

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. – 2005. – №1. – 178 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 13 грудня 2004 року (протокол № 3)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

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

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

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент

АПН України (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

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

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

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

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель

**ББК 74
Н 34**

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Любов СЕМЕНЕНКО

ОПРАЦЮВАННЯ ТВОРІВ ЛЕСІ УКРАЇНКИ У РАКУРСІ МИСТЕЦЬКОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ

У світлі розвитку літературознавчої та методичної науки проблема новаторського опрацювання творчості письменників у шкільному курсі української літератури набуває помітної актуальності. Ряд літературознавчих розвідок спадщини Лесі Українки, що демонструють сучасне осмислення її творчості [1; 2; 4; 5], нові завдання, які висуваються до навчання й виховання суверенної людської особистості, громадянина України [3; 10], зумовлюють необхідність нового прочитання творів Лесі Українки у процесі вивчення української літератури к. XIX – поч. XX ст. Сучасні методичні пропозиції щодо опрацювання творчості Лесі Українки, зокрема, драми-феєрії “Лісова пісня” [7; 9; 11], згідно з вимогами чинних шкільних програм з літератури зосереджують увагу передусім на фольклорно-міфологічній основі твору та показі у ньому двох світів – природного та людського. Такий підхід є виправданим, однак проблема формування естетичної культури учнів у процесі осiąгнення драми-феєрії “Лісова пісня” потребує, на нашу думку, більш широкого осмислення.

Важливе місце у засвоєнні школлярами творчості Лесі Українки повинно відіграти звернення до осмислення поетесою мистецької проблематики, актуальне як для поетичного, так і для драматургічного доробку авторки. Значущість вказаної проблематики для спадщини поетеси пов’язується і з світоглядом самої авторки, і з контекстом епохи (злам XIX і XX століть), позначеного активними пошуками у різних сферах, передовсім на ґрунті мистецтва й, зокрема, літератури. Новаторський характер української літератури межі XIX і XX століть виявляється у нових підходах до проблеми сутності й завдань мистецтва та місця постаті митця у людському бутті. Літературно-естетичні погляди Лесі Українки формувались у зв’язку з новаторським контекстом епохи рубежу століть, із засвоєнням українською літературою модерних філософсько-естетичних тенденцій, зокрема, естетики неоромантизму, основні положення якого намагалася обґрунтувати поетеса. Розглядаючи в десятому класі оглядову тему “Розвиток української літератури кінця XIX – поч. XX ст.”, доцільно зосередити увагу саме на рисах оновлення українського письменства зазначеного періоду та участі Лесі Українки у процесі її модернізації. Такий підхід дозволить не лише розширити знання учнів з теорії й історії літератури, але й створити базу для більш глибокого засвоєння творів поетеси.

Мистецька тематика й проблематика є важливою для всієї творчості Лесі Українки. Уже перша збірка “На крилах пісень” [13] засвідчила значущість окресленої тематики для світоглядного й творчого спрямування авторки. Леся Українка декларує в поезіях збірки намагання продовжувати традиції попередників, спрямовувати свій талант на служіння вітчизні та загалу (цикл “Сім струн”). У віршах збірки “Думи і мрії” [13], зокрема, в поезії “Поет під час облоги”, поетеса поглиблює розуміння завдань мистецтва й сутності митця, наголошуючи на тому, що митець повинен служити не лише народу, але і власному таланту, а вплив справжнього мистецтва на людину бачиться непереборним. Новаторське окреслення можливостей мистецького впливу спостерігається у збірці “Відгуки” [13] (цикл “Ритми”), де неодноразово підкреслюється сила поетичного слова та його впливу на самого митця і оточення. Митець має підкорятися музі, яка не знає обмежень і примусу.

Драматургія Лесі Українки продовжує художнє осмислення мистецької проблематики та відбиває її еволюцію. У ряді творів (“У пущі”, “Лісова пісня”, “Оргія”, “Орфесеве чудо” та ін.) авторка звертається до різноманітних аспектів мистецької творчості, досліджує її генезу, вияви

та вплив як на реципієнтів, так і на самого митця. Поетеса зосереджує увагу на художньому втіленні ідеї вічності мистецтва і краси (“У пущі”), обов’язку та відповідальності митця перед суспільством та суспільства перед митцем (“Оргія”, “Орфеєве чудо”), абсолютизує значущість мистецтва та поетичного слова зокрема (“На руїнах”, “Лісова пісня”). Митець у творах поетеси постає основним виразником її естетичних позицій, зображується як сильна особистість, яка майже завжди здійснює екзистенційний вибір на користь вічних цінностей.

У процесі опрацювання драми-феєрії “Лісова пісня” у шкільному курсі української літератури продуктивним бачиться аналіз сутності, місця та вираження мистецької проблематики як складової художнього змісту зазначеного драматичного твору. До мистецького образу поетеса звернулась уже в самій назві твору, зміст якої необхідно з’ясувати як показник єдності традиції і новаторства драми. Прикметно, що поетеса сама добирала мелодії, які повинні прозвучати у той чи інший момент дії. Звертаємо увагу учнів також на той факт, що декларація сили мистецького впливу виявляється вже у зав’язці дії, адже саме мелодія сопілки Лукаша пробуджує Мавку від зимового сну. Мелодія, що її грає Лукаш, надає весняним звукам нового сенсу. Душа Мавки, сприйнятлива до краси, відгукується на мистецький поклик і пробуджується до нового життя:

Весна іце так ніколи не співала [14, 232].

З самого початку твору Лукаш характеризується поетесою як персонаж, здатний не лише сприймати й відчувати музику, але й творити. Уперше поетеса наголошує на цьому в діалозі парубка з дядьком Левом: Лукаш хоче вирізати сопілку, мотивуючи, що має їх лише три, але не з такого дерева. Поетичність душі Лукаша відразу осягає Мавка, яка закохалася в Лукаша саме за голос, “співоче серце” [14, 250], і те, що співає “виразно й широ голосом сопілки” [14, 234]. Звертаємо увагу учнів також на те, що першого засторогою для Мавки стала невідповідність голосу й погляду коханого:

*У тебе голос чистий, як струмок,
а очі непрозорі [14, 235].*

Вибір, зроблений Лукашем на користь прагматичних цінностей людського світу, виявляється також і в нехтуванні мистецькою атрибутикою:

*А чи не годі вже того грани?
Все грай та грай, а ти, робото, стій [14, 244].*

Однак, невипадковим бачиться введення поетесою фольклорного сюжету про те, як серце зведеного зі світу дівчини озивається через сопілку, зроблену з вирослого над нею дерева. Заклята Килиною у вербу, Мавка звертається до коханого з проханням: “Заграй, заграй, дай голос мому серцю” [14, 293]. Зауважимо в дужках, що апологія мистецтва як вияву душі людини була прикметною для української модерністської літератури зламу XIX-XX століть.

Показовим є те, що навіть після промовистого діалогу Лукаша з Делею, загубленою ним самим, сила таланту хлопця залишається незмінною. Про це свідчить остання ремарка до твору, аналізові якої повинна бути приділена значна увага. Сила мистецького впливу, зумовлена голосом сопілки Лукаша, – ось провідна ідея, декларована вказаною ремаркою. Всеосяжність та могутність такої сили підкреслюється тим, що музика сопілки Лукаша виявилась здатною хоч на мить подолати навіть час: “Лукаш починає грати. Спочатку (мелодії №15 і 16) гра його сумна, як зимовий вітер, як жаль про щось загублене і незабутнє, але хутко переможний спів кохання (мелодія № 10, тільки звучить голосніше, жагливіше, ніж у першій дії), покриває тугу. Як міниться музика, так міниться зима навколо: береза шелестить кучерявим листом, весняні гуки озиваються в заквітлім гаю, тьмяний зимовий день змінюється в ясну, місячну весняну ніч. Мавка спалахує давньою красою у зорянім вінці. Лукаш кидаеться до неї з покликом щастя...” [14, 293] На зміну зимі на певний час приходить весна; ефект такої зміни досягається з допомогою відповідної атрибутики. Акцентуємо на прагненні поетеси поєднати зорові та слухові образи, що підсилює ефект емоційного сприйняття твору.

Аналізуючи ремарку, доцільно привернути увагу учнів до сили почуття закоханих, що реалізується через поєднання природних та музичних образів. Такий підхід дозволить

підкреслити не лише значущість самого почуття для основних персонажів, але і його гармонійність, органічність як для представників світу природи, так і для світу людини.

Поетичне ставлення до світу виявляє і Мавка вже тоді, як відгукується на поклик сопілки Лукаша. Авторка неодноразово підкреслює, що мелодії сопілки Мавка готова слухати без кінця. Спостереження над текстом дозволяють виявити, що лісовичка неодноразово звертається до Лукаша з проханням заграти (“заграй, а я поколишуся” [14, 244], “трай же, коханий, благаю” [14, 293] тощо). Як відомо, останній монолог Мавки засвідчує прагнення персонажа служити людям у новому перевтіленні, новому життєвому циклі. Прикметними у ракурсі окресленої проблеми постають засоби такого служіння, пов’язані зі сферою мистецького впливу:

*Я обізвуся до них
шелестом тихим вербової гілки,
голосом ніжним тонкої сопілки,
смутними росами з вітів моїх.
Я їм тоді проспіваю
все, що колись ти для мене співає,
ще як напрөвесні тут еиграєв,
мрії збираючи в гаю... [14, 293]*

Мелодії сопілки Лукаша, створені його талантом, перейшли у спадок тієї душі, яка здатна їх осiąгнути та використати на добро. Тут же слід відзначити ідею спорідненості мистецтва й мрії, подану як іманентну для сприйняття світу основними персонажами.

Осмислення драми-феєрії “Лісова пісня” крізь призму мистецької проблематики дозволяє не лише поглибити знання школярів про творчий набуток поетеси, але й створити умови для підвищення їхньої естетичної культури, адже у такому ракурсі “Лісова пісня” сприймається як твір про високе покликання людини, про невмирущість загальнолюдських естетично-гуманістичних ідеалів. Учні повинні осiąгнути, що в зазначеному творі втілилися роздуми письменниці про роль мистецтва у пробудженні духовних начал людини, формуванні її естетичних пріоритетів, а поєднання архаїчно-фольклорних та модерних елементів забезпечило новаторське розкриття обраної теми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеєва В. Їм промовляти душа моя буде / “Лісова пісня” Лесі Українки та її інтерпретації. – К.: Факти, 2002. – С. 137-145.
2. Агеєва В. Поетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації. – К.: Либідь, 2001. – 261 с.
3. Волошина Н., Пасічник Є., Скрипченко Н., Хропко П. Концепція літературної освіти (проект) // Дивослово. – 1994. – № 4. – С. 26-34.
4. Гундорова Т. Проявлення слова. Дискурсія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація. – Львів: Літопис, 1997. – 298 с.
5. Козак С. Неоромантична концепція слова Лесі Українки // Сучасність. – 1993. - № 2. – С. 138-144.
6. Корнишька Т. Українська література. 10 клас: Планы-конспекти уроків. – Харків: Ранок, 2002. – 288 с.
7. Ломонос Є. Вивчення творчості Лесі Українки в школі: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1987. – 208 с.
8. Міщенко Л. Леся Українка: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1986. – 303 с.
9. Надурак С., Слоньовська О. Вивчення української літератури. 10 клас. Інтегровані уроки. – Харків: Веста: Ранок, 2004. – 224 с.
10. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання. – К.: Шкільний світ, 2001. – 160 с.
11. Слоньовська О., Сушевський Б. Конспекти уроків з української літератури для 10-х класів. – К.: Рідна школа, 2000. – С. 136-171.
12. Турган О. Українська література к. XIX – поч. XX ст. і античність (Шляхи сприйняття і засвоєння). – К., 1995. – 174 с.
13. Українка Леся. Зібр. творів: У 12-ти т. – Т. 1. – К.: Наукова думка, 1976. – 398 с.
14. Українка Леся. Зібр. творів: У 12-ти т. – Т. 5. – К.: Наукова думка, 1978. – 465 с.

**ПРИЛУЧЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ДУХОВНИХ
ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА:
РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ**

Прилучення до духовних цінностей школярів молодшого шкільного віку залежить від ефективного взаємозв'язку і взаємовпливу педагогічно організованої навчально-виховної діяльності загалом і на музичних заняттях зокрема.

Метою статті є висвітлення результатів формуючого педагогічного експерименту, під час якого було досліджено правомірність та ефективність теоретично обґрунтованих педагогічних умов прилучення молодших школярів до духовних цінностей засобами комплексного впливу різних видів мистецтва. До основних педагогічних умов ми віднесли: 1) інтеграцію міжхудожніх та знань, умінь і навичок учнів в єдину духовну антропологію; 2) організацію навчально-виховного процесу на уроках музики з використанням аксіологічного та особистісно-діяльнісного підходів; 3) стимулювання потреби молодших школярів у художньо-творчому самовираженні. В процесі експериментальної перевірки цих умов вирішувалися такі завдання:

1. Запровадження міжпредметного підходу до сприйняття, осмислення і виявлення особистісного ставлення до образної сфери мистецтва і образів дійсності (природи, життя, людини).
2. Забезпечення набуття художніх знань, необхідних для сприймання й трактування творів мистецтва як органічної цілісності, пов'язаних із духовними цінностями особистості на рівні світосприйняття, світовідношення, світоосмислення.
3. Розширення діапазону вияву духовних цінностей у дітей молодшого шкільного віку через активізацію емоційного компонента в системі їхніх світоглядних орієнтацій.

У ході формуючого експерименту також зверталась увага на:

- розширення світоглядних орієнтацій молодших школярів, їхньої ціннісно-мотиваційної сфери;
- забезпечення учнів необхідними музично-естетичними знаннями, актуалізація їхнього когнітивного простору і самоосвіти;
- розвиток емоційно-почуттєвої сфери, здатності до естетичного осягнення дійсності через синтез мистецтв, але з опорою на музичне як уміння вступати у духовне спілкування із світом естетичних емоцій, почуттів, образів;
- формування умінь художнього узагальнення як необхідної передумови цілісного сприйняття творів мистецтв;
- підвищення рівня орієнтації молодших школярів у художньо-образній площині мистецтва музики, що охоплює і трансформує найістотніші сторони дійсності;
- розширення діапазону духовно-цинісної сфери учнів.

Проводячи уроки музики, ми виходили з того, що завдяки силі емоційної насыщеності та впливу творів різних видів мистецтв, застосуванню експресивних методів, узгодженості й послідовності засвоєння головної теми розділу, а також конкретних занять, безпосереднього спілкування учнів з творами мистецтв, можна вирішити завдання прилучення молодших школярів до духовних цінностей. Спираючись на існуючі програми, наші заняття гармонійно входили до єдиної дидактичної системи – виваженого співвідношення різних форм організації навчально-виховної діяльності учнів разом із змістовим наповненням і функціональним призначенням.

Кожна тема мала певний ракурс розкриття її основних положень, таких як: актуалізація набутих знань щодо усвідомлених понять і пояснення нових; підготовка учнів до сприйняття змісту нових творів, їхнього аналізу й розуміння; визначення й актуалізація уваги до центроутворюючого виду мистецтва; забезпечення послідовності навчальних дій — від зрозумілих художніх образів до більш складних.

Структура кожного уроку давала змогу залучати нову інформацію згідно з темою, спроектованою на опанування, актуалізацію набутих знань, їхній контроль і перевірку, а також на набуття практичних умінь і навичок. Отже, на інтегральному занятті учні мали можливість

оволодівати теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками. Крім того, зміна видів художньої діяльності на таких заняттях давала змогу інтенсивно включати молодших школярів у пізнавальний процес та ефективно проводити навчально-виховну роботу, орієнтуючи її на прилучення молодших школярів до духовних цінностей.

У програмних вимогах до проведення уроків музики в третьому класі зазначається тема “Інтонація”. Вона має дати уявлення про зв’язки музики з мовою, про музику як мову, що виражає почуття людини. У нашому дослідженні ми ставили за мету виявити ті аспекти, за яких взаємодія особистості з мистецтвом музики існує в процесі художнього споживання її, а отже, сприяє духовному розвиткові суб’єкта.

Експериментальне дослідження здійснювалося упродовж 2001-2004 рр. з учнями 3-4-х класів загальноосвітньої школи. Експериментальною базою були школи №23 і 14 м. Тернополя. У формуючому експерименті задіяно 66 учнів експериментальної групи (ЕГ-1, ЕГ-2) та 66 учнів контрольної групи (КГ-1, КГ-2). Контрольні заміри (педагогічні зразки) здійснювалися упродовж 2001-2003 років.

Результати формуючого етапу дослідно-експериментальної роботи було піддано статистичній обробці, що дало змогу виявити і непрямо підтвердити ефективність розроблених нами педагогічних умов прилучення молодших школярів до духовних цінностей.

Вихідними даними статистичної обробки були результати спостереження за рівнем розвитку духовних цінностей молодших школярів у трьох аспектах – світосприймання, світовідношення і світоосмислення. Результати спостережень фіксувались, як оцінки, за дванадцятибальною шкалою рівня сформованості трьох компонентів (емоційно-емпатійного, когнітивно-раціонального, творчо-діяльнісного) кожного аспекту на трьох педагогічних зразках – вихідному, проміжному і підсумковому.

Статистична обробка отриманих вихідних даних дала змогу виявити певні тенденції і закономірності у формуванні духовних цінностей молодших школярів експериментальних груп в обґрунтовано створених педагогічних умовах і зіставити їх із становленням та розвитком духовних цінностей школярів контрольних груп.

Динаміку загальної оцінки сформованості духовних цінностей школярів експериментальних і контрольних груп в аспекті світосприймання ілюструє рис. 1.

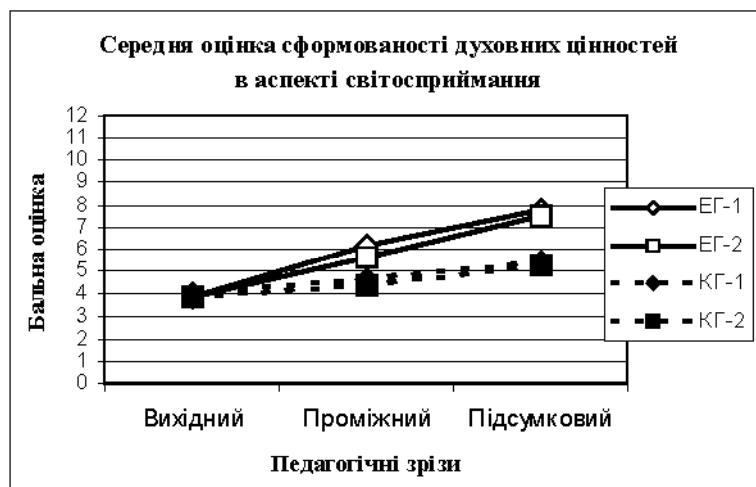


Рис. 1. Зміна загальної середньої оцінки сформованості духовних цінностей в аспекті світосприймання

Зміну кількості школярів високого, середнього і низького рівня сформованості духовних цінностей в аспекті світосприймання ілюструє рис. 2.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

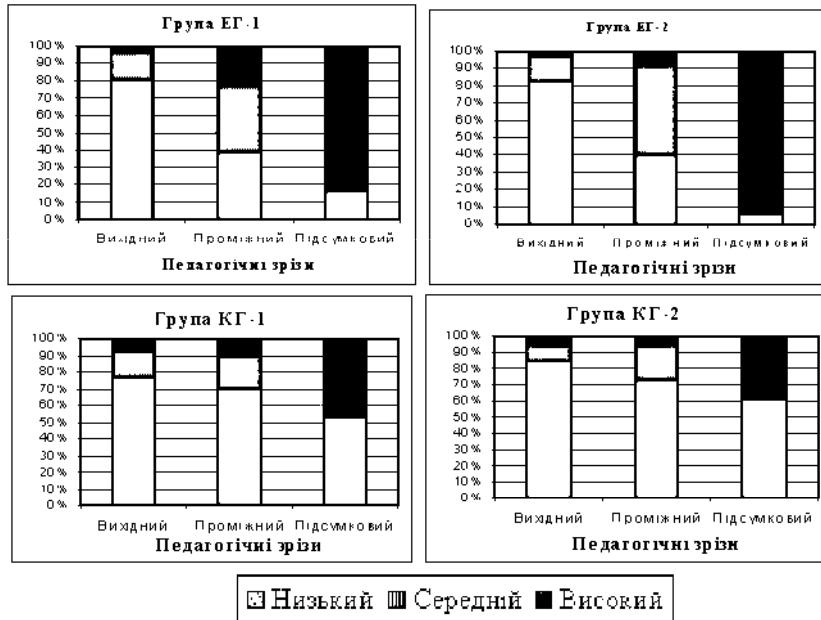


Рис. 2. Динаміка відносного складу груп за рівнем сформованості духовних цінностей в аспекті світосприймання

Динаміка середньої оцінки сформованості творчо-діяльнісного компоненту в аспекті світовідношення ілюструється на рис. 3.



Рис. 3. Динаміка середньої оцінки поведінкового компонента в аспекті світовідношення

Динаміку загальної оцінки сформованості духовних цінностей школярів експериментальних і контрольних груп в аспекті світовідношення ілюструє рис. 4.

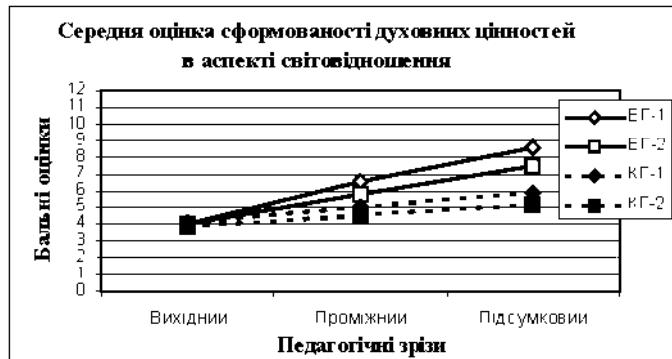


Рис. 4. Зміна загальної середньої оцінки сформованості духовних цінностей в аспекті світовідношення

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Зміну кількості школярів високого, середнього і низького рівня сформованості духовних цінностей в аспекті світовідношення ілюструє рис. 5.

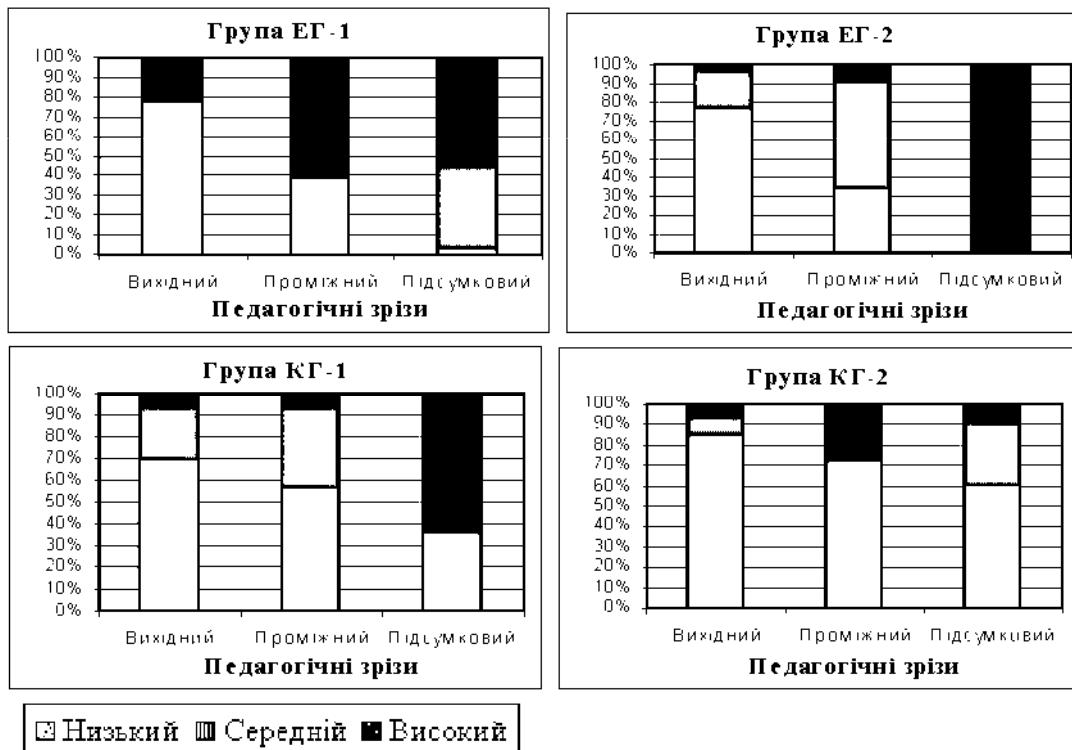


Рис. 5. Динаміка відносного складу груп за рівнем сформованості духовних цінностей в аспекті світовідношення

Динаміку загальної оцінки сформованості духовних цінностей школярів експериментальних і контрольних груп в аспекті світоосмислення ілюструє рис. 6.

