/>
6. Ustawa z 27 sierpnia 1997r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych (Dz. U. Z 1997r., Nr 123, poz. 776)
7. Nowak B. Przestrzeganie przepisów dotyczących zatrudniania osób niepełnosprawnych w 2001r. // Miesięcznik poświęcony problemom ZPCH., Zakłady Pracy Chronionej. – Nr 7-8 (51-52) lipiec/sierpień. – 2002. – S.18.
8. Majewski T. Rehabilitacja zawodowa do 1991r. // Miesięcznik poświęcony problemom ZPCH., Zakłady Pracy Chronionej. – Nr 7-8 (51-52) lipiec/sierpień. – 2002r. – S.21.
9. Barczyński A. Praca i rehabilitacja osób niepełnosprawnych w Polsce. Polityka Społeczna – miesięcznik poświęcony pracy i sprawom socjalnym// Rocznik XXIX 342. – Nr 9. – Warszawa, wrzesień 2002r. – S.11.
10. Mrugalska K. Orientacja zawodowa oraz poradnictwo i szkolenie zawodowe dla osób z upośledzeniem umysłowym. Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej. – Nr 4 (150) 1999r.
11. Opiot D. Promocja niepełnosprawnych na rynku pracy. <http://republika.pl/forestap/promocjaom/>

## АВТОРИ НОМЕРА

БИСТРИЦЬКА Ольга Антонівна	викладач кафедри музичних дисциплін Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т.Шевченка
БІЛЕЦЬКА Галина Анатоліївна	асистент кафедри екології Хмельницького державного університету "Поділля"
БОЙЧУК Віталій Миколайович	аспірант відділу професійної дидактики Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України
БОЙЧУК Оксана Василівна	аспірантка кафедри теорії і методики трудового та професійного навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ГАЛІМОВ Анатолій Володимирович	кандидат педагогічних наук, начальник науково-дослідного відділу Національної академії Державної прикордонної служби України, полковник
ГРИНЧУК Ірина Павлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментальної музики Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка
ДІДУК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАДОРЖНА Ірина Павлівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики англійської мови ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЗЕНТЕК Анна	здобувач Інституту технічно-інформаційного навчання Зеленогурського університету (Польща)
КОЗАЧОК Ярослав Вікторович	кандидат філологічних наук, доцент, проректор з виховної роботи Київського національного авіаційного університету
ЛУСІК Ольга Дмитрівна	психолог загальноосвітньої середньої школи №14 м. Тернополя
ЛУЦАН Надія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Прикарпатського університету ім. В.Стефаника
М'ЯСКОВСЬКИЙ Михайло Євстахович	викладач кафедри німецької мови ТДПУ імені Володимира Гнатюка
МУРТАЗАЕВА Эльвира Муслимовна	аспірантка відділу порівняльної педагогіки і психології Інституту педагогіки АПН України
НАКОНЕЧНА Неоніла Степанівна	здобувач кафедри педагогіки Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (ТЕПО), голова Тернопільської обласної округи "Пласт Національна Скаутська Організація України"

## АВТОРИ НОМЕРА

---

ОЗЕРЯНСЬКА Алла Павлівна	старший викладач кафедри німецької філології ТЕІПО
П'ЄТРУЛЕВИЧ Богуслав	доктор педагогічних наук (габілітований), професор, директор Інституту технічно- інформаційного навчання Зеленогурського університету (Польща)
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПАЦАЛЮК Оксана Анатоліївна	аспірантка кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПГУР Мирослава Василівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ФРЕЙМАН Мірослав	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща), керівник лабораторії “Дидактика техніки”
ФРЕЙМАН Станіслава Данута	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща)
ХМЕЛЯР Інесса Макарівна	методист кафедри природничих дисциплін, вчитель хімії Рівненського міського ліцею
ШИМКІВ Інна Василівна	старший викладач кафедри німецької філології ТЕІПО
ШУТКЕВИЧ Валентин Сергійович	здобувач Інституту проблем виховання АПН України, керівник дитячого фольклорного ансамблю ІП “Швейна фабрика ”ГАЯН”