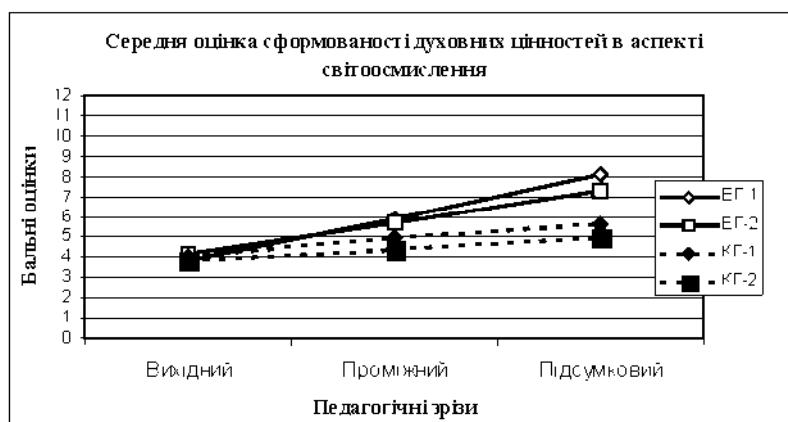


Рис. 6. Зміна загальної середньої оцінки сформованості духовних цінностей в аспекті світоосмислення

Загальний рівень сформованості духовних цінностей школярів оцінювався середньою бальною оцінкою, що визначалась як середнє арифметичне оцінок сформованості духовних цінностей.

Порівняльний аналіз загального рівня сформованості духовних цінностей школярів експериментальних та контрольних груп і динаміка їхнього розподілу за рівнями сформованості наведено в табл. 1.

Таблиця 1.

Зіставлення рівнів сформованості духовних цінностей в учнів експериментальних і контрольних груп за педагогічними зрізами

Зріз	Групи	Відносна кількість школярів високого, середнього і низького рівня сформованості духовних цінностей (частота)		
		Високий	Середній	Низький
Початковий	ЕГ 1	0%	22,58%	77,42%
	ЕГ 2	3,23%	6,45%	90,32%
	КГ 1	6,67%	16,67%	76,67%
	КГ 2	6,06%	9,09%	84,85%
Проміжний	ЕГ 1	19,35%	54,84%	25,81%
	ЕГ 2	9,68%	45,16%	45,16%
	КГ 1	6,67%	33,33%	60,0%
	КГ 2	9,09%	18,18%	72,73%
Підсумковий	ЕГ 1	61,29%	32,26%	6,45%
	ЕГ 2	29,03%	70,97%	0,0%
	КГ 1	16,67%	43,33%	40,0%
	КГ 2	9,09%	27,27%	63,64%

Визначені статистичні показники кількісно і якісно характеризують рівні сформованості духовних цінностей школярів експериментальних і контрольних груп та зміну їх протягом експерименту.

Отримані дані дають змогу зробити такі *висновки*.

Як видно з наведених діаграм, має місце стійке зростання бальних оцінок учнів експериментальних груп за всіма виокремленими аспектами духовних цінностей, зокрема, і загальне підвищення рівня сформованості духовних цінностей у групах. Разом з тим, у контрольних групах відзначено незначне зростання кількості школярів із високими бальними оцінками. Про це також свідчать значення середньоарифметичних оцінок сформованості як окремих компонентів аспектів духовних цінностей, так і загального рівня сформованості духовних цінностей. Крім того, приріст бальних оцінок інтенсивніший у школярів експериментальних груп, ніж у школярів контрольних груп.

Якщо вихідний стан в усіх групах, що брали участь в експерименті, характеризується низьким рівнем сформованості духовних цінностей, то в експериментальних групах зафіксовано значне збільшення кількості школярів із середнім рівнем сформованості вже на проміжному зрізі, а також кількості учнів із високим рівнем сформованості на підсумковому зрізі. У контрольних групах відзначено помірне зростання кількості школярів із середнім рівнем і незначне зростання кількості школярів із високим рівнем сформованості духовних цінностей. Аналіз здобутих даних доводить, що відносна частота появи високих оцінок в експериментальних групах вища, ніж у контрольних, а низьких значно нижча.

Відзначимо, що рівень сформованості духовних цінностей зростає і у контрольних групах школярів, але інтенсивність цього зростання в експериментальних групах значно вища, особливо між діагностичним і проміжним зрізами, коли вплив новації найбільший.

З метою підтвердження того, що експериментальні і контрольні групи на підсумковому зрізі мають свою окрему специфіку, обумовлену для експериментальних груп впливом впроваджених педагогічних умов формування духовних цінностей, було здійснено статистичний аналіз на однорідність даних експерименту. У ході статистичного аналізу отриманих даних експерименту було перевірено статистичну незалежність отриманих в експерименті виборок – експериментальних і контрольних груп.

Рівні сформованості духовних цінностей експериментальних і контрольних груп істотно відрізняються. Кількісно це підтверджується значно більшим зростанням середньої бальної

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

оцінки в експериментальних групах порівняно з контрольними групами, а також підвищенням бальності індивідуальної оцінки учнів.

Привертає увагу високий ступінь кореляції між самими компонентами аспектів духовних цінностей. Як відзначалось вище, оцінки розвитку компонентів в експериментальних групах змінювались від зрізу до зрізу майже синхронно, що непрямо вказує на наявність зв'язку між викремленими нами аспектами і компонентами аспектів на засадах взаємозв'язку, взаємозалежності й взаємообумовленості, а отже, підтверджує правомірність теоретичних положень дослідження.

Таким чином, динаміка результативності здобутих статистичних кількісних і якісних даних підтвердила ефективність розроблених, апробованих та впроваджених у виховний процес загальноосвітніх шкіл педагогічних умов формування духовних цінностей молодших школярів.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Ольга ГЕРАСИМЧУК

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВУЗІ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У кінці ХХ ст. з'явився і набирає сили процес, який знаменує розуміння і становлення дистанційного навчання, побудову віртуальних освітніх структур, розуміння відкритого, неперервного, доступного, масового професійного навчання. Ця технологія передбачає організацію навчального процесу поза навчальним закладом. На даному етапі найбільш поширені два види отримання знань: за посередництвом регіональних навчальних центрів і з використанням сітки Інтернет.

При використанні сіткової технології користувач взаємодіє безпосередньо з викладачами того навчального закладу, де він навчається, використовуючи всі види сіткових можливостей Інтернету.

У даний час дистанційні освітні технології, під якими розуміють методи навчання з використанням засобів інформатизації і телекомунікації, що швидко вдосконалюються, отримали у всьому світі визнання і ефективно запроваджуються.

Популярність дистанційних видів навчання, на думку В. Кухаренка [2], зумовлена щілою низкою основних причин:

- боротьба вузів за освітній ринок;
- намагання отримати освіту в навчальних закладах, віддалених від місця проживання;
- неможливість відрватися від виробництва або іншого процесу;
- намагання мінімізувати матеріальні витрати на отримання освіти.

Проблемі організації навчального процесу на основі дистанційного навчання присвятили свої дослідження такі вчені, як І. Прокопенко, В. Євдокімов, О. Рибалко, В. Мойсеєв, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, А. Дабагян, А. Михайличенко та ін.

Необхідність переходу на дистанційні технології ще не повністю визнається системою освіти, хоча практично у всіх вузах України зараз організовані структури (відділення, факультети, відділи) дистанційної освіти, яка має змогу в майбутньому закріпити універсальну форму навчання на віддалі. Це дозволяє використати широкий спектр традиційних і нових телекомунікаційних і інформаційних засобів.

Сукупність екстернатної форми освіти з дистанційними методами і технологіями дозволяє організувати навчання в діалоговому режимі з викладачами. Користувач має можливість використовувати електронні бібліотеки. Віддасть перестає бути бар'єром.

Метою статті є висвітлення проблеми організації навчального процесу на основі технологій дистанційного навчання.

Система дистанційного навчання має ряд властивостей [3]:

1. Формування знань.
2. Формування знань про те, як добувати знання.
3. Можливість інтерактивного навчання з викладачем.
4. Формування знань про те, як будувати і планувати свою кар'єру з вибраної спеціальності.
5. Наявність системи зворотного зв'язку зі студентами в реальному часі.
6. Формування професійного мислення.
7. Наявність автоматизованої системи чіткого обліку успішності студента і виконання ним індивідуальних планів.
8. Наявність системи ідентифікації студента.

9. Наявність потужної системи мотивації навчальної діяльності студента, яка спонукають його до активної пізнавальної діяльності.

Дистанційне навчання сприяє вирішенню таких завдань:

- підвищення загальноосвітнього рівня молодого населення та якості освіти;
- розширення доступу до вищих рівнів освіти;
- більш повне задоволення соціальних і індивідуальних потреб на всіх рівнях освіти;
- підвищення кваліфікації і підготовки спеціалістів у зв'язку з переходом на нові технології виробництва;
- підвищення самосвідомості та розширення світогляду;
- задоволення потреб країни в якісно підготовлених фахівцях.

Багатогранність процесу освіти передбачає постійний творчий пошук. Існують різні форми, методи і технології навчання, успішність застосування яких залежить від викладача, групи, іх індивідуальних можливостей і інтересів.

В. Кухаренко визначає поняття дистанційного навчання так: "...Це технологія, що ґрунтуються на принципах відкритого навчання, широко використовує комп’ютерні навчальні програми різного призначення та створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для доставки навчального матеріалу та спілкування" [2, 60].

Те, що дистанційне навчання – педагогічна технологія, походить із стислого огляду, наведеного у праці А. Дабагяна і А. Михайличенка "Совершенствование профессиональной подготовки и переподготовка специалистов в современных условиях" [1]. Під педагогічною технологією [4] розуміють вивчення, розробку і системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. Педагогічна технологія є педагогічною системою, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу, формує особистість студента.

Слід зважити на інше визначення дистанційного навчання [6]. Дистанційне навчання – не електронний варіант очного або заочного навчання, що адаптує традиційні форми занять та паперові засоби навчання у телекомунікаційні. Дистанційне навчання покликане вирішувати специфічні завдання стосовно розвитку творчої складової освіти, які є складниками для досягнення у звичайному навчанні:

- підсилення активної ролі студента у власній освіті: у постановці освітньої мети, виборі домінантних напрямів, форм і темпів навчання у різноманітних освітніх областях;
- різке збільшення обсягу доступних освітніх масивів, культурно-історичних досягнень людства, доступ до світових культурних та наукових скарбів для людей з будь-якого населеного пункту, де є телез'язок;
- отримання можливості спілкування студента з педагогами-професіоналами, з ровесниками-однодумцями, консультування у фахівців високого рівня незалежно від їх територіального розташування;
- збільшення евристичної складової навчального процесу за рахунок застосування інтерактивних форм занять, мультимедійних навчальних програм;
- більш комфортні, порівняно з традиційними, умови для творчого самовиразу студента, можливість демонстрації ним продуктів своєї творчої діяльності для усіх, широкі експертні можливості оцінки творчих досягнень;
- можливість змагання з великою кількістю ровесників у різноманітних містах та країнах за допомогою участі у дистанційних проектах, конкурсах, олімпіадах.

Ситуація спільноготворчого підходу до навчання, коли студенти об'єднуються в єдину структуру, яка володіє властивостями особистісно-орієнтованого навчального середовища, дозволяє реалізувати оптимальні навчальні траекторії для кожного користувача.

Ефективність будь-якої освітньої технології залежить від критеріїв навчання, в яких відображені вимоги до студентів та їхніх умінь [2]. Можна сформулювати критерії ефективності навчальної діяльності студентів як її суб'єктів у дистанційному навчанні:

1) оволодіння метазнанням (заходи та засоби засвоєння навчального матеріалу, переробка інформації у різних формах її подачі);

2) уміння самостійно розробляти способи навчальної діяльності (представляються засвоєні в процесі навчання заходи роботи з матеріалом і результати накопичення студентами особистісного досвіду);

3) уміння створювати цілісний образ об'єкта, що вивчається;

4) особистісно-змістовне ставлення студентів [5] до навчального матеріалу і процесу своєї пізнавальної діяльності у дистанційному навчанні.

Упродовж останніх років Тернопільський державний педагогічний університет розвиває концепцію відкритої освіти, створивши для її реалізації відповідну інфраструктуру і організаційно-методичне забезпечення.

При організації навчального процесу з дисципліни можна виділити такі види навчальних занять і атестацій:

- вступну і заключну консультації;
- процес безпосереднього самостійного вивчення дисципліни, виконання домашніх робіт з використанням нових інформаційних технологій;
- наочну консультацію з розділу дисципліни;
- консультацію щодо виконаних практичних завдань;
- курсову роботу;
- поточне і заключне тестування;
- підсумкову атестацію (іспит, залік і захист курсових робіт).

Більша частина навчального часу відводиться самостійній роботі студентів, яка базується на вивченні навчально-методичних матеріалів з дисципліни. До складу навчально-методичних матеріалів входять:

1) методичні матеріали, що забезпечують допільну організацію дистанційного навчання, складовими яких є: робоча програма; рекомендації з вивчення дисципліни; тестові завдання; список тем для вивчення; список рекомендованої літератури; перелік практичних завдань, тем, курсових робіт; питання до екзамену (заліку); форма підсумкової атестації, вимоги, критерії оцінки;

2) навчально-методичний посібник, який являє собою збірник навчальних матеріалів для освоєння дисципліни у рамках вимог державного освітнього стандарту зі спеціальності.

З досвіду роботи викладачів ТДПУ наочна консультація з розділу дисципліни проводиться з метою з'ясування питань, що виникають у студентів у процесі самостійного вивчення розділів посібника, необхідних і достатніх для допуску до екзамену (заліку), а також питань щодо домашніх завдань.

Практичні заняття проводяться у відповідних аудиторіях у вигляді семінарів, конференцій, ділових ігор, розбору завдань та ін.

Проміжні тестування з розділів навчальної дисципліни проводяться з метою формування і підтримки оберненого зв'язку з користувачами; оцінки і систематизації контролю знань студентами навчального матеріалу; прийняття викладачами адекватних рішень про необхідність зміни форм і методів навчання.

Підсумкове тестування проводиться з метою:

- отримання необхідної інформації про рівень і якість засвоєння студентами навчального матеріалу;
- отримання викладачем інформації про рівень досягнення мети навчання;
- прийняття необхідних і адекватних заходів щодо вдосконалення викладання даної дисципліни;
- визначення готовності студента до складання іспиту (заліку).

Його проводять перед підсумковою атестацією (іспитом, заліком). А сама атестація проходить у вигляді захисту курсової роботи, екзамену або заліку.

З метою вивчення поінформованості студентів про дистанційну освіту було проведено соціологічне опитування студентів стаціонарної форми навчання. В опитуванні брали участь

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

понад 150 чоловік: студенти фізико-математичного, географічного, психолого-педагогічного та інженерно-педагогічного факультетів.

Запитання анкети стосувалися загальної обізнаності студентів з питань дистанційної освіти, рівня готовності до здобуття освіти шляхом дистанційного навчання, здійснення контролю знань за допомогою електронних засобів.

У результаті опитування було виявлено наступне:

1. Дистанційне навчання – це:			
– форма отримання освіти, поряд з очною та заочною, при якій у освітньому процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні засоби, засоби та форми навчання, що базуються на комп’ютерних і телекомунікаційних технологіях. Основу освітнього процесу при ДН складає цілеспрямована і контролювана інтенсивна самостійна робота студента, що може навчатися у зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з викладачем через телефон, електронну та звичайну пошту, а також очно;		26,5%	
– нова організація освітнього процесу, що базується на принципі самостійного навчання студента. Середовище навчання характеризується тим, що учні, переважно є у віддаленому від викладача у просторі і (або) у часі, у той же час вони мають можливість у будь-який момент підтримувати діалог через засоби телекомунікації;		12,1%	
– сукупність інформаційних технологій, що забезпечують доставку студентові основного обсягу матеріалу; інтерактивну взаємодію студентів та викладачів у процесі навчання; надання студентам можливості самостійно засвоювати матеріал; а також оцінку їхніх знань та навичок у процесі навчання;		51,4%	
– придбання знань і умінь шляхом інформації та навчання, що включають у себе всі технології та інші форми навчання на відстані;		8,8%	
– це система, у якій реалізується процес дистанційного навчання для досягнення і підтвердження студентами певного освітнього рівня, що стає основою їх подальшої творчої та (або) трудової діяльності;		1,2%	
– навчання на великій відстані;		—	
– навчання через самоосвіту;		—	
– засіб для контролю успішності студентів.		—	
2. З яких джерел Ви дізналися про дистанційне навчання?			
– телебачення;	3,2%	– з розповідей викладача;	49,2%
– преса;	8,7%	– від друзів;	—
– худ. кінофільми про зарубіжні навчальні заклади;	—	– нічого не знаю про таку форму навчання;	16,4%
– з Інтернету;	22,5%	– інший варіант.	—
3. Для яких категорій людей дистанційне навчання є найбільш доступним?			
– вчитель-практик (міський);	—	– школляр;	—
– вчитель-практик (сільський);	—	– людина, яка займається самоосвітою;	44,2%
– студент стаціонарного відділення;	20,6%	– інваліди (які не мають змоги навчатись у вищих навчальних закладах).	—
– студент заочного відділення;	7,8%	– викладач;	27,4%
4. Чи хотіли б Ви одержувати освіту шляхом дистанційного навчання?			
– так;		35,7%	
– ні;		49,2%	

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

– не знаю.				15,1%
<i>5. Які труднощі викликає у Вас робота з комп'ютером?</i>				
– комп'ютер викликає у мене страх;	–	– здійснюю пошукові операції в комп'ютерній мережі, але не завжди досягаю мети;	30,7%	
– почиваю себе не зовсім впевнено у роботі з комп'ютером і намагаюся обходитися без нього;	7,8%	– вільно виходжу в Інтернет і виконую необхідні операції;	26,2%	
– виконую елементарні операції, але для їх виконання затрачаю багато часу;	12,3%	– виконую елементарні операції, але виконати певне завдання не завжди можу самостійно;	23,0%	
		– власний варіант.	–	
<i>6. Яка із наведених характеристик найбільш точно відповідає Вашому рівню готовності до професійної підготовки шляхом дистанційного навчання?</i>				
– можу самостійно увійти в Інтернет, але пошук інформації у мене викликає труднощі;	13,4%	– самостійно знаходжу необхідну інформацію, але не маю навичок спілкування в комп'ютерній мережі;	51,1%	
– виконую елементарні операції при роботі з комп'ютером;	6,4%	– вільно володію комп'ютерними технологіями, але психологічно не готовий до віртуального навчання;	23,3%	
– навички відсутні;	–	– готовий навчатись дистанційно.	7,8%	
<i>7. Які можливості дистанційного навчання, на Ваш погляд, можна реалізувати в загальноосвітній школі?</i>				
– ніякі;		– самостійно знаходжу необхідну інформацію, але не маю навичок спілкування в комп'ютерній мережі;	13,1%	
– учень повинен оволодіти елементарними знаннями для роботи в комп'ютерній мережі;		– вільно володію комп'ютерними технологіями, але психологічно не готовий до віртуального навчання;	53,8%	
– учень повинен оволодіти елементарними знаннями для роботи в комп'ютерній мережі з перспективою дистанційно навчатись;		– готовий навчатись дистанційно.	23,1%	
– інший варіант.			10,0%	
<i>8. Чи може, на вашу думку, результат дистанційного навчання бути об'єктивним відображенням рівня професійної підготовки майбутнього спеціаліста?</i>				
– так;		– при вивченні окремих навчальних дисциплін;	30,8%	
– ні;		– при підготовці спеціаліста у вищій школі в цілому.	7,7%	
– не знаю.			6,5%	
<i>9. У якому випадку вища освіта може бути одержана шляхом дистанційного навчання?</i>				
– під час засвоєння теоретичних дисциплін;	74,6%	– при підготовці спеціаліста у вищій школі в цілому.	15,3%	
– при формуванні знань, умінь і навичок майбутніх спеціалістів;	–		10,1%	
<i>10. Продовжіть речення: "Найбільш об'єктивний контроль рівня підготовки спеціаліста може бути забезпечений в умовах..."</i>				
– безперервного спілкування з викладачем;	20,8%	– на основі поєднання вище названих елементів;	38,5%	
– шляхом самоосвіти;	7,8%	– традиційним шляхом перевірки знань;	15,4%	
– шляхом заочного навчання у традиційній формі;	–	– екстернатне навчання;	–	
– шляхом дистанційного навчання;	6,4%	– інший варіант.	11,1%	

Висновки. Більшість студентів виявили зацікавленість дистанційною формою навчання. Більше половини студентів розуміють значення поняття “дистанційне навчання”. Це випливає з того, що серед запропонованих означень були неправильні, але жоден студент їх не вибрав.

Цікавим виявилось те, що багатьом студентам відомо про дистанційне навчання з різних джерел (найбільше – з розповідей викладачів). Значна частина студентів (але не більшість) хотіли б навчатись дистанційно, але вважають, що ця форма освіти є не дуже доступною. Крім того, велика кількість опитуваних не має достатніх навичок роботи з комп’ютером. З цього приводу студенти вважають, що формування таких вмінь та навичок повинно здійснюватись ще у школі.

Контроль знань за допомогою різних комп’ютерних програм у переважної більшості студентів викликає недовіру. Студенти віддають перевагу більш традиційній формі перевірки знань. Але студенти, які працюють з комп’ютерами впродовж усього навчання у ВНЗ, ставляться до контролю знань засобами комп’ютерної техніки з більшою довірою.

Отже, застосування дистанційної технології освіти дозволяє досягти певних дидактичних результатів: зростає продуктивність як викладача, так і студента. Викладач повинен ретельніше готовувати та структурувати матеріал, оптимально його викладати. А інтенсивний контроль засвоєння знань студентами мотивує пізнавальну діяльність студентів, суттєво підвищує якість засвоєного матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дабагян А.В., Михайлченко А.М. Совершенствование профессиональной подготовки и переподготовка специалистов в современных условиях. – Харьков: 1996. – 296 с.
2. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г., Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс / За ред. В.М.Кухаренка. – Харків: НТУ “ХПІ”, “Торсінг”, 2001. – 320 с.
3. Монсеев В. Б. Организация учебного процесса при использовании технологий дистанционного обучения // Информатика и образование. – 2002. – №12. – С. 64-68.
4. Прокопенко І.Ф., Євдокімов В.І. Теоретичні основи педагогічної технології. – Харків: Основа, 1995. – 105 с.
5. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Гуманіт. Ізд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
6. <http://www.eado.ru>

Лілія МАНЧУЛЕНКО

СТАН СФОРМОВАНОСТІ ТВОРЧОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Розвиток системи неперервної освіти, масовий перехід до пошуково-творчого й особистісно-орієнтованого навчання у загальноосвітній школі висуває підвищенні вимоги до майбутнього педагога, стилю його педагогічної діяльності. Актуальність даної проблеми підсилюється особливостями формуванням творчої особистості майбутнього педагога у сучасних умовах, виступаючи як важлива педагогічна проблема, що вимагає особливого вирішення у системі професійної підготовки педагога оновленої національної школи. Вирішення цієї проблеми ми бачимо в обов’язковій сформованості творчого стилю педагогічної діяльності майбутнього педагога (одного з основних сучасних якостей його професійної діяльності) ще у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Проблема формування творчого стилю педагогічної діяльності знайшла своє відображення у працях видатних педагогів як минулого (Ф. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський), так і сучасності (Н. Дудниченко, І. Зязюна, Л. Мільто, Н. Посталюк, М. Поташника). Німецький педагог Ф. Дістервег писав, що поганий учитель підносить істину, хороший вчить її знаходити. Тому він вважав, що професійна освіта педагога полягає не у кількості знань, а у повному розумінні й умілому застосуванні всього того, що знаєш [1]. Науковець Казанського університету Н. Посталюк вважає, що творчу особистість педагога визначає не стільки його високий творчий потенціал, скільки рівень активності у напрямку реалізації свого творчого потенціалу. Під творчим стилем педагогічної діяльності вона розуміє особливу, інваріантну технологію, що проявляється незалежно від виду діяльності

педагога, а сформувати його, на думку вченого, – означає сформувати стійкі риси творчого процесу [4, 60].

Ми переконані, що творчий стиль педагогічної діяльності базується на стійких і глибоких психолого-педагогічних знаннях і повинен містити в собі творче застосування сучасних методів, прийомів, технологій та організаційних форм навчання і виховання, які поєднуються з високим рівнем особистісно-професійних якостей особистості педагога, спрямованих на процес розвитку особистості учня. Беручи це за основу, під формуванням творчого стилю педагогічної діяльності студентів ВНЗ розуміємо процес і результат оволодіння студента системою наукових знань та навичок їх застосування, озброєння відповідними професійними якостями майбутніх педагогів, що забезпечуватиме якісне здійснення навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі на відповідному рівні.

Визначення сучасного стану сформованості творчого стилю педагогічної діяльності майбутніх педагогів ми провели у ході педагогічних практик, що проводились у школах м.Чернівців, Чернівецької, Івано-Франківської і Тернопільської областей, де випускники Чернівецького національного університету (майбутні учителі української мови і літератури, географії, історії, біології, математики) проходили виробничу восьмитижневу педагогічну практику. Протягом 2003-2004 року був проведений констатуючий педагогічний експеримент, що передбачав: педагогічне спостереження занять і виховних заходів, які проводили студенти-практиканти; анкетування викладачів ВНЗ, учителів загальноосвітніх шкіл, керівників практик і студентів-випускників названих спеціальностей після завершення у них практики; контент-аналіз звітної документації з педагогічної практики.

Протягом двох навчальних семестрів спостерігалась восьмитижнева педагогічна практика студентів у шести школах, двох гімназіях й одному ліцеї м. Чернівців, а також у двох загальноосвітніх сільських школах (всього 28 уроків вивчення нового матеріалу і 43 комбінованих уроки). Характер сформованості у студентів-практикантів стилю педагогічної діяльності спостерігався на заняттях, у процесі проведення яких були створені максимальні можливості прояву стилю їх педагогічної діяльності. Для аналізу уроків ми використовували рекомендації Ю. Конаржевського [2] і О. Савченко [5], а також методики, запропоновані у праці І. Підласого [3], що дозволяють визначити розвиваючі і формуючі можливості методів, прийомів, організаційних форм навчання, які використовуються, і педагогічну доцільність дій учителя. Одержані результати спостережень уроків після їх систематизації за видами і метою спостереження, наведені у таблиці 1, хоча для аналізу взяті тільки характеристики занять, які безпосередньо можуть свідчити про творчий стиль педагогічної діяльності студента-практиканта.

Аналіз даних таблиці 1 свідчить про те, що найбільш ефективний спосіб постановки мети навчання, що стимулює ініціативу, самостійність, творчість учнів, що організовує їх навчально-пізнавальну діяльність, – це постановка мети через результати діяльності учнів, що дуже рідко застосовувалась як у звичайних школах (14%-19%), так і у школах нового типу (25%-28%). Дуже рідко, на 10%-16% занять у звичайних школах і 14%-25% у школах нового типу (таблиця 1, позиція 2 і 3), стиль педагогічної діяльності може розглядатись як наближений до творчого стилю діяльності, а такі заняття – як умова його формування.

Недостатня сформованість творчого стилю педагогічної діяльності проявляється у діяльності, яка характеризує творчий розвиток особистості майбутнього педагога, його стимуляційно-мотиваційний компонент діяльності, особливо у звичайних школах (19% на уроках вивчення нового матеріалу і 23% на комбінованих уроках, а у школах нового типу 28% і 50% відповідно). У обох типах шкіл менше $\frac{1}{3}$ практикантів (таблиця 1) проявляли стиль власної діяльності, власну індивідуальність, своє ставлення до заняття, до діяльності учнів, їх зацікавленість результативністю. Спостерігаючи за проведенням уроків, ми також дійшли висновків, що у школах нового типу частіше проявляються елементи творчого стилю педагогічної діяльності, ніж у звичайних школах (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Результати спостережень за стилем діяльності студентів-практикантів на заняття

Елементи уроку, які спостерігались	Тип заняття	Кількість і відсотки уроків, на яких спостерігались елементи творчого стилю діяльності практикантів				Примітка	
		Загальноосвітні школи		Школи нового типу			
		кількість	%	кількість	%		
1. Мета ставилась через результати діяльності учнів	НЗ	3	14	2	28		
	К	6	19	3	25		
2. Застосовувались методи, що активізували творчість	НЗ	2	10	2	17		
	К	5	16	3	25		
3. Організовувалась самостійна творча діяльність на уроці	НЗ	2	10	1	14		
	К	6	19	3	25		
4. Стимулювалась ініціатива і самостійність	НЗ	4	19	2	28		
	К	7	23	6	50		
5. Підводились підсумки, порівнюючи мету з результатами	НЗ	-	-	1	14		
	К	6	19	5	42		
6. Прояв власного стилю та ставлення до заняття й учнів	НЗ	6	29	3	25		
	К	7	23	4	33		

Отже, у цілому, спостереження показали, що стиль педагогічної діяльності студента-випускника сформований недостатньо, а одним із основних умов його формування є творчо спрямована педагогічна практика.

Для поглиблення одержаних результатів, визначення причин і умов, які знижують ефективність формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів, ми провели анкетування викладачів, що навчають студентів у ВНЗ, учителів – керівників практик у школі та студентів-практикантів після завершення педагогічної практики. Анкетування проводилось анонімно на спеціальностях, що готують учителів української мови і літератури, математики, фізики, географії, біології, хімії, історії, іноземної мови для загальноосвітніх шкіл. На кожній спеціальності до анкетування залучалась одна-две академгрупи, всього – 241 студент 16 викладачів-експертів, які проводили заняття з психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання дисциплін у школі, та 36 учителів шкіл – керівників педагогічної практики, які характеризували педагогічну практику 144 студентів-практикантів. Статистично опрацьовані і систематизовані результати анкетування дають можливість стверджувати, що лише у 19% студентів – майбутніх педагогів – сформований творчий стиль діяльності (див. рис 1).

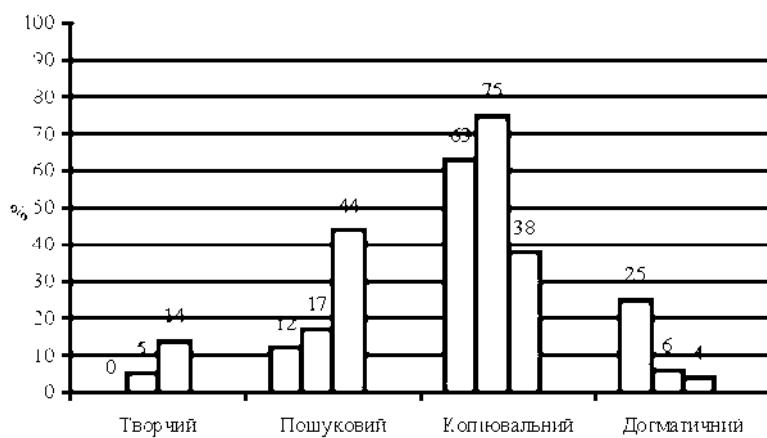


Рис. 1. Рівень сформованості стилю педагогічної діяльності студента – майбутнього педагога

На думку 50% респондентів, найбільше гальмує процес формування творчого стилю педагогічної діяльності недостатня орієнтація навчального процесу на майбутню професійну діяльність випускників, недостатня сформованість спеціальних (педагогічних) умінь у студентів, необхідних, перш за все, у процесі педагогічної практики, неузгодженість теоретичного і практичного навчання, недостатня сформованість ініціативи і самостійності студентів, неорганізованість навчально-пошукової роботи студентів, недостатня професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього педагога, недостатня продуктивність педагогічної практики.

У процесі контент-аналізу звітної документації восьмитижневої педагогічної практики нами було проаналізовано 173 звіти студентів-випускників восьми спеціальностей. У 22 звітах (13%) студентів вказано, що вони виконували завдання навчально-наукового педагогічного спрямування, більшість з яких були пов'язані з написанням дипломної роботи. У 42 звітах (24%) зазначено, що студенти брали участь у засіданнях педрад, оформлені різноманітних стендів, експозицій, тобто у тому, що до науково-методичної роботи не належить.

Отже, результати констатуючого експерименту дають можливість стверджувати, що сформованість творчого стилю педагогічної діяльності (ТСПД) студента-випускника, майбутнього педагога, не відповідає сучасним вимогам, бо рівень його сформованості, в основному, – копіювальний. Педагогічна практика, маючи великі можливості з розвитку і формування ТСПД, іх не використовує, створюючи педагогічні протиріччя між сучасними вимогами до сформованості ТСПД випускника ВНЗ й існуючою організацією практичної професійної підготовки студентів з виконання таких вимог. Одним із основних шляхів вирішення даного протиріччя може бути системно-діяльністний підхід до організації професійного навчання і формування стилю педагогічної діяльності студента, майбутнього педагога, спрямований на модель оновленої системи освіти, яка б функціонувала в умовах творчого, особистісно-орієнтованого навчання школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – 374 с.
2. Конаржевский Ю.К. Анализ урока. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 336 с.
3. Підласій І.П. Як підготувати ефективний урок: Книга для вчителя. – К.: Рад. шк., 1989. – 204 с.
4. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань: , 1989. – 179 с.
5. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. Посібник для вчителя. – К.: Магістр-S, 1997. – 256 с.

Ігор ГРИНЕНКО

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТУЇЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Побудова громадянського суспільства в Україні та соціально-економічні зміни супроводжуються значним зростанням активності у всіх сферах життя країни. Відповідаючи вимогам часу, гуманістична парадигма освіти повинна забезпечити розвиток не лише професіоналізму особистості, але й її здатності мислити творчо, орієнтуватися в ємному інформаційному полі та приймати відповідальні рішення. Покладатися в такій ситуації лише на знання буде чимдалі важче.

Сучасна вища школа послуговується у своїй діяльності, як правило, аналітичними підходами, нехтуючи не менш ефективний вид пізнання – інтуїцією. Проте здобуття і засвоєння нових знань здійснюється обома шляхами. Прихильники першого (А. Брушинський, К. Славська-Абульханова, С. Рубінштейн та інші) – пов'язують його з плавним логічним актом, послідовники другого (Б. Кедров, О. Пономарьов, О. Спіркін, Ж. Адамар, Ф. Баррон, К. Гаусс, Л. де Бройль, А. Пуанкарє, Г. Уоллес) – з інтуїцією [9]. Тому будь-який спеціаліст, вчитель зокрема, повинен гармонійно поєднувати у собі аналітичні якості з інтуїтивними.

Визнаючи виключну роль інтуїції у науці та творчості, дослідники не одностайні щодо її природи. Під інтуїцією розуміють:

- 1) ірраціональну здатність, що не залежить ні від чуттєвості, ні від розуму (А. Бергсон);

- 2) нелогічну інтелектуальну здатність, специфічна природа якої незображенна (В. Освальд);
 3) здатність сприйняття (Ф. Франк);
 4) “неусвідомлений” і “скорочений” логічний процес (Т. Рібо);
 5) специфічний спосіб взаємодії чуттєвого і логічного (А. Ейнштейн) [5].

Для багатьох вчених (Ж. Адамара, Л. де Бройля, А. Ейнштейна, А. Пуанкаре) інтуїція є одним з основних інструментів пізнання [7].

Не дивлячись на розмаїття поглядів на проблему, очевидно, що інтуїція посідає значне місце як у процесі пізнання, так і в творчості. Не менш значуща вона і у роботі вчителя.

М. Поташник [8] наголошує на необхідності володіння учителем високо розвинutoю інтуїцією, а В. Загвязинский [4] – на вмінні інтуїтивно передбачати майбутнє й здатності до емоційного очікування.

Інтуїція має важливе значення у структурі творчої педагогічної діяльності для передбачення і прогнозування дій педагога. Н. Кухарєв та В. Решетъко [6] розглядають її як структурний компонент професійної компетентності вчителя, а саме як антиципацію можливих результатів.

Термін “інтуїція” має латинське походження – від пізньолат. *intuitio*, від лат. *intueor* – пильно дивлюся. Інтуїцію розглядають як здатність пізнання істини шляхом її прямого бачення без обґрунтування за допомогою доказів [11, 216]. Вона відіграє ключову роль у досягненні принципово нових результатів, і цей процес не усвідомлюється її творцем. Логіка необхідна на стадії підготовки і розробки. Проте сам механізм переходу між стадіями інтуїтивний [9]. Він пов’язаний з несвідомим, яке “вільне від усталених шаблонів, більш гнучке в напрямках свого руху, в способах утворення своїх асоціативних зв’язків. У цьому і полягає його евристична сила” [10, 201]. Неусвідомлені думки та імпульси часто виступають поштовхом до асоціацій, на основі яких у підсвідомості породжуються несподівані зв’язки, а згодом оформляються ідея.

Підтвердженням цьому є дослідження американського Інституту Математики Серця [15]. Вони стосуються реакції психофізіологічних систем організму, що знаходиться в стані психофізіологічної когерентності (сталих позитивних емоцій, високого ступеню розумової та емоційної стабільності, підвищеної синхронізації та гармонії між когнітивною, емоційною та фізіологічною системами) на емоційний стимул за долі секунди до його появи. Учасникам експерименту було показано різноманітні фотографії двох категорій: зі сценами насильства і жорстокості й позитивні або нейтральні за змістом. Появу фотографій передбачити було неможливо, оскільки комп’ютер підбирав їх у довільному порядку. Експеримент засвідчив, що серце реагує на інтуїтивну інформацію зміною ритму своєї діяльності. Негативним сюжетам передувало значне сповільнення ритму серця, на відміну від нейтральних чи позитивних сцен.

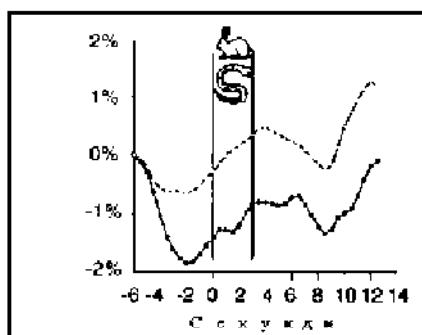


Рис. 1 Зміни у діяльності серця під час демонстрації фотографій [15]

На рис. 1 зображено середнє сповільнення частоти биття серця у групі в цілому. Темна лінія вказує на зміни у діяльності серця до, під час і після показу фотографій з негативним сюжетом, а світла – з нейтральним. Хоча обидві виходять з однієї точки, темна лінія різко опускається за 4,5 секунди до появи фотографії.

Експеримент засвідчує, що у людини у стані психофізіологічної когерентності підвищується здатність відчувати інтуїтивні сигнали. Участь в одержанні майбутнього емоційного стимулу і реакції на нього беруть як мозок, так і серце.

Дане дослідження особливо актуальне для роботи учителя. В міння створити позитивний, творчий клімат, що сприяє стану психофізіологічної когерентності є важливою передумовою прояву інтуїції. Значення має не лише те, який навчальний матеріал подається, але й у якій атмосфері це відбувається. Не можливо очікувати ефективності у роботі, якщо подумки ми не несемо добра, любові й розуміння до тих, кого ми навчаємо.

Творча навчальна діяльність студентів вимагає наполегливої праці, концентрації та напруження духовних й інтелектуальних зусиль, глибокого “занурення” в проблему і захоплення нею. Думки її інтуїтивні здогадки, які несподівано з'являються у свідомості, підготовляються її попередньою діяльністю, що супроводжується підсвідомим сприйняттям і запам'ятовуванням, довгими роздумами над певним колом питань, яке охоплює всю психіку, підсвідомість та емоційну сферу. Такі роздуми в певному напрямку можуть тривалий час ніяк не проявлятися. Однак якась асоціація чи щось випадкове зіштовхується у свідомості чи підсвідомості з тим, що було там раніше. У момент осянення випадкова зачіпка приводить у рух весь раніше нагромаджений матеріал, оформленячи його в ідеї чи образи, які набувають певної чіткості. Воно – неначе “стрибок з гори нагромадженого досвіду в царство істини” [10, 201]. Шлях до цього прозріння може бути результатом плавного логічного акту, або наслідком інтуїції. Суб’єктивний характер новизни відкриття студентом певної закономірності у граматичній будові мови, знаходження вдалого прийому для засвоєння лексичного матеріалу чи поетичного образу у написаному власному вірші обернеться суспільною користю від майбутнього творчого вчителя, яким він може стати.

Ми поділяємо погляд на інтуїцію, висловлений О. Спіркіним, який вважає її проявом “мислення на несвідомому рівні... У ній не усвідомлюються лише ті ознаки, за якими відбувається доведення і ті прийоми, за допомогою яких робиться це доведення... Інтуїція – це емоційно насиочене розуміння суті проблеми і її вирішення... Інтуїція не автономний спосіб пізнання... Вона лише якісно особливий вид пізнання, коли окремі ланки логічного ланцюжка залишаються на рівні несвідомого, а максимально ясно усвідомлюється лише підсумок думки – пошукувана істина. Це ніби згорнута логіка думки” [10, 206-207].

Узагальнюючи характерні особливості інтуїції, приходимо до наступних висновків:

- у широкому значенні інтуїцію розуміють як здатність пізнання істини шляхом прямого її бачення без обґрунтування за допомогою доказів;
- процеси, які призводять до інтуїтивного пізнання в акті творчості, не усвідомлюються;
- для багатьох інтуїція є одним з основних інструментів пізнання і не рідко вона лежить в основі багатьох великих досягнень;
- інтуїцію слід розглядати як якісно особливий вид пізнання;
- інтуїція часто є наслідком глибоких знань та досвіду;
- сприяти прояву інтуїції може стан психофізіологічної когерентності.

Вищезгадані висновки є важливими для нашого дослідження, оскільки розкривають роль і значення інтуїції для процесу пізнання взагалі та для творчої навчальної та виховної діяльності зокрема, що пов’язана з неповнотою аналізу, яку здійснює педагог, вирішуючи проблемні задачі та ситуації.

Мета статті – розглянути й обґрунтувати прийоми та методи розвитку педагогічної інтуїції у процесі вивчення іноземної мови як компоненти творчої навчальної діяльності.

Слід зазначити, що творчість є рисою цілісної особистості. Її не можна пояснити лише особливостями інтелекту. Вона, як зазначає Д. Богоявленська, є “властивістю цілісної особистості, що відображає взаємодію когнітивної та афективної сфер у їх єдності” [3, 36]. На нашу думку, цю взаємодію слід доповнити аналітичним та інтуїтивним компонентами. Про це свідчать вище приведені міркування.

Одним із способів розвинути креативність особистості є використання творчих прийомів та методів. Серед існуючих, ми зупинилися на тих, що пропонує Дж. Куттер [14]. Він поділяє їх на аналітичні та інтуїтивні. До перших він відносить серед інших такі методи, як прогресивні абстракції, евристичні запитання (що? де? коли? хто? як?), та прийоми – реверсія проблеми, список атрибутів та інші. До других вчений зараховує методи мозкового штурму (брейнстормінг) та мозкового письма (брейнрайтінг), та прийоми аналогії, метафори, питання

“Що, якби?” та інші. Крім того, ефективним на заняттях виявився метод шести “мисленнєвих капелюхів” Е. де Боно.

У своїй роботі на факультеті іноземних мов Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка ми застосовуємо як аналітичні прийоми та методи, так і інтуїтивні, що сприяє оптимізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів. Зупинимось більш детально на інтуїтивних методах.

Згідно з методом *шести капелюхів* [13] пропонується виконувати по одній розумовій дії на раз. Не намагаючись зробити усі відразу, студенти подумки одягають по одному капелюху. Шість різnobарвних капелюхів символізують різні види мислення:

Білий капелюх. Факти, цифри й інформація. Запитання: Якою інформацією ми володіємо? Яка інформація необхідна?

Червоний капелюх. Інтуїція, емоції, почуття і передчуття. Запитання: Що я почиваю з приводу даної проблеми? *Чорний капелюх.* Критичність, відповідність фактам, здоровий глузд. Запитання: Чи відповідає це дійсності? Чи здійсненна ця ідея?

Жовтий капелюх. Оптимізм, переваги, вигода. Запитання: Навіщо це робити? Які будуть результати? Чи варто є це робити?

Зелений капелюх. Творчість, дослідження, пропозиції, нові ідеї, можливі альтернативи. Запитання: З чого можна почати в даному випадку? Чи існують альтернативні ідеї?

Синій капелюх. Контроль над процесом обговорення. Підведення підсумків на певному етапі. Висування програми мислення в певній ситуації.

Метод метафоричних капелюхів дає змогу синтезувати різні способи мислення на етапі активного закріплення тематичної лексики та заняттях узагальнення навчального матеріалу.

Метод аналогій та метафор стимулює креативність при визначенні проблеми й при її вирішенні. Він може застосовуватися на будь-якому етапі опрацювання розмовної теми.

Аналогія (гр. analogia – відповідність) – певна схожість між об’єктами. Використання аналогії дозволяє висловлювати здогадки і гіпотези. В основі міркувань за аналогією лежить утворення та актуалізація асоціацій. Як приклад, можна навести творче завдання при вивченні теми “Подорож” на II курсі. Студентам було дане завдання знайти оптимальний спосіб водіння автомобіля у туманну погоду. За аналогією було взято короткозору людину, яка намагається знайти дорогу. Аналіз ситуації привів до таких висновків: короткозора людина намацує шлях, дивиться на дорогу, використовує окуляри, розмахує пальчиками, розпитує про напрямок руху. Ідеї, які виникають в процесі роботи: “намацує шлях” – радарна система, протитуманні фари чи якісь інші пошукові системи; “використовує окуляри – розробити пристрій для підсилення бачення на кшталт пристрою для нічного бачення”; “дивиться на дорогу” – розробити для автомобіля пристрій, який допомагає дотримуватися курсу на дорозі; “розпитує про напрямок руху” – укомплектувати автомобіль комп’ютерним навігатором. Робота за методом аналогії сприяє активізації лексичного матеріалу й розвиває фантазію та інтуїцію.

Метафора (гр. metaphora – переміщення, віддалення) – один із найпоширеніших тропів, що виникає в результаті вживання слова в переносному значенні за схожістю означуваного предмета з іншим. Прикладом може служити творче завдання при вивченні теми “Мій робочий день” – проаналізувати недоліки в організації робочого дня, який нагадує квітник. Роздуми одного із студентів мали такий характер: “Мій розклад нагадує квітник. Його не поливали, тому він засох. Крім того, в ньому багато бур’янів. Їх слід виполоти, а квіти підлити. Однак це погляд з точки зору пропоповдання бур’янів (зменшення кількості непотрібних справ). Та зараз я бачу, що підливаючи частіше (заручившись допомогою та підтримкою) і вчасно виполюючи бур’яни (відмовившись від непотрібних справ), я зможу встигати більше, затрачаючи менше зусиль”. Така форма роботи вносить в заняття емоційність, розвиває творчу уяву та інтуїцію.