# ЗМІСТ

<b>ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b> .....	3
<i>Білецька Галина.</i> Вивчення глобальних екологічних проблем на основі інтеграції знань з фундаментальних дисциплін.....	3
<b>ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ</b> .....	8
<i>Бистрицька Ольга.</i> Мистецька дійсність Кременеччини як засіб формування музичної культури учнів національної школи.....	8
<i>Наконечна Неоніла.</i> Особливості національного і релігійного виховання молодших школярів у системі Пласту.....	11
<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА</b> .....	18
<i>Бойчук Оксана.</i> Рівні інтеграції знань учнів у професійно-технічних закладах швейного профілю.....	18
<i>Галімов Анатолій.</i> Особливості підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з підлеглими в зарубіжній військовій педагогіці.....	23
<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ</b> .....	28
<i>Козачок Ярослав.</i> Педагогічні ідеї в діяльності та художній спадщині Миколи Костомарова .....	28
<i>М'яковський Михайло.</i> Особливості навчального процесу в школах Австрії другої половини XIX століття .....	34
<i>Озерянська Алла.</i> Проблема професійної підготовки вчителів іноземної мови у 90-х роках XX століття .....	40
<i>Пацалюк Оксана.</i> Розумовий розвиток учнів під час вивчення математичних дисциплін (кінець XIX – початок XX століття) .....	47
<b>ЛІНГВОДИДАКТИКА</b> .....	52
<i>Пігур Мирослава.</i> Лінгвістична і методична компетенції як структурні компоненти професіограми майбутніх учителів словесників.....	52
<i>Дідук Галина.</i> Реалізація когнітивного принципу навчання у процесі комунікативно-лінгвостилістичної роботи на уроках української мови.....	56
<i>Палихата Елеонора.</i> Умови навчання усного діалогічного мовлення семикласників на уроках рідної мови.....	59
<i>Луцан Надія.</i> Текст як продукт мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку ....	64
<b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ</b> .....	138
<i>Шуткевич Валентин.</i> Нові інформаційні технології та музичне виховання: історія і сучасність.....	70
<i>Бойчук Віталій.</i> Оновлення змісту виробничого навчання в підготовці художників-оформлювачів .....	74
<i>Муртазаєва Эльвира.</i> Особенности художественного труда в начальных классах школ с крымскотатарским языком обучения .....	77
<b>ВИВЧАЄМО ДОСВІД</b> .....	83
<i>Хмельяр Інесса.</i> Використання комп'ютерних тестів у навчальному курсі хімії природничо-математичного ліцею.....	83

<i>Гринчук Ірина. Формування пізнавально-творчої активності майбутнього вчителя музики (інноваційний досвід роботи у вищих навчальних закладах).....</i>	<i>87</i>
<i>Лусік Ольга. Розвиток оціночних відносин в позаурочній пізнавальній діяльності – основа формування морально-правової культури підлітків.....</i>	<i>91</i>
<b>ЗА РУБЕЖЕМ.....</b>	<b>95</b>
<i>Задорожна Ірина. Проблема методичної підготовки вчителя в освітніх концепціях країн Заходу .....</i>	<i>95</i>
<i>Фрейман Станіслава, Фрейман Мірослав. Дидактичні аспекти проектування занять з предмету “Трудове навчання” у Польщі.....</i>	<i>100</i>
<i>Шимків Інна. Програма Міжнародної оцінки успішності учнів: моніторинг знань та Умінь в новому тисячолітті (на прикладі Німеччини).....</i>	<i>105</i>
<i>Петрулевіч Богуслав, Зентек Анна. Підготовка до праці й працевлаштування молоді з незначними відхиленнями психіки (на прикладі Польщі).....</i>	<i>112</i>
<b>АВТОРИ НОМЕРА.....</b>	<b>117</b>
<b>ЗМІСТ .....</b>	<b>119</b>