Метод мозкового письма (брейнрайтінгу) [12] на відміну від мозкового штурму дає рівні можливості всім учасникам висловитись на певну тему і зменшує фактор домінування більш активних членів групи. Інша перевага даного методу полягає у тому, що ідеї циркулюють між усіма учасниками і їх можна розширювати й удосконалювати. Коли процес доходить кінця, то кожен може стверджувати, що причетний до кінцевого результату. Ідеї при застосуванні даного методу відрізняються від мозкового штурму більшою глибиною та зрілістю.

Покрокове застосування методу:

1. Проблему записують на аркуші паперу зверху.
2. Учасники записують можливі вирішення на своїх листках.
3. Аркуші збирають і перерозподіляють між учасниками так, щоб кожен отримав чужий аркуш.
4. Кожен учасник записує три пропозиції для вирішення проблеми.
5. Аркуші збирають і перерозподіляють, повторивши крок 4.
6. Аркуші збирають і перерозподіляють, повторивши крок 4.
7. Аркуші збирають і перерозподіляють. Учасників просять відповісти на запитання: “Що бракує в ідеї? Що потрібно для її вдосконалення?”
8. Аркуші збирають і перерозподіляють, повторивши крок 7.
9. Аркуші збирають і перерозподіляють востаннє. Учасників просять відповісти на запитання: “Що потрібно зробити, щоб ідею можна було реалізувати?
10. Аркуші збирають і роздруковують.

Даний метод доцільно використовувати на підсумкових заняттях з теми. Він значно посилює інтуїтивні згададки, які аналізуються при кінцевому розборі брейнрайтінгу.

Використання згаданих методів та прийомів сприяє прояву інтуїтивних згададок у студентів, активізує їх творчу мовленнєву діяльність, сприяє більш міцному і глибокому засвоєнню навчального матеріалу, а обговорення результатів та кінцевих творчих продуктів виводить питання інтуїції в площину свідомого ставлення до неї й можливості її розвитку.

Висновки. Створення умов, сприятливих для прояву інтуїції, – це потужний засіб для розкриття творчих здібностей майбутніх фахівців і вдосконалення їх професійної майстерності. Інтуїція не є вродженою, тому як і кожна здатність, вона може бути пробуджена, розвинута і підсиlena в першу чергу шляхом виховання, оптимізації творчої навчально-пізнавальної діяльності, використанням нестандартних прийомів, методів та форм навчання. При цьому розвивається не лише інтелект, але й фантазія, уява та інтуїтивна згададка. Свідчення визначних вчених та сучасні наукові експерименти підтверджують це.

Дослідження особливостей використання інтуїтивних методів та прийомів на заняттях іноземної мови у ВНЗ є, на наш погляд, перспективним і актуальним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмус В.Ф. Проблема интуиции в философии и математике (Очерки истории: XVII – начало XX в.). М.: Соцэкгиз, 1963. – 312 с.
2. Бунге М. Интуиция и наука. Пер. с анг. – М.: Прогресс, 1967. – 187 с.
3. Богоявленская Д.Б., “Субъект деятельности” в проблематике творчества. – Вопросы психологии. – №2, 1994. – С. 35-41.
4. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя// Советская педагогика. – № 1. – 1988. – С. 70-75.
5. Кармин А.С., Хайкин Е.П. Творческая интуиция в науке. – М.: Знание, 1971. – 48 с.
6. Кухарев Н.В., Решетъко В.С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (Опыт, критерии измерения, прогнозирование): В 3 ч. Ч. II. Диагностика педагогического творчества. – Мин.: Ред. журн. "Адукацыя и выхаванне", 1996. – 96 с.
7. Налчанджян А.А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания (интуиция в процессе научного творчества). – М.: Мысль, 1972. – 271 с.
8. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1988. – 187 с.
9. Проблемы научного творчества в современной психологии/ Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1971. – 336 с.
10. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Політиздат, 1972. – 303 с.
11. Философский энциклопедический словарь/Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
12. Brainwriting: <http://www.mycoted.com/creativity/techniques/brainwrite.php>
13. De Bono, E. Six Thinking Hats http://www.mindtools.com/pages/article/newTED_07.htm
14. Gartfioeld, M.J., Taylor, N.J., Dennis, A.R. Modifying Paradigms: Individual Differences, Creativity techniques and Exposures to Ideas in Group
15. kelley.iupui.edu/notaylor/S310/ notes/ISR%201999-112-000-9-18-00%20RD4.doc
16. McCraty, R., Atkinson, M., Bradley, R.T. The Journal of Alternative and Complementary Medicine. Vol. 10, Num. 1, 2004. – P. 133-143.

МОДУЛЬНО-ВАРІАНТНА СИСТЕМА ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ВТІLENНЯ СУЧASНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Серед проблем, які останніми роками є предметом найбільш жвавих дискусій в педагогічному середовищі, чільне місце займають модульна система вивчення тих чи інших предметів у таких різновидах, як модульно-рейтингова система [3] і модульно-варіантна система [6], а також утілення сучасних освітніх технологій – педагогічних та інформаційних [5]. Проте до останнього часу зазначені проблеми не розглядалися в комплексі. *Метою статті* є викладення основних положень авторської концепції модульно-варіантного вивчення педагогічних дисциплін як втілення сучасних освітніх технологій. Із числа останніх ми зосередимося саме на педагогічних технологіях, маючи на увазі, що інформаційні технології у зв'язку з модульно-варіантною системою можуть стати предметом обговорення в окремій статті.

Основними положеннями концепції модульно-варіантної системи навчання є такі:

- навчальний матеріал розподіляється за модулями, які становлять логічно завершені одиниці дидактичної організації матеріалу найвищого рівня ієархії, які включають пред'явлення завдань на вході і контроль на виході цієї відносно замкненої системи;
- здійснюється диференційований підхід до вивчення курсів дисциплін, згідно з яким кожна тема курсу розробляється у трьох варіантах (основному, підвищеної складності, творчому); при цьому студентові надається можливість самостійно обрати варіант навчання;
- високий ступінь самостійності студента забезпечується різними видами керівництва, можливістю охопити план курсу в цілому, наявністю мінімального і додаткового списків робіт з певної теми, а також контрольних питань, завдань і задач для самоперевірки;
- оцінювання знань має відкритий характер, оскільки за кожен модуль студент отримує оцінку згідно з обраним рівнем складності, і, як наслідок, ця оцінка перестає бути непередбачуваною, а іспит – лотереєю.

Систему навчання, що ґрунтуються на зазначених положеннях, ми вважаємо демократичною, гуманною і такою, що має бути органічно пов'язаною з особистісно орієнтованими технологіями навчання, а саме навчанням у співробітництві, методом проектів, різновіднівним навчанням, “Портфелем учня”. Зазначимо, що всі названі технології передбачають індивідуалізацію і диференціацію навчання, що вкотре підкреслює можливість і необхідність трактування модульно-варіантної системи навчання як втілення даних технологій.

“Портфель учня” – це інструмент самооцінки власної пізнавальної, творчої праці учня, рефлексії його власної діяльності. Він являє собою комплект документів і самостійних робіт учнів. Комплект документів розробляється вчителем і включає: завдання учнів з відбору матеріалу до “Портфеля”; анкети для батьків та експертів з метою об'ективної оцінки представленого “Портфеля”. Учень за власним вибором або за завданням учителя відбирає до свого “досьє” роботи, виконані ним самостійно на уроці, вдома, поза класною роботою. “Портфель” або окремі роботи починаються з пояснень учня, чому він вважає необхідним відібрати саме ці роботи. Кожна робота супроводжується також коротким коментарем учня, що у нього в цій роботі вийшло, і що ні; чи згоден він з оцінкою вчителя і які висновки може зробити в результаті роботи. Принципами даної технології є: 1) самооцінка результатів, оволодіння певними видами пізнавальної діяльності; 2) систематичність і регулярність самомоніторингу; 3) структурування матеріалів “Портфеля”, логічність і лаконічність усіх письмових пояснень; 4) акуратність та естетичність оформлення “Портфеля”; 5) цілісність і тематична завершеність представлених до “Портфеля” матеріалів; 6) наочність і обґрунтованість презентації “Портфеля”.

Прикладом утілення технології навчання у співробітництві в контексті модульно-варіантної системи може служити обговорення теми “Виховання як засвоєння особистістю досягнень національної та світової культури”; на семінарі, який проводиться у формі теоретичної конференції у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Тема ділиться на такі підтеми (модулі), що є одночасно темами доповідей на конференції:

- учень як об'єкт і суб'єкт виховання;
- біологічне та соціальне в структурі особистості;
- виховання національної гідності – в сім'ї;
- засвоєння особистістю загальнолюдських культурних цінностей.

Пропонується відповідний порядок роботи конференції:

1. Академічна трупа ділиться на чотири бригади (за кількістю доповідей).
2. Визначається президія та ведучий конференції (викладач входить до складу президії, а ведучий обирається з числа студентів).
3. Кожна бригада висуває основного доповідача і подає заявку у президію. Доповідь готовується всіма членами бригади, які, таким чином, є її рівноправними співавторами.
4. На конференції доповіді читаються і обговорюються згідно з планом.
5. Ведучий і викладач підводять підсумки роботи конференції.

Кожен студент отримує оцінку залежно від рівня доповіді, співавтором якої він є (тобто основного, підвищеної складності, творчого) [6].

Застосування методу проектів може бути проілюстровано практичним засвоєнням на лабораторному занятті теми “Вчитель та учні: проблеми розвитку у процесі спілкування” [6]. Для повторення теми пропонуються такі запитання (контроль на вході):

- учитель – центральна фігура у школі, організатор навчально-виховного процесу;
- професійна придатність учителя (педагогічні здібності);
- структура педагогічної діяльності вчителя;
- специфіка роботи класного керівника.

Завдання лабораторного заняття:

- сформувати уявлення про сучасного вчителя;
- прорепетиувати фрагмент учительської діяльності;
- зробити висновки стосовно умов педагогічного успіху.

План заняття:

- 1) сформувати бригади (3-5 чоловік у кожній);
- 2) обрати бригадирів;
- 3) під керівництвом бригадира розробити колективну творчу справу (проект) і продемонструвати усій групі;
- 4) провести аналіз проекту;

5) вислухати оцінку проекту членів групи та викладача. (Додатковими щодо рівнів складностей є такі критерії оцінки проекту – значущість проекту за змістом, участь усіх членів бригади, винахідливість, творчість, оригінальність форми звіту, вигадка, гумор).

Темами колективних творчих справ можуть бути: “Прибирання класу”, “Наш театр”,.. “Навчаємось старанно” та ін. [6].

Ідеєю різновіднівного навчання передбачається перейняті всі компоненти модульно-варіантної системи викладання педагогічних предметів – змістовий, організаційний та контрольно-оцінний. Наведемо приклади, залишаючи таблицю із статті А.Бойко (табл. 1), присвячену концептуальним зasadам дванадцятибалльної системи оцінювання знань у закладах вищої педагогічної освіти [2].

Семінар на тему “Педагогічний процес, його структура, закономірності та принципи” проводиться у формі обговорення за “круглим столом”. Для обговорення пропонуються такі питання:

1. Ідеал освіти і модель “освіченої людини”.
2. Педагогічний процес як взаємодія його компонентів (мета, зміст, форми, методи, результати).
3. Закономірності та принципи педагогічного процесу.
4. Вихователь та вихованець як суб'єкти та об'єкти педагогічної діяльності.

Порядок роботи

“Круглий стіл” ведуть викладач і двоє спеціально призначених студентів. Кожен студент готовується до виступу за обраним питанням. Обговорення проводиться після кожного виступу. Роботи оцінюються за трьома рівнями.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Варіант I (основний рівень) – виступ підготовлений на матеріалі навчального посібника [4] (оцінка “3”).

Варіант II (рівень підвищеної складності) – у виступі використано, крім навчального посібника, не менше двох першоджерел, зазначених у списку літератури (оцінка “4”).

Варіант III – (творчий рівень) – студент використав літературу поза списком і навів докази підтвердження висловлених думок із шкільної практики [6].

Більш диференційована оцінка виступів студентів за дванадцятибальною системою базується на наведений вище таблиці, яка містить критерії оцінювання професійних досягнень студента з вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Таблиця 1.

Критерії оцінювання професійних досягнень студента з теорії та історії педагогіки

Рівні компетентності	Бали	Оцінка	Критерії оцінювання
Низький (фрагментарний)	1	“2”	ознайомлений з навчальним матеріалом на рівні розпізнавання і відтворення окремих фактів
	2		ознайомлений і відтворює навчальний матеріал на рівні окремих фактів і фрагментів
	3		ознайомлений і відтворює навчальний матеріал на рівні основних фрагментів, що становлять певну завершену частину змісту навчальної дисципліни
Елементарний (репродуктивний)	4	“3”	ознайомлений з навчальним матеріалом, відтворює його на репродуктивному рівні
	5		володіє навчальним матеріалом на репродуктивному рівні, але не виявляє самостійного творчого мислення
	6		володіє навчальним матеріалом на репродуктивному рівні, демонструє початкові вміння його зіставлення та узагальнення
Достатній (частково-пошуковий)	7	“4”	володіє навчальним матеріалом. Уміє зіставляти та узагальнювати, виявляє пізнавальний інтерес до фахової навчальної дисципліни та її методики
	8		володіє навчальним матеріалом, уміє зіставляти та узагальнювати, робити власні висновки, виявляє частковий евристичний інтерес до дидактики чи теорії виховання
	9		володіє навчальним матеріалом, обізнаний із сучасними науковими школами, теоретичними підходами і концепціями, виявляє творчий інтерес до теорії педагогіки
Високий (дослідницький)	10	“5”	має ґрунтовні й всебічні знання з предмета, володіє матеріалом дослідження, здійснює наукову роботу під керівництвом викладача
	11		має ґрунтовні та всебічні знання, постійно працює над їх поповненням, володіє найсучаснішими методами дослідження, проводить самостійні власні дослідження
	12		має власну програму професійно-педагогічного самовдосконалення, самостійно розробляє методи і методики дослідження, запроваджує їх у наукових пошуках, має досягнення в науковій роботі. друковані праці.

Найбільші можливості для впровадження технології “Портфель учня” надає пропедевтична практика майбутніх учителів у школі, яка включає обов’язкові компоненти:

- самоспостереження практиканта;
- фіксація результатів самоспостережень і розмірковувань з їх приводу у щоденнику практики;
- складання звіту про практику, де вказуються власні досягнення і труднощі.

Об'єктами самоспостереження і предметами змісту можуть бути: проведені під час практики заходи або їх фрагменти; з'ясовування, чого навчився практикант у процесі спільної роботи з учнями; у чому вбачає власні невдачі та помилки; шляхи запобігання ім у майбутньому.

Іншим прикладом застосування даної технології може служити таке завдання, що пропонується студентам під час прослуховування лекції на тему “Зміст виховання”.

1. Уважно прочитайте рядки зі спогадів відомого педагога Ш.Амонашвілі про своє дитинство: “Я заплюшую очі і поринаю в глибинне минуле, коли з недалеких Кавказьких гір до нас долинав гуркіт гармат, і я, уткнувшись у подушку, до пізньої ночі чекав повернення бабусі з колгоспної пекарні, де вона працювала. Приходила бабуся, приносила додому буханку запашного гарячого чорного хліба, заспокоюючи мене, починала розповідати казки, і я засинав безпечно, з надією. А ця безпечність, набута мною завдяки душевній турботі, доброті і ласці любимої людини, і була для мене нічим іншим, як заплідненням моого серця людяністю” [1].

2. Поясніть, який зміст вкладав Ш.Амонашвілі у слово “безпечність”. Чи гарно бути безпечним?

3. Опишіть епізод зі свого життя, який пробудив у вас людяність [6].

Сказане вище підтверджує той факт, що модульно-варіантна система вивчення дисциплін педагогічного циклу є втіленням найбільш перспективних сучасних освітніх технологій і в поєднанні з дванадцятибальною системою оцінювання знань студентів здатна суттєво підвищити ефективність навчального процесу із зазначених дисциплін. Нам відається цікавим з теоретичної та практичної точок зору здійснити подальше дослідження проблем, що обговорювались у даній статті, у зв’язку з комп’ютерними телекомунікаціями, зокрема з освітніми послугами, ресурсами, дидактичними властивостями і функціями мережі “Інтернет”, тобто узгодити впровадження сучасних як педагогічних, так і інформаційних технологій в систему освіти майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. – Екатеринбург, 1992. – Т 2. – С.158.
2. Бойко А. Концептуальні засади 12-бальної системи оцінювання у закладах вищої педагогічної освіти // Рідна школа. – 2002. – № 2. – С.12-15.
3. Бондар В.І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни. – К., 1999. – 49 с.
4. Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка. – Вінниця, 2003.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М., 2001. – 272 с.
6. Сластенин В.А., Милькаманович М.М., Акимова О.В., Сагогов В.А. Учебно-методичний комплект для модульно-варіантного обучения по педагогическим дисциплінам. – М., 1999. – 101 с.

Алла КОЗИР

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ

У психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі поняття “професіоналізм” часто використовують якщо не синонімом майстерності, то наближеним до нього. Це є правомірним лише частково, тому що професіоналізм більш широкий за значенням, ніж майстерність. Таким чином, майстерність є однією з ознак професіоналізму, бо вона – характеристика продуктивних умінь особистості.

Коли феномен майстерності розглядати як високорозвинені навички та вміння плідної праці, що є важливою ознакою професіоналізму, то саме поняття “професіоналізм” відрізняється ще й такими особливими ознаками, які забезпечують ерудицію та яскраво виражені інтереси і схильності до творчої діяльності.

Проблема формування професійної майстерності висвітлена у різноманітних сферах психолого-педагогічної (Ю. Азаров, Л. Виготський, І. Зязюн, О. Киричук, Н. Кузьміна, А. Макаренко, О. Пехота, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, Г. Хозяїнов та ін.) та музично-естетичної (Є. Абдулін, Б. Асаф'єв, Л. Арчажнікова, О. Апраксіна, Н. Гузій, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова) науки. Велика зацікавленість вчених такою проблематикою обумовлена потребами розвитку суспільства, нагальною необхідністю підготовки високопрофесійних фахівців. Ця проблема містить у собі сукупність поглядів на сутність аналізованого феномену, котрій не можна вважати детально вивченим. Отже, виникає необхідність подальшого його дослідження.

Діяльність професіонала-майстра визначає: професійна спрямованість, індивідуально-творчий характер, оптимальність у виборі засобів. Процес оволодіння основами майстерності передбачає чітке уявлення мети кожного конкретного заняття, оптимальне визначення завдань, творчий пошук ефективних шляхів, форм, методів та засобів їх вирішення. При цьому, важливим є чітке визначення співвідношення основної мети діяльності з постійним вирішенням конкретних технічних завдань.

У подальшому досліджені професійна майстерність буде розглянута нами у рамках фахової майстерності, бо стосовно музичного мистецтва всі визначені поняття набувають особливого, специфічного змісту. Деякою мірою, це пов'язано з тим, що музично-педагогічна діяльність, у порівнянні з іншими видами художньо-естетичної діяльності, вимагає комплексу особливих, специфічних якостей особистості.

Сутність професійної майстерності розкривається у багатьох визначеннях. Найбільш узагальнене є максимально наближеним до поняття "педагогічна майстерність": високе і постійно вдосконалюване мистецтво навчання й виховання, доступне кожному педагогу, котрий працює за покликанням і любить дітей. Педагог-майстер своєї справи – це фахівець високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре володіє знаннями відповідних галузей науки та мистецтва, досконало володіє фаховими методиками.

Професіоналізм вчителя сьогодні повинен проявлятися, головним чином, у тому, що, здобуваючи психолого-педагогічні знання, він повинен не тільки навчити учня, а й поступово переводити його з одного стану в інший, більш високий рівень розвитку, тобто найбільш швидкими та економними шляхами реалізувати завдання формування соціально зрілої особистості. Професійна майстерність передбачає високий рівень мотивації практичної діяльності й володіння умінням вирішувати навчальні завдання, тобто оперувати знаннями та застосовувати їх на практиці. Майстерність педагога у вирішенні творчих завдань полягає в тому, що і як він робить [5, 23].

Важливою ланкою у процесі формування професійної майстерності майбутнього викладача мистецьких дисциплін є його ставлення до самостійної творчої діяльності. Бо творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення в нього навичок практичної роботи, котрі розвиваються у процесі систематичних занять.

Професійна майстерність вчителя на практиці проявляється у тісному взаємозв'язку всіх різновидів діяльності. Отже, основи майстерності не можуть бути сформованими до того часу, доки майбутній учитель не буде залученим до практичної роботи. У сучасних умовах не можна ефективно розв'язувати нагальні завдання навчання та виховання, не оволодівши елементами професійної майстерності, не озброївшись науковою методологією, різноманітними психолого-педагогічними та методико-професійними знаннями, не навчившись критично та творчо застосовувати їх у роботі з дітьми.

Професійна майстерність поєднує в собі елементи взаємодії у процесі діяльності вчителя наукового та педагогічного напрямків. Учитель у школі повинен знаходитися в таких умовах, коли він зобов'язаний проводити дослідну роботу, поєднуючи її з навчально-виховною. Взаємодія науково-дослідної та навчально-виховної роботи може підвищити рівень одної лише у тому разі, коли основою їх виступає наукова творчість вчителя й зацікавленість методологічними проблемами споріднених науково-мистецьких галузей навчання та виховання.

Феномен професійної майстерності в науково-методичній літературі вживается у декількох значеннях: як якісний рівень педагогічної роботи, як високий рівень професійних

умінь та навичок, як показник професійної готовності фахівця до практичної діяльності з урахуванням вікових та психофізичних можливостей учнів.

В. Сухомлинський у дослідженнях проблеми професійної майстерності вирішальну роль відводив особі вчителя, його людяності, глибокій любові до дітей та яскравій індивідуальності, пов'язуючи майстерність не з сумаю позитивних якостей, а з індивідуальністю, неповторністю особистості, зазначаючи тим самим, що: "Ні один вчитель не може бути універсальним (а тому абстрактним) втіленням усіх позитивних рис. У кожного щось переважає..." [11, 113].

У науковій літературі немає чіткого розмежування сутності та основ професійної майстерності. Це дає підставу стверджувати, що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей, тим більше засвоюються професійні знання, тим краще відбувається злиття цих складових основ професійної майстерності.

Професіонал-майстер відрізняється такими рисами: 1) рівнем розвитку особистості та професійної майстерності; 2) високим розвитком здібностей та якостей, талантом; 3) індивідуальними особливостями педагога та унікальністю майстерності. Професійну майстерність, з цих позицій, можна визначити як системну якість особистості педагога, котра набувається в процесі його професійного становлення у вигляді педагогічних умінь.

Формування професійної майстерності вчителя повинно поєднувати психолого-педагогічну й спеціальну підготовку, ефективний індивідуальний стиль діяльності та творчу педагогічну взаємодію. Основи професійної майстерності краще починати формувати, як вважає В. Сластьонін, із такої діяльності, котра по можливості моделює працю вчителя. Якостями, вміннями й навичками оптимальної педагогічної діяльності він називає пізнавальні потреби, інтелектуальну активність, готовність до самоосвіти, високий рівень розвитку творчого мислення.

Аналіз результатів дослідження цього феномену доцільно починати з опису комплексу відмінностей між вчителями за рівнем їх педагогічної майстерності. Виокремлення з найбільш розповсюджених визначень майстерності таких, як володіння професійними знаннями та вміннями, котрі дозволяють фахівцю успішно вирішувати професійні завдання, є більш наближеним до професійного становлення.

Професійна діяльність вчителя має суспільно-історичну природу. Її мета і засоби, форми та методи виробляються в процесі суспільно-педагогічної практики. У своїй практичній діяльності вчитель виступає як викладач навчальної дисципліни, бере участь у методичній роботі, пропагує науково-методичні знання.

Практична діяльність вчителя – це мистецтво навчання й виховання. Творчий характер педагогічної професії визначається високою соціальною значимістю та неповторністю її продукту – сформованої особистості учня в усьому багатстві її індивідуальної своєрідності. А сам процес педагогічної діяльності, заснований на взаємодії вчителя та учнів, повинен носити творчий характер. Мистецтво вчителя проявляється в тому, як він укладає архітектоніку та композицію до уроку, в організації самостійної роботи учнів, у знаходженні потрібного тону спілкування з ними в різних педагогічних ситуаціях. Таким чином, творчість виступає найбільш суттєвою й необхідною ознакою майстерності.

В. Сухомлинський наголошував на тому, що справжній вчитель-майстер не може жити без творчості, повторенням раніше засвоєного. Лише вчитель-новатор може розвивати творчі здібності у дітей. Тому сучасна педагогічна наука розглядає педагогічну творчість учителя у контексті вивчення педагогічного досвіду та педагогічної майстерності. К. Платонов неодноразово доводив, що творчість є обов'язковою умовою для спонукання ініціативи та оволодіння майстерністю. Ю. Азаров зазначав, що майстерність учителя формується й удосконалюється тільки на основі його творчої активності, пошукувальної діяльності у навчально-виховному процесі. Саме тому творчий учитель на початковому етапі своєї діяльності може ще не бути майстром, але необхідною умовою оволодіння майстерністю все ж таки залишається його творчий підхід до справи.

На інтенсивність оволодіння професійною майстерністю у вирішенні педагогічних завдань, як зазначає Н. Кузьміна, спрямлюють вплив три групи факторів:

1) базовий рівень знання психології учнів, набутий у процесі життєвого досвіду в період загальноосвітньої, спеціальної (з предмета) та професійно-педагогічної підготовки;

2) рівень професіоналізму діяльності педагогічного колективу та його керівництва, більшою чи меншою мірою здатний допомогти окремому педагогу;

3) рівень педагогічних та спеціальних здібностей викладача, тобто ступінь відповідності особи кожного тим вимогам, котрі висуває перед ним професія.

Професійну індивідуальність вчителя О. Пехота розглядає як багатоструктурне утворення, до складу котрого входять індивід, особистість і суб'єкт педагогічної діяльності. Вона має три важливих взаємопов'язаних компоненти: індивідуальний – природна біологічна, психофізіологічна основа вчителя; особистісний – система професійно вагомих звідносин; суб'єктний – спосіб взаємодії (характер професійної діяльності) у професійно значущому середовищі, коли ініціатива щодо створення системи раціональних прийомів діяльності переходить до вчителя [9, 107].

Професіоналізм педагогічної діяльності визначається Н. Гузій такими рівнями аналізу педагогічної діяльності в аспекті її продуктивності: соціально-управлінським, змістово-функціональним, процесуально-психологічним. При цьому, соціально-управлінський контекст продуктивної діяльності полягає в успішності здійснення цілеспрямованих сугестивних впливів на школярів, в ефективності керування процесами педагогічної взаємодії. Змістово-функціональний контекст педагогічної діяльності є багатоаспектним, змістовна насиленість функціонального складу цієї діяльності доводить, що “продуктивність педагогічної діяльності обумовлюється і забезпечується комплексною реалізацією її різноманітних функцій, тобто поліфункціональністю” [4, 97]. Процесуально-психологічний контекст рівнів аналізу професіоналізму педагогічної діяльності обумовлюється психологічно повною структурою педагогічної діяльності, що складається із системи блоків-компонентів, котрі відповідно забезпечуються культурою педагогічного цілепокладання, культурою суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії, технологово-виконавчою культурою та культурою педагогічного оцінювання результатів.

Таким чином, педагогічний професіоналізм, за визначенням Н. Гузій, є складним системним об'єктом із різноманітними складовими, властивостями й відношеннями, котрі не піддаються безпосередньому прямому спостереженню, і виявляється побічно, що зумовило доцільність використання методу моделювання. Спираючись на визначення майстерності як вищого рівня професійної діяльності, слід використати специфічні ознаки професіоналізму педагогічної діяльності для створення моделі професійної майстерності фахівця.

Для створення абстрактно-аналітичного аналога моделі професійної майстерності фахівця необхідно спиратися на концептуальну схему опису високоякісної праці вчителя в єдиності особистісних та діяльнісних аспектів. Конкретизація моделі здійснюється шляхом аналізу та синтезу відповідних підсистем професійної майстерності. Складовими цього феномену виступають:

- професійна спрямованість особистості вчителя (мотивація особистості до професійної діяльності, дієва орієнтація на розвиток особистості учня);
- педагогічна культура вчителя та його творча індивідуальність (взаємозв'язок та взаємозалежність всіх сфер у культуротворчих процесах);
- майстерність педагогічної взаємодії у спілкуванні зі школярами (функції та вербальні засоби педагогічного спілкування, комунікативні здібності педагога, майстерність встановлювання контактів);
- зовнішня й внутрішня педагогічна техніка вчителя (психологічний стан вчителя та учнів, його корегування, артпедагогіка (ораторське мистецтво, чіткість дикції, виразність викладу думки, рівність у діяльніці почуттів);
- формування гуманної особистості вчителя (покликання педагога, любов до дітей);
- готовність до педагогічної діяльності (професійне становлення особистості педагога, вдосконалення способів її включення в педагогічну роботу, здатність реалізувати себе в ній, надбання основ педагогічної майстерності);
- прийоми педагогічного впливу в процесі творчої взаємодії (наявність сугестивних здібностей, педагогічний такт і авторитет учителя);
- педагогічні здібності (особистісно-типологічні (схильність до роботи з дітьми, витримка та самовладання, психічна саморегуляція); дидактичні (здатність викладу навчального матеріалу, культура та техніка мовлення); академічні (здібності до професійної

діяльності); здатність до спілкування (організаційні, комунікативні, сугестивні, перцептивні здібності, педагогічний тант і уява, здатність розподіляти увагу);

– професійнозначущі якості вчителя (особистісно-психологічні та професійно-педагогічні (здібності, характер та його риси, психічні процеси та стани особистості, рівень розвитку окремих психічних функцій (волі, інтелекту, мовлення), гнучкий розум, розсудливість, поміркованість, урівноваженість, високий загальний та емоційний тонус, активність, бадьорість, здатність до експромту);

– інтегральні характеристики особистості (професійна педагогічна самосвідомість, створення позитивної Я-концепції, індивідуальний стиль діяльності та спілкування, креативність як творчий потенціал);

– педагогічний досвід (активне та цілеспрямоване його практичне використання);

– компетентність (авторитетність, котра допомагає вчителю продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, передбачає глибокі професійні знання).

Професійно-педагогічне мислення сучасного педагога включає: “аналіз педагогічної ситуації, формулювання педагогічних завдань, прийняття рішень, передбачення наслідків від прийняття того чи іншого рішення, спирачися на поняття про педагогічну систему, її структурні та функціональні елементи. Незважаючи на те, що ці поняття нові, введені на основі використання загальної теорії систем, вони відбивають найбільш істотні ознаки мислення як видатних педагогів минулого, так і сучасності, пов’язані з аналізом педагогічної ситуації, формуллюванням педагогічних завдань і пошуком засобів їх вирішення. Системне мислення притаманне усім видатним педагогам” [5, 71].

У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця професійна спрямованість створює той каркас, навколо якого компонуються основні якості особистості вчителя. Практично важко відділити власне педагогічні якості від інших різноманітних властивостей особистості вчителя, що впливають на майстерність його діяльності. У зв’язку з цим, Г. Хозяїнов виокремив чотири компоненти професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога:

– професійно-педагогічні знання (сприйняття, розуміння та запам’ятовування навчального матеріалу; застосування знань залежно від ситуації);

– досвід професійно-педагогічної діяльності (емпіричне здійснення діяльності, виконання способів діяльності у кожній конкретній ситуації);

– досвід творчої педагогічної діяльності (виявлення, усвідомлення та формулювання педагогічної проблеми, а також пошукова та дослідницька діяльність);

– досвід ціннісно-емоційної орієнтації педагогічної діяльності (формування професійно-педагогічної діяльності вчителя на ґрунті його внутрішньої моделі поведінки, творча спрямованість педагогічної діяльності [13, 25].

Н. Кузьміна, залежно від результатів педагогічних досліджень, виділяє п’ять рівнів майстерності за мірою зростання іхньої значимості:

– репродуктивний – уміти подати свої знання аудиторії;

– адаптивний – уміти не лише передавати необхідну інформацію, а й змогти її трансформувати, застосовуючи до певної вікової групи учнів;

– локально-моделюючий – уміти змоделювати систему знань за окремими розділами;

– системно-моделюючий – уміння педагога моделювати систему знань у своїй галузі, застосовуючи це в практичній діяльності;

– системно-моделюючий діяльність – уміння моделювати систему професійної діяльності, котра буде ефективною та оптимальною.

У сучасних наукових дослідженнях є цілий ряд професіографічних підходів до вивчення специфічних особливостей діяльності вчителя музики. У цих підходах більшість науковців виділяє своєрідний сплав вимог, пов’язаних з професійною діяльністю, та вимог, котрі висуває професія до особистості вчителя. Так професіограма вчителя, яку розробив В. Сластионін, побудована на узагальненні дослідницьких методик, що допомагають комплексно підходити до виявлення особистісно-психологічних і професійно-педагогічних якостей, які складають поняття професійної готовності педагога до виконання практичної діяльності та проектують систему вимог до професії вчителя.

У процесі підготовки майбутнього вчителя, з точки зору В. Сластьоніна, професіограма моделює результат розвитку особистості, котрий вже передбачений нею та існує ідеально, але повинен бути досягненим протягом визначеного часу навчання й виховання студента у вищій школі. Розроблена вченим ідеальна модель вчителя включає в себе наступні розділи: 1) якості особистості вчителя, котрі визначають його громадянську позицію, професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованість; 2) високі вимоги до психолого-педагогічної підготовки; 3) вичерпаний об'єм фахової підготовки; 4) зміст методичної підготовки з фаху.

Системотворчою ланкою такої моделі є професійно-педагогічна спрямованість, без якої неможливо формувати основи фахової майстерності майбутнього вчителя. Слід зазначити, що ця інтегрована модель вченого вперше включала у себе такі поняття, як сплав особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей, загальних і фахових знань та вмінь, що сформували поняття професійної готовності вчителя до практичної діяльності.

Педагогічна діяльність тісно пов'язана з цінностями, які принципово орієнтують міжособистісний контакт, і це дозволяє акцентувати свою увагу на аксіологічному боці спілкування. Професія вчителя із плинном часу постійно підпадає під вплив змін та модифікацій, котрі визначаються змінами в соціокультурній ситуації у суспільстві. Такі переміни визначають поняття цих категорій, аксіологічний підхід до них, змінюють вимоги до діяльності вчителя, котрі ставить перед ним суспільство. Засоби, що застосовуються в аксіологічно орієнтованих технологіях підготовки майбутніх фахівців, повинні виконувати роль атTRACTора, призначеннем якого – в спонуканні особистості до конструктивного вирішення внутрішньо особистісного конфлікту цінностей, що виникає між індивідуальним “Я” та реальною актуальною дійсністю.

Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійнопідготовлений фахівець, тобто людина, що мислить професійно, творчо, компетентно. У зв'язку з цим особливого значення набуває такий елемент майстерності викладача мистецьких дисциплін, як постійний контакт із людьми (мистецтво творчої взаємодії), що потребує оптимальної професійно-психологічної підготовленості (психолого-педагогічні знання та вміння, розвинуті професійні якості). Такий підхід дає поштовх для подальшого удосконалення майстерності.

Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя музики пред'являє особливі вимоги до формування основ професійної майстерності. Розкриваючи складність цього процесу, Б. Асаф'єв зазначав, що вчитель музики повинен бути “теоретиком і регентом, а також музичним істориком і музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, для того, щоб бути готовим спрямувати увагу в ту чи іншу сторону” [3, 65]. Таким чином, для оволодіння основами фахової майстерності необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати музикознавчі та виконавські якості в щільній єдності з диригентсько-хоровою підготовкою.

О. Апраксіна, надаючи найбільшої ваги творчій активності та ініціативі у підготовці майбутнього вчителя музики, вважала за доцільне, формуючи фахову майстерність, надавати перевагу розвиткові музично-естетичної та психолого-педагогічної культури, здібності до творчих завдань (особливо інтерпретації), виконавській волі, творчому професійному мисленню.

У зв'язку з цим, слід зазначити, що поняття “професійне мислення” має два аспекти:

- предметний (особливість мислення, обумовлена характером спеціальної підготовки, котра застосовується у певній галузі наукових знань);
- якісний (тобто високий професійно-кваліфікаційний рівень спеціаліста, пов'язаний з мірою продуктивності застосування спеціальних знань на практиці [5, 83]).

Поняття “професійно-освітнє мислення” містить у собі також два аспекти:

- професійно-акмеологічне мислення, пов'язане з вирішенням викладачами проблем досягнення результатів, котрі є об'єктом пошуку, у зрілих людей (способи досягнення достатнього рівня готовності студентів до майбутньої діяльності);
- професійно-педагогічне мислення, яке пов'язане з вирішенням проблем досягнення результатів, котрі є об'єктом пошуку, спеціалістами освіти в дітей.

Особливого інтересу заслуговують дослідження професійної майстерності вчителя музики, що належать спеціалістам цього профілю. Одне з центральних місць належить дослідженням Л. Арчажнікової, яка поставила в центр уваги комплекс умов та факторів як об'єктивних, так і суб'єктивних, що необхідні для продуктивної практичної діяльності. Виходячи з того, що музично-педагогічна діяльність поєднує у собі “педагогічну, хормейстерську, музикознавську,

музично-виконавську роботу, котра ґрунтуються на умінні самостійно узагальнювати та систематизувати отримані знання” [2, 18]. Л. Арчажнікова структурує професіограму вчителя музики, яка охоплює практично весь спектр спеціальних здібностей, індивідуально-особистісних якостей, знань, умінь та навичок, що необхідні в ідеалі сучасному вчителеві музики.

Специфічні якості вчителя музики Л. Арчажнікова розглядає у тісному взаємозв’язку із загальнопедагогічними. При цьому вона відзначає, що “артистичні, художні, музичні здібності допомагають більш оригінальному та творчому втіленню педагогічної діяльності лише за умови достатнього рівня розвитку загальнопедагогічних здібностей” [2, 35]. Тим самим, авторка правомірно акцентує важливість загальнодидактичних якостей у структурі професійної підготовки вчителя музики до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

На формуванні у майбутніх учителів музики мотиваційно-цінісного ставлення до професії наголошує Г. Падалка. Вона зазначає, що оволодіння основами педагогічної майстерності “належить до розряду тих явищ, де всі його етапи залежні один від одного” [8, 36]. Авторка наголошує на тому, що професійна майстерність “приходить до вчителя насамперед під час його практичної діяльності, у процесі безпосереднього спілкування з дітьми.” Бо ті непередбачені ситуації, котрі зустрічає вчитель у процесі практичної діяльності, не завжди можна передбачити і наперед відгадати правильні рішення.

Цілий ряд авторів (Р. Тельчарова, О. Щолокова та інш.) пропонують структуру підготовки майбутнього вчителя музики з використанням графічної моделі фахівця. У цій моделі фундаментом фахової майстерності є загальнокультурна підготовка. Р. Тельчарова вважає основою фахової майстерності вчителя музики оптимальне формування музично-естетичної культури, що за її уявленнями виступає “єдністю здібностей, музично-естетичних знань, навичок, поведінки, почуттів, оцінок та переконань [12, 9]. У структурі музично-естетичної культури вчителя музики автор виділяє два основних компоненти: музичну діяльність та музичну свідомість. Музично-естетична культура, на думку автора, передбачає наявність п’яти сфер діяльності:

- сфера музикальності як всеобщого розвитку музичних здібностей, здатності до музично-естетичного сприйняття, виконання та інтерпретації музики;
- мотиваційна сфера – установки особистості, що обумовлюють музично-педагогічну діяльність (інтереси, цілі, погляди, переконання, та інше);
- інформаційна сфера як система усіх видів та форм знань вчителя про музику;
- операційна сфера як сукупність усіх видів та форм музичної діяльності;
- оціночна сфера – особистісні музично-естетичні оцінки, погляди та переконання вчителя музики.

Г. Падалка підкреслює, що активним засобом формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики є еталон педагогічної культури педагога. Педагогічні переконання, будучи чинником спонукання фахівців до практичної діяльності, дозволяють вчителю правильно орієнтуватись у розмаїтті педагогічних явищ, визначають його підходи до вирішення складних завдань, тим самим визначаючи індивідуальний стиль роботи та характер взаємодії з колективом.

На сучасному етапі діяльність учителя музики варто розглядати як художньо-педагогічну, у даному випадку художню діяльність слід розглядати як інтегроване поняття, що передбачає комплексну взаємодію різноманітних видів мистецтва у процесі музичного виховання. Є. Абдулін у структурі художньо-педагогічної діяльності виділяє п’ять компонентів, що ґрунтуються на загальні педагогічні положеннях:

- художньо-конструктивний (художнє проектування навчально-виконавських завдань);
- музично-виконавський (гра на музичних інструментах, спів, диригування, гра на дитячих музичних інструментах, творчі завдання, імпровізації);
- художньо-комунікативний (музично-педагогічна емпатія);
- художньо-організаційний (керівництво процесом проведення музичних занять);
- художньо-дослідницький (діагностика музичних здібностей та їхній розвиток, діагностика власної художньо-педагогічної діяльності, пошук нових шляхів і методів організації та планування цього процесу) [1, 103].

Вдала художньо-музична діяльність передбачає наявність певних якостей та властивостей вчителя музики, котрі забезпечують успішну фахову діяльність. Є. Абдулін,

визначаючи якості вчителя музики, необхідні для формування основ професійної майстерності, такі як: музикальність, любов до дітей, музично-педагогічна емпатія, артистизм, художньо-педагогічна інтуїція, творче мислення та особистісно-професійна позиція, розглядає артистизм і музично-педагогічну емпатію як системотворчий фактор професійної майстерності.

Цікавими є роботи Л. Рапацької, увага яких сконцентрована на визначені системних зв'язків між різними блоками знань про музику. У рамках наукових досліджень Л. Рапацької були розглянуті такі основні категорії, як “художня культура” та “музична культура”. Викладаючи ці поняття, авторка трактувала їх у сфері педагогічної спрямованості, що має, загалом, суттєве значення.

О. Щолокова виокремила особливості художньо-естетичної діяльності вчителя музики, довівши цим, що пізнання творів мистецтва, маючи свою специфіку, зумовлюють орієнтацію майбутніх фахівців на естетичну природу мистецтва, “перенесення домінант із сфери креативності у сферу художніх цінностей, світогляду та світовідчуття, розкриття естетичних параметрів художніх творів та вмінням їх оцінювати з естетичної точки зору” [15, 163].

Одним із компонентів професійної майстерності вчителя музики авторка називає художньо-педагогічну інтерпретацію творів мистецтва як низку логічних операцій, котрі пов’язані з трактуванням формальної теорії через виявлення змісту та об’єктивної суті абстрактних виражень. Умовами набуття відповідних умінь у процесі вузівської мистецької освіти, які є ефективним засобом розвитку професійної майстерності, виступають:

- знання історії та теорії художньої культури у всьому розмаїтті видів мистецтва;
- знання методики викладу матеріалів із світової художньої культури у відповідності з основними завданнями художньо-естетичної освіти;
- уміння професійно інтерпретувати та оцінювати твори мистецтва.

О. Рудницька зазначала, що “майстерність використовується у двох значеннях: як певний вид ремесла та як характеристика рівня володіння уміннями у тій чи іншій галузі діяльності, ступінь її досконалості, неповторності, тобто мистецтва” [10, 11]. Тому, саме професійна майстерність передбачає високий рівень розвитку всіх елементів творчості у вирішенні різноманітних педагогічних завдань у процесі творчої діяльності.

Узагальнюючи науково-педагогічний досвід, варто підкреслити, що накопичено цінні ідеї осмислення феномену професійної майстерності. Адже, сутність його полягає у всеобщому синтезі фахового професіоналізму й компетентності, творчої неповторності та високої духовності, акмеологічного зростання й творчої самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования. – М.: МГПУ, 1991. – 433 с.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
4. Гузій Н.В. Сутнісні ознаки професіоналізму педагогічної діяльності. /Вісник: НПУ, вип. 5. – К.: НПУ, 2003. – С.95-98.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
6. Макаренко А.С. Твори у 7-ми томах. Т. 5. – К.: Рад. школа, 1955. – С. 277-307.
7. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
8. Падалка Г.М. Музична педагогіка. – Херсон: ХДП, 1995. – 104 с.
9. Пехота О.М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.
10. Рудницька О.П. Педагогіка: Загальна та мистецька. – К.: ТОВ “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти тт., т. 4. – К.: Рад. школа, 1976. – 651 с.
12. Тельчарова Р.А. Уроки музичальної культури. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
13. Хозянінов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя. – М.: Высшая школа, 1988. – 158 с.
14. Щербина В.И. Проблема обучения педагогическому мастерству в учебной работе у студентов университета. – Л.: Наука, 1971. – С. 15-21.
15. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – Київ, 1996. – 172 с.
16. Яворський Б.Л. Статы, воспоминания, переписка. Т.1. – М.: Сов. композитор, 1972. – 712 с.

ПРОБЛЕМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ В СУЧASНИХ УМОВАХ

Сучасний етап розвитку Державної прикордонної служби (ДПС) України відбувається в складній динамічній обстановці, в умовах погіршення на державному кордоні криміногенної ситуації, інтеграції транснаціональних злочинних угруповань, підвищення активності міжнародного тероризму, наркобізнесу, незаконної міграції і контрабандної діяльності. У зв'язку з цим суттєво підвищуються вимоги до професійної підготовки офіцерів-прикордонників. Від них вимагається не лише висока компетентність у галузі охорони державного кордону, військової справи, але й розвинуті професійні, зокрема виховні, якості.

Аналіз останніх дисертаційних досліджень свідчить, що значна кількість науковців працює над з'ясуванням питання вдосконалення виховної роботи в умовах прикордонних частин і підрозділів при вивчені таких проблем: навчально-виховний процес в умовах вишого військового навчального закладу (В. Балашов, Д. Іщенко, В. Шевчук), професійна мотивація (Л. Дунець, В. Клачко), культура педагогічного спілкування курсантів (Ю. Кудінов), етнопедагогічна культура та культура мислення військовослужбовців (О. Гомонюк, Ю. Юрчук), пізнавальна діяльність і самостійність курсантів та офіцерів при вивчені окремих дисциплін (Л. Боровик, О. Вальчук, В. Гапонова). Проте, більшість названих авторів не ставили перед собою завдання спеціального дослідження проблем виховної роботи з особовим складом в умовах прикордонних частин і підрозділів.

Метою статті є визначення характерних проблематичних особливостей виховної роботи з військовослужбовцями в умовах прикордонних частин та підрозділів.

Проведене дослідження в частинах і підрозділах Західного регіонального управління ДПС України дало можливість визначити характерні проблематичні особливості виховної роботи з військовослужбовцями-прикордонниками, власне:

- особливості військової діяльності прикордонників та особового складу, який її здійснює;
- недостатнє врахування у виховній роботі психології юнацького віку;
- особливості діяльності військових колективів прикордонників;
- наявність нестатутних взаємовідносин у військових колективах.

Особливості військової діяльності прикордонників та особового складу, який її здійснює. Оскільки в ДПС України прикордонна застава, застава прикордонного контролю, відділення контролально-пропускного пункту є основними підрозділами – центром виховної роботи, тому саме командири цих підрозділів є безпосередніми організаторами виховної роботи. Начальник прикордонної застави, його заступники відповідають за організацію навчально-виховного процесу і, отже, зобов'язані не лише особисто вивчати підлеглих та справляти на них педагогічний вплив, але й організовувати і керувати виховною роботою всіх суб'єктів виховання в своєму підрозділі. Такий підхід є особливо важливим у прикордонних підрозділах. Це пов'язано з певною специфікою, що полягає в такому:

- службова діяльність особового складу цих підрозділів відбувається, як правило, на великій території. Особовий склад виконує завдання на великій відстані один від одного;
- виконання завдання щодо забезпечення охорони державного кордону України пов'язане з діяльністю воїнів у складі невеликих груп (2-4 особи).

Природно, що в таких умовах особовий склад протягом тривалого часу перебуває на великій відстані від підрозділу, а це вимагає від командира підрозділу вмілої організації та керівництва процесом виховання.

Особливої актуальності проблема організації виховної роботи в ДПС України набуває в сучасних умовах. Частини і підрозділи комплектуються військовослужбовцями, які висловили бажання проходити службу за контрактом. Серед них чисельність військовослужбовців-жінок рядового та сержантського складу на квітень 2003 року досягла декількох тисяч. Незважаючи на це, у ДПС України немає органу, що координував би чи спеціально займався б дослідженням проблем військової служби жінок, виробленням рекомендацій щодо їх оптимізації.

Служба жінок у ДПС України не обов'язково включає в себе пряме використання сили, що супроводжується вбивством чи загрозою життю, самопожертвою з боку військовослужбовців. Багато військових професій у ДПС України сьогодні спрямовано лише на забезпечення пропуску через державний кордон людей, транспорту, засобів, вантажів. Рівень сучасних військових технологій, особливо в галузі зв'язку, розвідки, управління, дає можливість значно більше, ніж раніше, віддалити багатьох військових фахівців від безпосереднього бойового зіткнення. Подібна ситуація допомагає моральному виправданню військової діяльності жінок, що підтверджує її миролюбну, а не руйнівну значущість.

Цільове соціологічне опитування було проведено у Львівському прикордонному загоні. Аналіз отриманих результатів уже сьогодні дає підставу для міркувань. Відповіді на багато питань дало саме життя. 84,1 % опитаних контрактників заявили, що їх задовільняє штатна посада, на яку вони призначенні. Разом із тим результати опитування свідчать і про інше: низка питань, пов'язаних зі становленням контрактника, потребує сьогодні більш детального опрацювання. Багато контрактників негативно висловлюються з приводу всіляких заборон, невміння молодих офіцерів проводити виховні заходи, нестачі часу на відпочинок. До 42 % із них сумніваються в доцільноті деяких елементів розпорядку дня. Як з'ясувалось, кожний п'ятий контрактник загострено, із відвертою образовою сприймає неповажне ставлення до себе з боку окремих командирів.

Показовим є той факт, що мотиви, які спонукають воїнів вступити до контрактної служби, не збігаються з прогностичними або змінюються протягом короткого часу. Лише для 69,3 % визначальним чинником під час підписання контракту була матеріальна зацікавленість. Для 12,9 % головними були інтереси служби, бажання отримати спеціальність, 10,2 % до такого рішення підіштовхнули соціально-економічні негаразди, родинні обставини, 7,6% констатували, що в них просто не було інших планів [1, 39-40].

Недостатнє врахування у виховній роботі психології юнацького віку. Період призову до ДПС України за віковими особливостями співпадає з процесом становлення дорослої людини, який ще триває або, в основному, завершується. У цей період типологічні особливості характеру ще не згладжені життєвим досвідом і можуть яскраво виявлятись у вигляді акцентуацій, які нагадують аномальні чи схожі з ними. Певні групи таких військовослужбовців якоюсь мірою схильні до участі в різних соціальних ролях. Наприклад, одні не витримують вимогливості, регламентованої життедіяльності, можуть бути легковажними щодо дотримання правил та норм поведінки, схильними до ризику й авантюр, прагнучи до неформального лідерства. Інші – часто м'які, грубі, роздратовані, за приниженнях власної гідності здатні на гострі афективні реакції, самовільне залишення частини, спроби самогубства тощо.

У 18-20-річному віці все ще сильно впливає “підлітковий комплекс” на поведінку військовослужбовців. Для багатьох із них є характерними зміна настрою, особлива чутливість до оцінки іншими своєї зовнішності, доросlostі, свого статусу в колективі та мікрогрупі. Усе це часто порівнюється із самовпевненістю, зневагою до суджень і цінностей посадових осіб, черствістю до товаришів по службі, наполегливим ігноруванням правил та вимог при найменшому послабленні контролю за їх дотриманням, сліпим прямуванням за випадковими авторитетами, у поведінці, у носінні обмундирування тощо. Поруч із цим, існують соціально-психологічні особливості, схильність до специфічних поведінкових реакцій: емансидації, групування з однолітками, захоплення, незадоволеного сексуального потягу.

Реакція емансидації виявляється у прагненні звільнитися з-під опіки, керівництва, контролю. В умовах ДПС України в багатьох військових колективах вона часто поширюється на військові порядки, правила, вимоги життедіяльності тощо, пов'язується з боротьбою за самостійність, самоствердження, із системою потреб швидшого завершення служби. В окремих акцентованих, особливо молодих військовослужбовців вона проявляється запереченнями на будь-які розпорядження, легкістю і систематичною різних порушень або відкритою непокорою, спробою втечі, вираженою агресивністю.

Реакція групування виявляється тяжінням до згуртованості з особисто значущими (за найважливішими потребами – ознаками періоду служби, земляцьких зв'язків тощо) однолітками, до нерегламентованого спілкування з ними, що не може бути замінено нічим іншим.

Реакції захоплення є дуже різноманітними, займаючи за деякими оцінками середнє положення між захопленнями, нахилами й інтересами. Їх важлива особливість – суб'єктивна цінність. Виділяється декілька типів захоплень: інтелектуально-естетичні, лідерські, накопичувані, егоцентричні, азартні, інформативно-комунікативні. Система взаємовідносин між військовослужбовцями має свої ритуали та хобі.

Особливості діяльності військових колективів прикордонників. Рівень розвитку військового колективу і стан життєдіяльності його членів є діалектично взаємопов'язаними. Феномени військового колективу не лише опосередковуються військовою, у першу чергу, провідною діяльністю, але й формуються під впливом особистості військовослужбовців, специфіки самого спілкування, тобто мають відносну самостійність. Тому необхідно виділяти цей чинник як самостійний, що суттєво визначає особливості взаємовідносин членів військового колективу.

Проведене дослідження дало можливість визначити особливості діяльності військових колективів прикордонників:

1. Відповідність змісту реальної військової діяльності існуючим вимогам і переважаючим нормам, цінностям суспільства. Якщо така відповідність є, то за необхідної зацікавленості можна спрямовувати активність військовослужбовців у потрібному напрямку, домагатися особистісної значущості, зацікавленості в якісному виконанні службових обов'язків. Суспільна значущість діяльності військового колективу підрозділу значною мірою визначає особливості міжособистісного спілкування та взаємодії його членів. Недоліки і відхилення у військовій діяльності призводять до перекручених уявлень про ДПС України, до активізації різних прагнень, не пов'язаних із завданнями служби, до прагнення спростити її процес, перекласти на інших найбільш неприємні обов'язки тощо. У кінцевому рахунку – все це сприяє вияву різних форм взаємовідносин у колективі.

2. Колективний характер діяльності, який об'єктивно вимагає взаємовідповідального виконання завдань, вияву, взаємодопомоги, підтримки, виручки. Такою військова діяльність може бути лише за умови створення у військових коливах відносин відповідальної залежності, досягнення власного успіху за умови допомоги іншим. Нечіткість, невизначеність власних рубежів, завдань служби, а відповідно і відсутність попиту, контролю за їх досягненням дорівнює спрощенню в завданнях з охорони кордону, що вирішуються, веде до формування егоїстичної мети на період служби, розпаду колективу, до групування за ознаками призову, земляцтва тощо.

Про наявність різних відхилень у дотриманні перших двох особливостей свідчать опитування, проведені у 2002-2003 роках. Типові показники у відповідях на запитання: "Які завдання Ви перед собою ставите на період служби?" – приблизно у 2/3 ніяких певних планів немає; робити те, що вимагають; головне – скоріше додому. Лише 1/3 намагаються краще підготуватися до перевірки, подбати про те, щоб підрозділ виконав усі взяті на себе зобов'язання. Ми вважаємо, що в цих показниках є вираженою реальна картина провідних мотивів військовослужбовців на період служби: з одного боку, абсолютна більшість не проти стати справжніми професіоналами, з іншого боку, меншість військовослужбовців до цього процесу не залучено, у цьому просто ніхто не зацікавлений, поточна діяльність не організована до рівня реалізації провідних мотивів.

3. Організованість постачання, забезпеченості життєдіяльності колективу всім необхідним за існуючими нормами, на основі принципів соціальної справедливості. Очевидно, якість та організація харчування, форма одягу, багато казарменних і дозвільних правил, вимог, які не відповідають сучасному рівню, актуалізують у них корисливі потреби та мотиви, призводять до конфліктності у взаємовідносинах.

4. Суворий і обґрунтований розподіл функціонально-рольових обов'язків членів колективу на принципах соціальної справедливості. Забезпечити це можуть лише офіцери-керівники первинних підрозділів і професійно підготовлені молодші командири. Нечіткість або несправедливість розподілу завдань, недотримання офіційних ролей та функцій породжує неузгодженість усього спектр функціонально-рольових оповідань колективу, підригає його згуртованість і моральну зрілість.

Наявність нестатутних взаємовідносин у військових колективах. Останні десятиріччя сповнено трагічними перекрученнями, помилками, що призвели до загострення багатьох негативних явищ соціального, духовно-морального порядку, які проявляються у частинах та підрозділах. Проблема нестатутних взаємовідносин – одне з цих явищ. Переважна більшість підрозділів і частин ДПС України тривалий час не мають зареєстрованих злочинів та пригод на підставі нестатутних взаємовідносин. Керівники багатьох військових колективів підкреслюють, що цього зла в них немає чи воно успішно знищене.

Проведене анонімне опитування свідчить, що більше 90% військовослужбовців вважають, що вони зіткнулися з різними формами нестатутних взаємовідносин буквально з перших днів служби. Чи немає тут протиріччя? Думаємо немає, оскільки поняття “нестатутні взаємовідносини” неоднозначно розуміється й отінється у військовій практиці, спеціальній літературі і в документах.

Нестатутні взаємовідносини є цілісним негативним соціально-психологічним явищем, яке слід розглядати в широкому та вузькому значенні слова. У першому випадку до нестатутних взаємовідносин належать будь-які посягання військовослужбовців усіх категорій чи груп на особистість і права товаришів по службі. У другому – посягання серед особового складу строкової служби незалежно від відносин, його субординації, оскільки в силу історичних обставин, соціально-психологічних особливостей військовослужбовців, іх життєдіяльності саме серед цієї категорії вони є більш поширеними та нестерпними.

Вивчення досвіду виховної роботи в Західному регіональному управлінні ДПС України свідчить, що за оцінки умов військової служби військовослужбовців їх рідних і близьких частіше хвилює не військова спеціальність, не місце дислокування чи будь-які інші чинники, а наявність та гострота нестатутних взаємовідносин у підрозділі. Вони викликають найбільше занепокоєння командного складу під час аналізу обстановки у колективах.

При вивчені стосунків між військовослужбовцями у колективах відмічено наявність нестатутних взаємовідносин у різних формах. Більшість воїнів із чимось подібним стикалися до служби. Переважна більшість випадків посягань завершується або осудженням того, що сталося, на словах у вузькому колі постраждалих, або байдужістю товаришів по службі. Усе це є як недосконалою дисципліною влади, яка допускає беззахисність та безкарність, так і психологічними, соціальними феноменами.

Соціально-психологічний зміст нестатутних взаємовідносин є різним: одинокі, індивідуальні або групові перекручені способи самоствердження, поведінки, взаємодії, негативні звички, лжетрадиції груп, підрозділів, нервові зриви і реактивні стани воїнів, що призводять до приниження ними гідності товаришів по службі. Частіше це виявляється стосовно нових членів груп, підрозділів, військовослужбовців, які чимось відрізняються та не можуть протистояти кривдникам чи не знаходять достатнього захисту від посадових осіб і товаришів по службі. Якщо не звертати на це увагу, то поодинокі випадки швидко переростають у групові звички, лжетрадиції. Оскільки в основі нестатутних взаємовідносин лежить потреба, необхідність організувати взаємодію в міру переважаючої розбещеності та можливостей її реалізації, їм притаманна багаторівантність форм вияву. Якщо боротьба з ними не порушує суті явища, системи зумовлюючих його причин, то одна форма без зусилля змінюється іншою. Змінюються й ознаки посягань, в яких чітко відображаються різноманітні протиріччя регіонів призову, молоді і можливості їх вияву в конкретних підрозділах та частинах.

Нестатутні взаємовідносини зумовлені складним перетином різнопривневих причин та обставин. У сукупності вони часто призводять до того, що окремі випадки посягань за мірою безкарності переростають у негативні звички, а потім і лжетрадиції колективів підрозділів, стаючи все більш систематичними та витонченими. У зв'язку з особливостями комплектування підрозділів, організації військової діяльності в цілому, вони, зазвичай, мають циклічний характер. Оскільки особливості особистості військовослужбовців (моральна незрілість й акцентуації характеру) є однією з причин нестатутних взаємовідносин у кожному конкретному випадку, то в принципі можна вирішувати проблему вдосконалення взаємовідносин військовослужбовців за рахунок клопіткої індивідуально-виховної роботи з підлеглими.

Гострота і поширення нестатутних взаємовідносин у конкретному колективі залежить, переважно, від рівня управлінської діяльності офіцерів у керівництві військовими колективами

та боротьбі з будь-якими виявами нестатутних взаємовідносин, що підтверджується й аналізом військової практики попереджувальної роботи.

Попередження нестатутних взаємовідносин – комплексна проблема, яка містить різні, у тому числі соціально-психологічні, аспекти діяльності. У військово-психологічній літературі та практиці частин і підрозділів виникло декілька підходів щодо попередження нестатутних взаємовідносин, що закономірно випливають із розуміння причин їх вияву й існування у військових колективах. Виховна робота повинна вберегти молоде поповнення від перекручених форм взаємовідносин, створити основу для формування у колективі здорового морального клімату. Багато авторів зазначають, що для попередження негативних тенденцій у взаємовідносинах необхідно активніше заливати військовослужбовців у свідоме вирішення завдань, краще інформувати підлеглих про стан справ і враховувати їх пропозиції, що потребує підвищення вимог до стилю управління підрозділами [2, 182-190].

Висновки. Таким чином, визначені особливості дають можливість стверджувати про наявність великої кількості невирішених проблем в організації та здійсненні виховної роботи. Удосконалення виховної діяльності є важливим напрямком, який вимагає наполегливо вчитися керувати, опираючись у сучасних умовах на людський фактор, стверджувати сумлінну виконавчість, підвищувати ефективність контролю.

Напрямками подальших досліджень було сплановано: визначення вихідного рівня підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом при проведенні констатуючого експерименту; визначення педагогічних умов та шляхів підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом.

ЛІТЕРАТУРА

- Грязнов І.О. Удосконалення індивідуальної виховної роботи командирів підрозділів Прикордонних військ України: Дис... канд. пед. наук: 20.02.02. – Хмельницький, 1998. – 183 с.
- Тробюк В. І. До питання про виникнення нестатутних взаємовідносин у військових колективах // Збірник наукових праць. – № 25. – Ч. II. – Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2003. – С. 182-190.

Оксана ШУПІТА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Основа майбутньої професії перекладача, власне вміння здійснювати послідовний, літературний, синхронний та інші види перекладу, закладається з першого року навчання у вищій школі. Такі вміння та навички вдосконалюються протягом усього періоду навчання та професійної діяльності перекладача. Оскільки переклад – це процес творчий, то без належної підготовки до професійної творчої діяльності неможливо вважати випускника таким, що може розпочати самостійну професійну діяльність в сучасних умовах інтеграції України у світовий простір.

Готовність майбутнього перекладача творчо виконувати свої професійні обов'язки, у поєднанні із загальною високою культурою та грамотністю, сприятиме подальшому ефективному росту у професійній діяльності. А це – одна з передумов якісного і професійного виконання завдань, які постають перед перекладачем у повсякденній роботі.

Структура підготовки студентів вищої школи передбачає не тільки навчальну роботу з оволодіння знаннями, вміннями і навичками, але й діяльність, яка надає студентам можливість проявити активність, самостійність, ініціативність, творчість у розв'язанні змодельованих навчальних завдань.

У педагогічному процесі ВНЗ переважає інформативна сторона навчання. Хоча, на думку автора, недооцінка процесуальної складової навчання призводить до того, що випускники-перекладачі не завжди повною мірою можуть виконувати професійні функції та завдання, для якісного виконання яких важливе місце посідає аналіз, прогнозування, мотивування, рефлексія, контроль, оцінка. За слушним твердженням Л. Кондрашової, “складність реформування процесу навчання у вищій школі полягає в тому, щоб замінити інформативно-описовий підхід на змістовно-процесуальний, при якому студент стає суб’єктом власної освіти й професійного становлення” [1, 11].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити низку напрямків, у яких вирішується проблема формування готовності: професійна готовність до педагогічної діяльності (В. Сластьонін, К. Платонов, О. Мороз, К. Дурай-Новакова, А. Линенко); професійно-естетична готовність (М. Веселовська, Л. Дементьєва, Т. Зотеєва, Н. Конишева); психологічна готовність (М. Д'яченко, Л. Кандібович, А. Деркач, Л. Разборова, В. Моляко, С. Моторна, Т. Іванова); морально-психологічна готовність (Л. Кондрашова) та готовність до інших видів діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів (В. Борисов, М. Вієвська, О. Волошенко, Л. Григоренко, Л. Кадченко, А. Капська, К. Макагон, В. Морозов, Л. Савенкова, Л. Савченко, Т. Яценко та ін.). Актуальність статті зумовлена тим, що в сучасній педагогічній науці відсутні дослідження, у яких визначалася б структура і зміст готовності майбутніх перекладачів до професійної творчої діяльності.

Мета статті: висвітлити структуру готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів; визначити критерії досліджуваної готовності; виявити співвідношення структурних компонентів та рівнів готовності до професійної творчої діяльності.

Готовність майбутніх перекладачів до професійної творчої діяльності – це “складне структуроване утворення, що передбачає формування таких якостей особистості, які забезпечать майбутньому перекладачеві можливість усвідомлено, компетентно і творчо здійснювати професійну діяльність” [2, 137].

Готовність повинна базуватися на поєднанні суб’єктивних та об’єктивних факторів свідомості, що має постійне відображення у творчій діяльності та в якостях особистості, тобто зміст поняття “готовність” передбачає поєднання інтелектуальних, емоційних, інтуїтивних, комунікативних, вольових характеристик особистості, зумовлених специфікою перекладацької діяльності та взаємодією з потребами, знаннями, навичками і вміннями.

У визначенні змісту структурних компонентів готовності студентів-перекладачів наразі ще немає чітких підходів. Структура готовності майбутнього вчителя до різних видів педагогічної діяльності розглядається О. Пехотою як єдність чотирьох складових компонентів: ціле-мотиваційного, змістового, операційного, інтеграційного [3, 18].

Можна виділити загальнодидактичну концепцію М. Д'яченка та Л. Кандібовича, що включають у поняття “готовність” певні структурні компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінювальний [4].

Л. Кондрашова наголошує, що така структура поняття “готовності” не розкриває всіх змістовних сторін цього феномена, і тому пропонує інший варіант набору компонентів готовності до вчительської діяльності: мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний та оцінний [1, 10].

Розглядаючи компоненти готовності студентів-перекладачів до професійної творчої діяльності, ми взяли за основу саме цю концепцію. Однак, беручи до уваги особливості професії перекладача, вважаємо за необхідне виділити ті компоненти готовності, що властиві професії перекладача:

- ціле-мотиваційний компонент зумовлений сформованістю мотивів і цілей професійної діяльності перекладача як фундаменту подальшого саморозвитку і самореалізації; зацікавленістю діяльністю перекладача як важливим джерелом професійних потреб і особистісного росту; наявністю стійкого інтересу до роботи перекладача як результату усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності;

- ситуативно-орієнтаційний компонент передбачає потребу перекладача в самореалізації, самовдосконаленні, збагаченні самосвідомості, утворенні нового творчого продукту як результату перекладу; здатність розуміти і правильно орієнтуватися у різних ситуаціях завдяки наявності комунікативних якостей;

- пізнавально-операційний компонент забезпечує творчий рівень професійних умінь в реалізації технологій перекладацької діяльності; творче і аргументоване застосування різних способів та прийомів перекладу; підвищення рівня аналітико-синтетичної діяльності, необхідної для обробки інформації; синтез конкретно-предметного та дивергентного мислення; професійну компетентність; потребу працювати швидко, якісно; високе почуття відповідальності; глибоке знання теорії перекладу;

- психофізіологічний компонент враховує природні здібності особистості перекладача (творче мислення, пам'ять, уяву, інтуїцію), що є передумовою творчої діяльності;
- оцінний компонент передбачає самооцінку студентами власної діяльності; перекладу як результату професійної творчої діяльності; уміння бачити і визнавати допущені помилки чи недоліки в роботі та визначати шляхи удосконалення результатів своєї діяльності.

Визначивши компоненти готовності та ознаки кожного із них, ми спробували виявити критерії, на основі яких визначаються рівні динаміки досліджуваної нами готовності.

Проблема критеріїв готовності у науковій літературі досить дискусійна. У загальному розумінні критерій розглядається як ознака, на основі якої оцінюються що-небудь, мірило судженъ.

Визначаючи критерії готовності до професійної творчої діяльності, ми врахували вимоги, що ставляться до вибору критеріїв взагалі, а саме: інформативність, об'єктивність, валідність, нейтральності.

З огляду на сутність досліджуваної готовності, ми виділили такі критерії:

- позитивна мотивація, поєднана із спрямованістю студентів на творчу перекладацьку діяльність (інтерес до вивчення іноземної мови та теорії перекладу як засобу професійного спілкування, усвідомлене ставлення до вивчення дисципліни "Переклад" як до основного навчального предмета, тобто мотиваційна стабільність до обраного фаху);
- наявність у студентів знань, умінь та навичок адекватно і якісно перекладати (ступінь усвідомленості практичної значущості фахової підготовки, перекладацька компетентність, глибина і всебічність знань);
- наявність повного переліку професійно важливих якостей, творчих здібностей зокрема;
- самооцінка студентами власного перекладу як продукту творчої діяльності та уміння критично оцінити і порівняти його з еталонним зразком.

Виходячи із запропонованих критеріїв готовності, з'являється можливість виявити поетапну динаміку формування готовності студентів до професійної творчої діяльності та визначити рівні її розвитку. Кожний рівень є поєднанням зазначених вище критеріїв і показників, іх взаємодія, вплив один на одного у процесі формування готовності. Виходячи із специфіки перекладацької діяльності, виділимо 4 рівні готовності студентів до професійної творчої діяльності:

- репродуктивний рівень характеризується нестійкою мотивацією до професійної діяльності перекладача; наявністю лише обмеженого кола знань, навичок і вмінь, що дозволяють приймати стереотипні, стандартні рішення, потребою сторонньої допомоги, консультацій; слабким розвитком професійно важливих якостей особистості; низьким рівнем професійних умінь і навичок, що потребує їх подальшого удосконалення, відсутністю критичної самооцінки перекладу як продукту власної творчої діяльності.
- реконструктивний рівень характеризується потребою у зовнішній активізації мисленнєвої діяльності; відсутністю внутрішнього джерела стимуляції, а саме пізнавального інтересу; усвідомленням майбутніми перекладачами вимог, необхідних для досягнення ефективної взаємодії з іноземного мовою; оволодінням знаннями, навичками і вміннями, що дозволяють аналізувати та розв'язувати практичні завдання з опорою на необхідні фахові якості особистості; потребою студентів у постійній зміні діяльності, від якої вони отримують нові враження.
- активно-пошуковий рівень визначається здатністю студентів прогнозувати, відмовлятися від конформних рішень, виявляти ризик у вирішенні творчих завдань. Однак такі студенти мають потребу в постійній ініціативі з боку інших. Така категорія студентів характеризується адекватною самооцінкою, спроможна передбачити ймовірні рішення і способи виходу із безлічі ситуацій, що склалися, проте вони не самостійні й недостатньо активні в професійній діяльності.
- креативний рівень характеризується глибокими і стійкими соціально значущими мотивами професійної діяльності перекладача; різnobічними і міцними знаннями, навичками і вміннями зі спеціальності; перекладачі характеризуються майстерністю та здатні правильно і творчо підходити до вирішення безлічі ситуацій, здатні до асоціювання та виведення закономірностей теоретичним шляхом. "Пізнавальний інтерес є не просто головним, а домінуючим" [5, 123].

Пошук зв'язку між рівнями, критеріями та структурними компонентами готовності студентів до професійної творчої діяльності дозволив нам викласти результати дослідження в поданій нижче таблиці 1.

Таблиця 1.

Відповідність структурних компонентів рівням готовності

Структурні компоненти готовності	Рівні сформованості готовності	Ознаки рівнів готовності
Мотиваційний	Креативний	Потреба у самореалізації; інтерес до здійснення адекватного перекладу як результату професійної творчої діяльності
Оцінний	Активно-пошуковий	Самооцінка студентами продукції власної творчості та порівняння її з еталонним зразком
Ситуативно-орієнтаційний	Реконструктивний	Здатність реалізовувати набуті знання, уміння, навички в різних ситуаціях, поєднувати теоретичні та практичні знання
Психофізіологічний		
Пізнавально-операційний	Репродуктивний	Накопичення елементарних знань у ході виконання перекладу нескладного тексту; здатність здійснювати аналіз, синтез, порівняння при вирішенні простих завдань

Наведене у таблиці 1 співвідношення структурних компонентів та рівнів готовності до професійної творчої діяльності подається у формалізованому вигляді й показує, на якому рівні досліджуваної готовності з'являється кожний із компонентів. Слід зазначити, що переход від репродуктивного рівня до креативного відбувається не дискретно, а поступово, тобто кожний новий компонент даної готовності формується у студентів за певний проміжок часу і формування компонентів вищого рівня відбувається на основі попередньо сформованих. Так, для оволодіння репродуктивним рівнем готовності необхідно сформувати пізнавально-операційний компонент. Найбільш поширеним є реконструктивний рівень, який формується з пізнавально-операційного, психофізіологічного, ситуативно-орієнтаційного компонентів. Поєднання цих компонентів за наявності оцінного дає змогу студентові оволодіти активно-пошуковим рівнем готовності до професійної творчої діяльності, але для переходу на найвищий (креативний) рівень обов'язковою є наявність компоненту мотиваційного. Тому структура навчального процесу для формування готовності студентів до професійної творчої діяльності повинна будуватися на постійному поновленні мотиваційного компоненту, яке потребує організації суб'єкт-суб'єктних взаємодій та пошуку нетрадиційних засобів навчання.

З метою вивчення рівнів сформованості готовності студентів-перекладачів до професійної творчої діяльності, а також виявлення характеру уявлень студентів про сутність професійної творчої діяльності, встановлення залежності між ступенем розвиненості творчих якостей особистості та системою викладання ми провели констатуючий експеримент, у ході якого отримали певні результати.

Таблиця 2.

*Відсоткове співвідношення між показниками виконання перевірних завдань
i чотирьох рівнях готовності до професійної творчої діяльності*

Рівні готовності	Низькі показники (слабке виконання)	Середні показники (часткове виконання)	Високі показники (повне виконання)
Репродуктивний	69,5 %	22,6 %	7,9 %
Реконструктивний	72,3 %	22,8 %	4,9 %
Активно-пошуковий	78,2 %	18,9 %	2,9%
Креативний	80,1 %	17,7 %	2,2 %

Аналіз даних, наведених у таблиці 2, свідчить про те, що при поступовому переході з рівня на рівень збільшується відсоток студентів (на 3-6 %) з низькими показниками виконання запропонованих перевірних завдань. Разом з тим, відмічається стійка тенденція зменшення відсотка студентів з середніми та високими показниками виконання завдань, переходячи від репродуктивного до реконструктивного і далі до активно-пошукового і креативного відповідно.

Зменшення відсотка студентів, які показали середні показники на всіх рівнях готовності, становить 1%, а з високими показниками – 3%.

Таким чином, результати виконання студентами перевірених завдань для кожного рівня готовності свідчать про те, що майбутні-перекладачі не усвідомлюють переклад як творчий процес, не володіють достатнім рівнем професійних знань, умінь і навичок здійснення літературного перекладу, також у них відсутній самоаналіз та самооцінка власної діяльності. Це підтверджує необхідність удосконалення педагогічної системи підготовки перекладачів до майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
2. Шупта О.В. Роль творчих завдань у підготовці майбутніх перекладачів до професійної творчої діяльності. Філологічні студії. – №3(27). – Луцьк, 2004. – С.135-140.
3. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. Посіб. / О.М.Пехота, В.Д.Будак, А.М.Старева, К.Ф.Нор, В.І.Шульяр, І.М.Михайліцька, І.В.Манькусь, Т.В.Олексюк, О.І.Галицький; За ред. І.А.Зязуна, О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К.,2003. – 240 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск.: Изд-во Белорус. ун-та, 1976. – 175 с.
5. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 320с.

Олександр ГАЛУС

ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ СТУДЕНТА ЯК ЧИННИК ЙОГО УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Протягом багатовікової історії людства, за усіх суспільно-економічних формаций проблеми здоров'я завжди посідали важливе місце в соціальному, економічному та культурному житті суспільства і були пов'язані з розвитком суспільного виробництва та формуванням суспільного буття.

У спектрі людського щастя здоров'ю належить найвагоміше місце. Індивідуальне здоров'я – життева цінність, яка посідає найвищий щабель в ієрархічній системі життєвих проявів та цінностей, а також у системі таких філософських категорій людського буття, як інтереси та ідеали, гармонія, краса, сутність життя, досконалість, щастя, любов, творча праця, програма та ритм життедіяльності. Кожний член суспільства, фахівець повинен володіти знаннями про здоров'я як біологічну, соціальну, духовну, психологічну і філософську категорію з метою можливого проведення оцінки та аналізу свого здоров'я, з одного боку, та для вирішення поточних і перспективних завдань щодо охорони та зміцнення суспільного здоров'я – з іншого. На думку валеолога-практика Г. Малахова, “життя і здоров'я – найдорожче, що є у людини, тому підхід до них повинен бути найсерйознішим і ретельно вивченим” [6].

Ведення здорового способу життя (ЗСЖ) – проблема не нова. Вона має тисячолітні традиції і включає цілу низку самостійних підпроблем, якими є здоров'я і психічний стан людини, здоров'я і демографія, здоров'я та умови праці, навчання, здоров'я та популяційно-біологічна і популяційно-генетична ситуації тощо. Однією з таких важливих підпроблем є здоров'я конкретної людини, зокрема студента вищого навчального закладу. Набуття знань у цьому напрямку може бути корисним для людини як в особистому плані, так і в суспільному, шляхом набуття і застосування їх через професійний досвід.

Теперішня статистика, показники якої характеризують стан здоров'я населення, свідчить про досить значну відстань до бажаного позитивного вирішення. З розвитком суспільства, зростанням благополуччя, цивілізації, цінність здоров'я все більше зростає, проблеми його досягнення все більше ускладнюються, що спонукає до підвищення науково-теоретичної та методично-реалізаційної уваги стосовно цієї проблеми.

У процесі соціалізації особистість засвоює норми, цінності, культуру, звичаї, мову народу, з яким вона себе ідентифікує. Особистість з роками збагачується соціальним досвідом.

Відсутність знань, певних переконань, соціального досвіду на певному етапі життя людини (особливо у підлітковому та юнацькому періодах) стихійно штовхає молодь до вживання шкідливих засобів, як наслідок – паління, пияцтво, токсикоманія наркоманія тощо. У період загострення соціально-економічних проблем (низький рівень доходів населення, безробіття, погіршення екологічного стану довкілля, недостатнє харчування та недоступність для значних верств населення повноцінного лікування, негативний вплив засобів масової інформації, особливо телебачення тощо) негативні явища посилюються.

Закономірно, що на різних етапах розвитку людського суспільства вивченням проблем здоров'я та дотримання здорового способу життя завжди приділялась належна увага. Вчені, лікарі, екологи, валеологи, філософи, психологи, представники інших наук та фахів робили спроби проникнути в таємниці феномена здоров'я, дізнатись про його сутність для того, щоб навчитися вміло керувати ним, економно використовувати здоров'я упродовж всього життя та знаходити засоби для його збереження.

Вивчення проблем збереження фізичного, психічного здоров'я студентської молоді, дотримання ними здорового способу життя відображене у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених різних галузей знань, зокрема лікарів, психологів, педагогів (М. Амосов [1], Н. Бачериков, М. Воронцов, Е. Добромиль [2], В. Горашук [3], В. Казначеєв [5], Г. Малахов [6], П. Плахтій, В. Мендерецький, Б. Болібрух, А. Юхименко, А. Савчук [7], М. Хижняк, А. Нагорна [8] та ін.).

Завданням даної статті є висвітлення проблем дотримання здорового способу життя студентською молоддю в контексті їх професійної адаптації до навчання, показ напрацьованого практичного досвіду роботи вузу з цього питання.

Проблема збереження здоров'я, дотримання здорового способу життя зумовила проведення різноманітних досліджень у різних галузях знань, залучення провідних науково-дослідних інститутів, лабораторій тощо. Свідченням цього є наявність різних концептуальних моделей поняття “здоров'я”: а) медична або функціональна, яка вміщує тільки медичні ознаки і характеристики; здоров'я визначають як стан організму, за якого він здатен повноцінно виконувати свої функції; б) біологічна модель здоров'я, яка вміщує медичні і біологічні ознаки та розглядається як відсутність у людини органічних порушень і суб'єктивного відчуття нездоров'я; в) біосоціальна модель здоров'я, яка біологічні та соціальні ознаки розглядає в єдності, де пріоритет надається останнім; г) ціннісно-соціальна модель розглядає здоров'я як соціальну цінність і передумову для соціологізації та соціалізації особистості, включення її в ритм та життя суспільства; д) інтегрована модель, яка в поняття “здоров'я” включає медичні, біологічні, психологічні, соціальні, природні, функціональні ознаки і чинники довкілля.

Безумовно, що здоров'я людини є продуктом взаємодії біологічного субстрату організму в поєднанні з соціально-економічними і природно-екологічними чинниками середовища. Дані проблема потребує комплексного вивчення, залучення знань з різноманітних наук, їх інтеграцію і отримання ефективних методик і технологій, застосування которых сприяло б зміцненню фізичного та психічного здоров'я людини, прагненню до ведення власного здорового способу життя та його пропаганди. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), “здоров'я – стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороби або фізичних дефектів.., це стан організму людини, при якому його функції не потребують поліпшення” [4, 111]. І. Брехман (1987) вказував, що здоров'я – це “здатність людини зберігати відповідну вікові стійкість в умовах різких змін кількісних і якісних параметрів триединого потоку сенсорної, вербалної і структурної інформації” [7, 144].

З точки зору ціннісно-соціальної моделі, співзвучної з проблемами соціалізації особистості, В. Казначеєв 1980 р. відмічав: “Стан здоров'я індивіда можна визначити як процес збереження і розвитку психічних, фізичних і біологічних його функцій, його оптимальної працездатності і соціальної активності при максимальній тривалості (активного) життя” [5, 6].

В умовах навчання молоді у вищих навчальних закладах питанню ведення здорового способу життя повинна приділятись належна увага. Особливо актуально це для вищих педагогічних навчальних закладів. Адже сьогоднішній студент цього вузу – завтра вчитель. Він, відповідно до професійної етики педагога, зобов'язаний пропагувати здоровий спосіб життя (бажано власним прикладом). Тоді відносно учнів це буде широ і переконливо. Давно

доведено педагогічною теорією і практикою, що ніщо так не переконує учнів, як власний приклад і переконання вчителя. Тому виникає питання, як забезпечити дотримання здорового способу життя студентом і трансформацію його в життєву позицію, переконання?

У вищому навчальному ступеневому закладі це повинно забезпечуватись на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Насамперед, у *научальних планах*, враховуючи освітньо-професійну програму спеціальності, необхідно передбачити навчальні дисципліни, спецкурси, факультативи, у яких зміст навчального матеріалу був би спрямований на розкриття теоретичних знань, практичних умінь і навичок з проблем дотримання студентами здорового способу життя. Так, у Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті за навчальним планом підготовки вчителя початкових класів передбачено такі дисципліни: на I ОКР “молодший спеціаліст” – “Анатомія, фізіологія та шкільна гігієна”, “Біологія з основами екології”, “Основи природознавства”, “Методика викладання природознавства та екологічне виховання”, “Основи медичних знань”, “Безпека життєдіяльності”, “Охорона праці”, “Основи валеології”; на II ОКР “бакалавр” – “Основи соціоекології”, “Основи землезнавства та краєзнавства”; на III ОКР “спеціаліст” – “Культурологія”, “Валеологія”; на IV ОКР “магістр” – “Організація охорони праці у загальноосвітніх закладах”. Якщо навчальним планом передбачено обов’язкові для всіх вузів такого профілю навчальні дисципліни, то існування вибіркових дисциплін у формі спецкурсів, факультативів, спрямованих на розвиток у студентів бажання вести здоровий спосіб життя, – прерогатива вузу. В інституті розроблено сітку курсів за вибором з даної тематики і представлено на кожному ОКР.

Відповідно до Концепції виховної роботи зі студентами гуманітарно-педагогічного інституту передбачена система роботи, спрямована на розвиток у студентів переконань у перевагах здорового способу життя. Це досить важливо, оскільки прийом на перший курс інституту здійснюється на базі 9 класів, і фактично студенти першого курсу є неповнолітніми. У *виховній системі роботи* розроблено завдання з пропаганди здорового способу життя на рівні проректора з виховної роботи, директора інституту кураторства, кураторів академічних груп, викладачів-предметників, студентського самоврядування. Традиційними для студентів стали зустрічі з лікарями, юристами, працівниками правоохоронних органів тощо. Створено стенді зі знаків дорожнього руху, навколо яких ведеться навчальна робота. Робота інститутського медичного пункту спрямована не лише на виявлення захворювань у студентів, а й на роз'яснювальну профілактичну роботу з ознайомленням із симптомами проходження хвороб, іх шкідливістю.

Під час проведення *педагогічної практики* на різних курсах студенти проводять для учнів загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій навчальні заняття з природознавства, валеології, безпеки життєдіяльності, охорони праці. При цьому використовується нагромаджений позитивний досвід роботи вчителів навчально-виховних закладів області, узагальнений Хмельницьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти. На педагогічній практиці з виховної роботи студенти проводять заняття класовою, дитячі ранки, конкурси, зустрічі, спрямовані на пропаганду здорового способу життя серед учнів. При цьому увага учнів акцентується на активній руховій діяльності, оптимальному режимі життя, збалансованому харчуванні, дотриманні правил особистої гігієни, відсутності шкідливих звичок, підтриманні високого рівня загартованості, позитивних емоціях тощо.

На старших курсах (5, 6, магістратурі) студенти інституту та слухачі магістратури здійснюють *наукові дослідження* з проблем пропаганди здорового способу життя серед учнівської та студентської молоді. Так, протягом 2000-2004 рр. студентами та слухачами магістратури підготовлено дипломні роботи з проблем зміщення здоров'я молодших школярів засобами загартування, особистої та громадської гігієни, розвитку валеологічної культури учнів тощо. Проведено ряд Всеукраїнських, міжвузівських *науково-практичних конференцій* для викладачів та студентів з даної тематики, зокрема проблем соціальної адаптації студентів до навчання у вищому ступеневому навчальному закладі, збереження фізичного на психічного здоров'я молодших школярів тощо.

На базі гуманітарно-педагогічного інституту функціонує *Регіональна лабораторія* соціально-педагогічних проблем адаптації студентів до навчання в умовах ступеневої підготовки вчителя початкової ланки освіти від Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти МОН України. Відповідно до програми роботи Регіональної лабораторії

систематично проводяться анкетування, тестування серед студентів з метою виявлення та вивчення їх проблем у плані адаптації до навчання на фізичному, соціальному, діяльнісному, міжособистому та психологічному рівнях. Такий підхід дає можливість комплексно проаналізувати проблему адаптації. Зокрема дослідження адаптації студента до навчання на фізичному та психологічному рівнях показали, що здоров'я індивіда сприймається як гарне самопочуття, відсутність дискомфорту. Результати дослідження проблем адаптації на рівнях соціальному, міжособистісному і діяльнісному посилюють значимість впливу соціального оточення, агентів соціалізації та умов навчання. Безумовно, все це впливає на самопочуття особистості, емоційний стан, в тому числі на стан фізичного та психічного здоров'я.

Відомо, що процес соціалізації особистості складний і багатотривалий. Він включає два основних етапи: адаптації (пристосування до нових умов) та інтеріоризації (перетворення зовнішніх впливів особистості у стійкі внутрішні переконання). Якщо на процеси адаптації можна випинути, удосконаливши нові умови, то процес інтеріоризації є наслідком адаптації і вивчається важко через його опосередкованість. Студент може на відмінно знати навчальний матеріал, пов'язаний з дотриманням здорового способу життя, але у повсякденні не здатен слугувати прикладом для наслідування. Важливо переконати молоду людину, що вести здоровий спосіб життя зручно і вигідно з різних точок зору: економічної, соціальної, психологічної тощо. В інституті обладнано і функціонують навчальні кабінети іноземних мов (французької, англійської, німецької), що дозволяє через супутникове телебачення приймати телепередачі з Парижа, Лондона, Вашингтона, Берліна, у яких, на противагу нашому телебаченню, не пропагують насилия, а навпаки, зразки здорового способу життя. Таке порівняння дає змогу студентам самостійно проаналізувати телепередачі і зробити висновок, що у високорозвинутих країнах заборонено рекламиувати тютюнові вироби, спиртні напої, які шкідливо впивають на здоров'я людини, тому рекламу такої продукції перенесено в слаборозвинуті країни, близче до ринків збути.

Таким чином, професійна адаптація студентів до навчання у вузі буде успішною за умови впровадження системи роботи з дотримання ними здорового способу життя. Ця система повинна включати:

1. Визначення навчальним планом кожної спеціальності певних курсів, спецкурсів, факультативів з вивчення та пропаганди ЗСЖ.
2. Створення навчальних програм та дидактико-методичного забезпечення з даної проблеми (підручники, посібники, конспекти лекцій, матеріал до семінарських, практичних, лабораторних занять) для занять та педагогічної практики.
3. Забезпечення на належному рівні виконання основних напрямків системи виховної роботи зі студентами. При цьому необхідно акцентувати на потребі самовиховання, утвердження внутрішніх переконань у необхідності дотримання ЗСЖ, донесення інформації про наслідки шкідливих звичок.
4. Цілеспрямовано, системно та послідовно здійснювати валеологічну освіту студентів, переконувати їх, що складовими здорового способу життя людини є спосіб життя, рівень культури, місце здоров'я в ієрархії потреб, мотивування, настанова на довге здорове життя, навчання здоров'ю. Саме здоровий спосіб життя забезпечує гармонійний розвиток особистості, високу працездатність, професійне зростання і реалізацію генетично запрограмованої тривалості життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов М.М. Роздуми про здоров'я. – К.: Здоров'я, 1989. – 62 с.
2. Бачериков Н.Е., Воронцов М.П., Добромиль Э.И. Психогигиена умственного труда учащейся молодежи. – К.: Здоровье, 1988. – 165 с.
3. Горашук В.П. Валеология. – К.: Генеза, 1998. – 144 с.
4. Экологический энциклопедический словарь: свыше 8 тыс. терминов /И.И.Дедю. – Кишинев: Гл. ред. МСЭ. – 408 с.
5. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.
6. Малахов Г.П. Целительные силы. Биосинтез и биоэнергетика. Т.2. – С.-Петербург: АО Комплект, 1994. – 313 с.
7. Плахтій П.Д., Мендерецький В.В., Болібрух Б.В., Юхименко А.П., Сав-чук А.М. Безпека життєдіяльності: Навчальний посібник /Під ред П.Д.Плахтія. – Кам'янець-Подільський: видавець М.І.Мошак (агентство "Медобори"), 2003. – 304 с.
8. Хижняк М.І., Нагорна А.М. Здоров'я людини та екологія. – К.: Здоров'я, 1995. – 232 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Людмила КОВАЛЬЧУК-ДЕХТЯРЕНКО

УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНО ДОЦІЛЬНИХ ВПЛИВІВ НА ДИТИНУ В РІЗНИХ ТИПАХ НЕПОВНИХ СІМЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С.МАКАРЕНКА

У сьогоднішніх умовах надзвичайно важливою справою постає завдання збереження нації, збереження генофонду України. В умовах наявної в Україні кризи сімейних відносин (великої кількості розлучень, міграції батьків за кордон, негативних тенденцій у розвитку процесів народжуваності і смертності, малодітності сімей, їх конфліктогенності тощо) проблеми сімейних взаємовідносин, сімейного формування підростаючого покоління набувають загальнодержавного значення.

З того часу, як радянська педагогічна наука була визнана авторитарною, а численні її теорії стали предметом гострої критики, ставлення науковців і практиків до спадщини А.Макаренка зазнало істотних змін. Від загального і незаперечного визнання до цілковитого знецінення та нігілізму стосовно його творів, а потім поступове повернення до вивчення спадщини видатного педагога – така діалектика поглядів значної частини освітян.

Між тим, коли порівняти здобутки зарубіжної та вітчизняної історико-педагогічної науки, то стає очевидним наше помітне відставання у вивчені спадщини Антона Макаренка.

Особливо актуальногозвучання набувають твори А. Макаренка як одного із основоположників сімейної педагогіки, що надзвичайно мало розглянуто у нашій психолого-педагогічній літературі. У цьому плані можна назвати тільки окремі статті І. Гребенікова, Л. Гордіна, Д. Дмитренка, О. Киричука, В. Костіва, М. Ярмаченка.

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

Мета статті: розкрити умови, які забезпечать педагогічно обґрунтований вплив на дитину в різних типах неповної сім'ї.

Досягненню поставленої мети послужить розв'язання таких завдань:

- з'ясувати особливості сімейного виховання дітей у позашлюбній сім'ї;
- розкрити специфіку виховання дітей в осиротілій сім'ї;
- обґрунтувати особливості взаємин дорослих і дітей у сім'ях з різною структурою (повний змінений, сім'ї з прийомними дітьми, опікунській сім'ї).

Однією з найактуальніших проблем теорії і практики сімейного виховання А.Макаренко вважав врахування особливостей формування дитини в умовах різного типу сімей, особливу увагу звернувши на життедіяльність неповних сімей – осиротілої, позашлюбної, розлученої, утвореної внаслідок тривалого тюремного ув'язнення батька.

Детальний аналіз педагогічних праць А. Макаренка дозволяє виділити різноманітні сторони виховного процесу у неповній сім'ї: розкриття специфіки розвитку особи в умовах неповної сім'ї; усунення труднощів у вихованні дитини в період міжусобних зіткнень інтересів спільно та окремо проживаючих батьків; важливість правильного прояву батьківської любові та авторитету матері як єдиного вихователя; доцільність участі окремо проживаючого батька у спілкуванні та вихованні дитини; формування психологічних установок, комплексів у психіці і поведінці дитини після розлучення батьків; побудова взаємовідносин дітей з родичами “колишнього” батька (матері), розв'язання соціальної допомоги, поліпшення матеріальної сторони життедіяльності неповної сім'ї; розвиток взаємин у структурній неоднорідності сімей тощо.

Розглянемо коротко з деякі вказаних аспектів. Педагогічна спадщина А. Макаренка переконує: осиротіла сім'я – найменш вразлива у виховному плані серед неповних сімей. “Механічний” тип утворення осиротілої сім'ї надає можливості дотримання цілісності і єдності сімейної групи, збереження колективістських стосунків ще у початковий період функціонування сім'ї. А. Макаренко виділяє два суперечливі моменти виховання дітей у такій сім'ї: з одного боку, “у цьому випадку важка утрата або безумовне переживання самотності з великою силою мобілізують і любов, і турботу дітей, гальмують розвиток egoїзму”, а з іншого, все-таки “ці випадки породжують обстановку горя, вони самі по собі болісні і ні в якій мірі не розв’язують проблеми...” [2, 75].

На думку А. Макаренка, важливо, щоб в осиротілій сім'ї пригнічені горем батьки та родичі не випустили з уваги дитини, щоб не порушувався встановлений раніше ритм життя. Головне, щоб дитина відчувала, що вона потрібна сім'ї, її чекають, нею цікавляться, що від її посильної допомоги, від її поведінки залежить майбутнє сім'ї, а від сім'ї взаємно залежить і її майбутнє. Після прочитання лекції “Сім'я та виховання дітей” у редакції журналу “Общественница” у 1938 році А.Макаренка попросили проконсультувати ситуацію, яка виникла в одній осиротілій сім'ї. Після смерті батька з хорошого дванадцятирічного хлопчика раптом вийшов грубий зухвалий шістнадцятирічний хлопець. І незважаючи на те, що “мати дуже любила дітей, останнє їм віддавала, вона і сама не з’ість, а сина нагодує”, Макаренко відповідає, що мати у цьому випадку допустила не тільки педагогічну помилку, а “найбільший злочин”. Він був глибоко переконаний у тому, що “в сім’ї все краще необхідне насамперед батькам...” [1, 427]. Це звичайно, не означає, – говорить педагог, що “ви про дітей перестанете піклуватися. Ви можете за них турбуватися, але так, щоб вони були переконані, що насамперед повинна бути турбота про батьків”.

У наведеному випадку важливу роль зіграло і те, що батьки до смерті тата – однаковою мірою брали участь у вихованні хлопчика. Авторитет батька для нього був вищим. У таких випадках зміна материнського ставлення сприймається дитиною з великим напруженням, як щось незвичайне.

Здійснений А.Макаренком аналіз взаємин позашлюбної сім'ї дозволяє зробити такі висновки: найважливішим тут є розумне задоволення виникаючих у сім'ї потреб і бажань дитини з метою попередження грубого індивідуалізму і викривлень у розвитку особистості; формування свідомості і почуття міри у домаганнях особи, співставлення їх з можливостями суспільства. За переконанням педагога, у вихованців з таких сімей формується аномальні з суспільної точки зору уявлення та звички у випадку порушення у виховному дозуванні матір’ю любові і строгості, піклування і вимогливості, близькості та віддалі, нестатків і забезпеченості, підпорядкування чужій волі і самостійності дитини. Аналізуючи минуле двадцятирічного Колі (позашлюбна сім'я), педагог зауважує, що потреби сина зростали за особливою кривою, що нічого спільногого не має ні з материнською боротьбою, ні з її успіхами та надіями. А.Макаренко вказує, що з таких зманіжених хлопчиків “рідко виходить якийсь толк”.

Антон Семенович вважав, що у такій сім'ї особливо важко розумно задовольнити “кожну групу бажань, що вільно виникають”. На його думку, така дитина потребує індивідуальної роботи, називаючи її “боротьбою” “з усіма відповідними наслідками”. Найголовніший з них – “каштство особистості і крах її надій”.

Розрив сімейних відносин і утворення розлученої сім'ї А.Макаренко сприймає не тільки як підвищеною можливість руйнування сімейного колективу, а й вказує на усунення труднощів у вихованні дитини, на доцільність участі окремо проживаючого батька у спілкуванні з дитиною, налагодження взаємин з родичами “колишнього” батька (матері).

Тонкий психолог А.Макаренко особливо майстерно описує внутрішній світ і поведінку дітей в момент утворення розлученої сім'ї (приклад сім'ї Жукових, яку запишає батько) [2, 78-100].

Поступово, крок за кроком діти починають звикати до свого становища в сім'ї, але ледве до появи певних комплексів: замкнутості, різниці, неповноцінності порівняно з іншими дітьми тощо. Важко переживають діти несправедливе ставлення до них з боку батьків у таких випадках. Це викликає у дитини нервові стани, неврівноваженість, образливість, озлобленість, страх, жорстокість, що часто веде за собою огрублення почуттів, яке проявляється у відносинах з іншими людьми. Часто такі діти стають педагогічно занедбаними, важкими, не піддаються впливу вихователів, тому що втратили віру в авторитет батьків як вихователів. Саме тому

А.Макаренко підкреслював, що становище покинутих дітей складніше і небезпечніше, ніж становище сиріт” [2, 78].

У розв’язанні питання про участь окремо проживаючого батька у вихованні дитини А. Макаренко висуває такі основні вимоги:

- він не повинен іншому якось перешкоджати, порушуючи єдність виховного процесу;
- батьки не повинні прагнути, щоб дитина стала учасником їх боротьби;
- батько, який проживає окремо, повинен мужньо відмовитися від батьківських радостей, залишивши за собою тільки батьківський обов’язок;
- якщо можна зуміти зберегти деяку близькість до дитини – добре, якщо ні – потрібно і від цієї близькості тимчасово відмовитись [5, 82-83];
- повинна наступити правова відповідальність батька у випадку його відмови від участі у спілкуванні і вихованні дитини.

Окреме питання, на думку А.Макаренка, яке вимагає особливої уваги, чуйності, такту, – це питання про аліменти. Педагог вважав, що “коли в здоровій хорошій сім’ї питання про засоби просте і діти повинні знати його, то в сім’ї, де живуть на аліменти, позовна сторона цієї справи … повинна бути скрита від дітей” [2, 304].

Він був переконаний, що “аліментні справи – це відносини між дорослими людьми, з яких діти не можуть почерпнути нічого для себе доброго і повчального” [2, 304-305].

Аналіз практики отримання аліментних грошей, проведений ним, показав різні наслідки: в одних випадках “невміла установка … веде до того, що діти вважають ці гроші своїми” [2, 304-305], а це призводить до міщенства, бездушності, egoїзму. Так буває тоді, “коли між дітьми і батьком, який платить аліменти, існують погано зорганізовані “дружні” стосунки. Напевно, тоді це виплив батька” [2, 304-305]. В інших випадках (приклад сім’ї Євгенії Олексіївни [2, 78-100]) діти не приймають батьківських подарунків, книг та іграшок, засуджують матір за те, з якою легкістю вона приймає гроші від батька, котрий став раптово чужим.

Як вказує педагог, в тому і в тому випадку “ображені і скривджені матері та діти за будь-якої можливості повинні перетворювати “хімічну” фігуру такого аліментника в “механічний і простий нуль”. Не потрібно дозволяти цим людям кокетувати з покинутими ними дітьми” [2, 102]. Ці положення особливо співзвучні з нинішньою практикою отримання аліментних грошей у нашій країні: тепер батьків, які втекли від сплати аліментів, не розшукають для того, щоб змусити їх виконувати свій обов’язок, а користуються піклуванням суспільства; проте, коли знаходяться такі горе-батьки, то свій борг змущені повернути сповна, ще й внести певний відсоток у державну казну.

Вирішення проблем неповної сім’ї А.Макаренко пов’язує також з появою нової сім’ї (нового батька чи матері), наголошуючи на поєднанні двох овдовілих сімей, включені до неї дітей-сиріт близького родича, кооперації та співробітництві членів такої різномірної сім’ї з метою здійснення компенсаторної діяльності дорослих у передачі дітям уміння жити без сварок, чвар, заздрості, у створенні наступності позитивних характерів як необхідних чинниках результативності сімейного виховання. Важливу роль А.Макаренко надає у цьому поліпшенні матеріальної сторони життєдіяльності сім’ї соціальні допомозі сім’ї з боку суспільства.

Розкриття видатним педагогом методики виховного впливу на особу, здійснюваної в родинних умовах, показало доцільність використання таких методичних засобів: усвідомлення батьками мети і завдань сімейного виховання, свого громадянського обов’язку перед суспільством; розумне використання часу реального спілкування з дітьми; постійний індивідуальний коректив здійснення виховної програми; виховання радістю завтрашнього дня, оптимізм, постановка батьками життерадісних перспектив майбутньої діяльності: правильна організація життя сім’ї, розумне співвідношення методів словесного впливу з практичною діяльністю вихованців; безмежна повага до особистості у поєднанні з вимогливістю до неї; розгляд особи вихованця як об’єкта і суб’єкта виховання та ін.

Намічені видатним педагогом шляхи удосконалення сімейних відносин, глибина розкриття проблемних питань взаємостосунків у різних типах неповних сімей значно випередили епоху, в умовах якої творив А.Макаренко. Він зумів підмітити майбутнє сім’ї, значимість побудови нормальних взаємовідносин для кожного її члена, реальним чином

торкнувся тих проблем, які ще і сьогодні не тільки вирішуються, але й, напевно, довгий час будуть хвилювати не одне покоління батьків і дітей, вчителів та вихователів, все суспільство в цілому.

Ще в ті далекі від нинішніх часів роки А.Макаренко показав, як необхідно розв'язувати проблеми життєдіяльності неповної сім'ї; з окремих випадків, що зустрічались у його практиці, створив цілісний підхід щодо функціонування такого складного типу сім'ї, як сім'я неповна. Ряд його педагогічних ідей чекають ще й сьогодні втілення у практику.

Вказуючи на ці положення педагогічної спадщини А.Макаренка щодо виховання дітей із неповними сім'ями, необхідно зазначити, що до нього цього не вдалось зробити ні кому. Частково це можна пояснити відсутністю такої необхідності на початок 20-30-х років, а більше відсутністю спеціальних досліджень – у цей час перевагу віддавали суспільному вихованню, а не сімейному, тому увага науковців була зосереджена на іншому.

Три принципові положення (цилісний підхід до вивчення вихованців, вивчення соціального оточення дитини і синтетичне вивчення заради “вдосконалення особистості в цілому”) стали основою його педагогічного досвіду. Грунтуючись на них, А.Макаренко висуває робочу типізацію, умовно поділяючи вихованців на п'ять основних типів: а) твердо визначили свій шлях у житті; б) свідомо вже шукають свого покликання, але ще не визначилися; в) не визначилися і поки що нікуди не прагнуть; г) активно опираються позитивному впливу; д) психічно уражені.

В основі такої робочої типізації вихованців А.Макаренко не клав конкретної ознаки чи їх суми, він брав особистість як ціле з її “соціальним досвідом і мотивацією вчинку”, організовуючи діяльність за системою перспективних ліній. Як проникливий психолог-дослідник, він глибоко аналізує причини, що ведуть до правопорушень дітей із неповними сім'ями. У рецензії на рукопис “Керівництво для комісій у справах неповнолітніх правопорушників” (1929 рік) він критикує викладені у ній причини збільшення кількості справ дітей із сім'єй і вказує, що сучасна сім'я перестала бути виховним середовищем і не може дати дитині старої моральної норми, в той же час протидіючи новій. Тому випадання неповнолітнього з такої сім'ї – явище цілком природне, хоча в окремих випадках (мати торгує, вдова тощо) і веде до правопорушень [2, 44-58].

Результати проведеного дослідження свідчать, що педагогічні ідеї А.Макаренка (як теоретичні підходи, так і практична їх реалізація) трансформуються від елементів авторитарної педагогіки до розвитку демократичних форм і методів виховання, вершиною яких стали його праці 30-х років, присвячені основам сімейного виховання. Педагогічний досвід А.Макаренка стає ще вагомішим, коли врахувати, що країна в цей період рухалась у зворотному напрямку – від демократизму перших післяреволюційних років до бюрократизму. Централізації, жорстокості силових методів, в тому числі і в педагогіці другої половини 30-х років.

Таким чином, можна зробити **висновок**: продемонстрований А.Макаренком підхід до виховання дітей із неповними сім'ями включас такі риси розуміння ним особистості вихованців: поєднання здатності до аналізу особистості з цілісністю її сприйняття; вміння виділяти стійкі інтегративні якості, що розглядались ним як результат активної взаємодії з обставинами життя; взаємопроникнення типового та індивідуального в характері; аналіз сприйнятливості вихованця до виховних впливів (їх результативності); співставлення актуального і потенційного у розвитку, орієнтація на “зону найближчого розвитку”.

Сьогодні слід глибше вивчати досвід А. Макаренка з означеної проблеми задля успішного використання його в практиці сучасної сім'ї та школи, оскільки педагогічна творчість А.Макаренка з питань сімейних взаємовідносин була і залишається принципово новим явищем у педагогічній теорії і практиці. Це була перша і досить вдала спроба створити своєрідну енциклопедію сімейного виховання. До нього цього не вдалося створити ні кому. Як і будь-яке масштабне відкриття, система педагогічних ідей А.Макаренка з основ сімейних взаємовідносин значно випередила свій час. Серед вагомих праць послідовників видатного педагога з означеніх питань можна назвати тільки імена В.Сухомлинського та М.Стельмаховича.

Не претендуючи на повне висвітлення проблеми, ми вважаємо дану працю початком великої роботи, яка ще чекає своїх дослідників, оскільки твори А.Макаренка є підґрунтям для розробки і методологічних зasad у вихованні дітей із неповними сім'ями в практиці сучасної сім'ї і школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.3. – С.8-450.
2. Макаренко А.С. Книга для родителей // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.5. – С.5-261.
3. Макаренко А.С. Материалы подготовленные с. Г.С.Макаренко// Педагогические сочинения: В 8-ми т. - М.: Педагогика, 1985.-Т.5. – С.281-310.
4. Макаренко А.С. О “Книге для родителей”// Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.7. – С.145-157.
5. Макаренко А.С. Письмо Дмитреневу// Педагогические сочинения: В 8 – мн т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.8. – С.81-83.

Іван СЕГ

ВЗАЄМОДІЯ ПОЗАШКОЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ДОЗВІЛЕВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Формування особистості нового типу-одна з важливих проблем сучасної теорії та практики виховання. Не секрет, що в молодіжному середовищі сьогодні накопичилось чимало проблем різних рівнів: державного, регіонального, місцевого.

Все частішими стають прояви девіантної поведінки серед старшокласників, тому що вони є найбільш вразливим прошарком суспільства. Головний зміст даного віку складає перехід від дитинства до дорослості. У цей період в учнів виникає новий рівень самосвідомості. Це породжує прагнення старшокласника до самоутвердження і самовиявлення. Сукупність цих потреб і складає основу кризи даної категорії учнівської молоді. Становлення характеру в даний період загострює слабкі сторони особистості, робить її особливо піддачливою несприятливим впливам середовища. В результаті цього явища і негативного впливу середовища кожен четвертий злочин в Україні здійснюється неповнолітніми. На обліку в інспекціях у справах неповнолітніх перебуває понад 70000 осіб шкільного віку, серед яких 92% – учні-старшокласники.

Серйозну проблему в молодіжному середовищі зумовлює безробіття, суттєві фінансові обмеження багатьох молодих людей щодо якісного професійного навчання та здобуття вищої освіти тощо.

Іншою проблемою є вживання тютюну, наркотиків, алкоголю. Це, в свою чергу, зумовлено як соціальними факторами, так і бажанням підлітка бути своїм у колі однолітків, страх, що його будуть зневажати у групі. Як правило в підліткові борються два суперечливих бажання – бути схожим на когось і бути особливим, щоб виділятися. Статистика свідчить, що кількість підлітків, які палять, становить близько 30-35%, багато підлітків вживають алкогольні напої, а наркотична залежність збільшилася в кілька разів. Серед підлітків спостерігається зниження уваги до власного здоров'я, знецінення загальнолюдських цінностей, низький рівень толерантності та гуманності до інших людей. Більше 90% школярів мають хронічні захворювання, психічні відхилення.

За даними Державного інституту проблем сім'ї та молоді 43% дітей в Україні віком від 14 до 17 років однозначно заявляють про жорстоке поводження з ними. Водночас 18% опитаних дітей заперечили існування цього явища, а 39% учнів було важко відповісти на дане запитання. Більшість учнів віком від 14 до 17 років зазначили, що найбільше жорстокості вони зазнають саме в школі.

Сьогодні молодь України проходить тяжке випробування-випробовування необмеженою свободою. І все це відбувається в той час, коли зростають вимоги до підготовки учнівської молоді до життя в нових умовах – ринкової економіки, зміни форм господарювання.

Перетворення, які відбуваються в нинішньому суспільстві, ставлять перед науковою якісно нові проблеми щодо підготовки учнів до самостійної трудової діяльності, яка має стати фундаментом економіки перехідного періоду.

Нашій молоді необхідна висока патріотична самосвідомість і міцна громадянська позиція, тісна консолідація навколо ідеї незалежності і розбудови української держави.

Система освіти має величезні можливості сприяти засвоєнню корисних звичок, правильних норм поведінки та ціннісних орієнтирів, але для цього необхідно мобілізувати всі освітні технології та залучати до цієї нелегкої роботи всіх, хто працює з дітьми.

Важливу роль у цьому процесі відіграє співпраця позашкільних навчальних закладів та молодіжних громадських організацій, вивчення учнями іхньої історії та культури.

Провідні тенденції діяльності молодіжних організацій ґрунтуються з'ясовані в історико-педагогічних дослідженнях, наукових працях сучасних вчених: М.Баяновської, О.Вишневського, М.Головатого, Ю.Руденка, М.Стельмаховича та ін. Висновки, яких дійшли згадані ученні, відіграють важливу роль в організації зайнятості старшокласників.

У працях дослідниці М. Баяновської в ретроспективному аспекті розглядаються питання становлення і розвитку “Пласту” в Україні та зокрема в Закарпатті, висвітлюються проблеми виховання молоді та шляхи їх вирішення, сутність інтегральної моделі виховання, досліджено соціальні тенденції фундаторів-організаторів пластового руху, розроблені методичні положення про організацію і діяльність Пласти в сучасних умовах. М. Баяновська вважає, що “становлення і розгортання пластового руху на Україні засвідчує потяг дітей і молоді до пізнання історичних традицій свого народу, рідного краю, етнічних особливостей, любові до української мови і літератури, формування позитивних рис і якостей характеру, чуттєво-емоційної сфери особистостей” [1, 86].

Відомий психолог Л. Виготський писав: “У співдружності, під керівництвом, з чиєю-небудь допомогою особистість завжди може зробити більше і розв’язати складніші завдання, ніж самостійно” [2, 230].

Хорошим прикладом такої співпраці є діяльність молодіжної організації “Пласт”. Ця організація є саме тим джерелом, де старшокласники можуть вільно розвивати свої найрізноманітніші здібності. Адже “Пласт” має давні виховні традиції: посвячення в пластуни, складання пластових проб, проведення пластових джемборі тощо. Надбання молодіжної організації “Пласт” є цінними і для сучасної позашкільної педагогіки. “Пласт” у всі часи існування був тією організацією, де молодь може проводити свій вільний час і реалізовувати свої здібності, задовоління потреби. Такі форми краєзнавчої роботи Пласти, як вікторина “Люби і знай свій рідний край”, експедиція “Пластовим шляхом”, мандрівки, екскурсії, походи, пов’язані з вивченням історичного минулого і сучасного народу, традицій, звичаї, обряди, пам’ятки культури, архітектури та мистецтва, сприяють розширенню кругозору старшокласників, зберігають зв’язок поколінь. Тому доречне спільне проведення різноманітних заходів: змагань, походів, таборів для творчо обдарованих учнів за окремими напрямками, експедицій, колоквіумів тощо.

Багато позитивного з питань виховання старшокласників надбано у пластових відділах та позашкільних освітніх установах Міжгір’я, В.Бичкова, Рахова, Ясіня та ін. Тут добре продумана система таборування. Це сприяє хороший організації дозвілля та відпочинку старшокласників. У системі роботи даних шкіл суттєвим компонентом є фізичне загартування і зміцнення здоров’я учнів, яке включає оперативно-оздоровчі вправи, ігри, забави, змагання з плавання, переходу річки вбірд, подолання різних перешкод(ровів з водою, ям, наскіпів із каміння, з хмизу та ін.). Чимало шкільних відділів Пласти брали участь у екскурсії “Екологічними стежками Закарпаття” та всеукраїнській кампанії “Жива вода”. Учні знайомляться з історією рідного краю, його літературою, культурою, природою, вчаться берегти навколоїшній світ.

На нашу думку, виходячи з багаточисельності молодіжних організацій Закарпаття у 20-30-х роках, корисним і важливим є вивчення їх історії. Наймасовішими організаціями молоді на Закарпатті у 20-30-х роках були “Пласт”, ”Спілка працюючої молоді Закарпаття”, “Союз підкарпатських студентів у Празі”, ”Карпатська Січ”. У житті краю вони мали як політичне, так і історико-педагогічне та виховне значення. Є підстави трактувати їх одним із засобів виховання молоді й у теперішніх умовах. Адже, по-перше, традиції Пласти 20-30-х років можна з успіхом використовувати в сучасних позашкільних закладах. Вивчаючи історію рідного краю, молодь виховує в собі такі риси, як любов до рідного народу, дисциплінованість, самостійність, уміння організувати свою діяльність.

Все це розширяє кругозір молодих людей і поглиблює інші знання. Використання традицій виховання 20-30-х років допоможе збільшити стимуляцію молоді до процесу навчання. А форми проведення дозвілля можна з успіхом використовувати і в наш час.

Тут доречно згадати слова видатного педагога К. Ушинського про виховання. Вчений підкреслював: “Виховання не має на меті розвивати науку, і для нього наука не мета, а один із засобів, яким воно розвиває в людині свій власний ідеал. Виховання бере людину всю, якою вона є, з усіма її народними і поодинокими особливостями, – її тіло, душу й розум – і передовсім звертається до характеру людини” [3, 44].

Співпраця позашкільних закладів та молодіжних організацій якраз дозволяє виробити ідеал сучасної особистості. Саме в молодіжному середовищі формуються її критерії.

У процесі підготовки юнаків і дівчат до життя і праці в умовах ринкової економіки, формування та розвитку в них готовності до підприємництва при позашкільних навчально-виробничих закладах доцільно створювати молодіжні навчально-виробничі підрозділи (об'єднання) з приватною формою власності, засновниками яких могли б стати батьки гуртківців, самі учні, педагоги. Ми не маємо морального права забувати, що майбутнє України в руках сьогодніших старшокласників, що те, який набір цінностей ми їм передамо, буде визначати подальший розвиток нашої держави.

Як підтверджує багаторічна педагогічна практика, вихователь не повинен проектувати на особистість свої переконання, ідеали, інтереси, цінності. Необхідно пам'ятати, що “виховання – це введення людини в систему цінностей...” [4, 3]. В реальних умовах педагогічного процесу важливого значення набуває система гуманістичних орієнтацій. У психофізіології орієнтація – це комплекс цілеспрямованих і узгоджених реакцій у відповідь на раптову зміну ситуації або новий “подразник”. Орієнтаційна основа відіграє визначальну роль у формуванні розумових дій індивіда. Процес формування гуманістичних ціннісних орієнтацій є основою становлення духовності людини [5, 114].

Гуманістичні цінності сучасної освіти передбачають особистісно-зорієнтовану модель навчання, яка включає створення умов для саморозвитку і самоосвіти учнів, осмисленого вивчення ними своїх можливостей і життєвих цілей [6, 12]. Адже в рамках позашкільної освіти закладаються і формуються особистісні якості, які в майбутньому забезпечують внутрішню готовність молодої людини до свого життєвого вибору. Саме тут формуються такі якості, як людяність, совість, моральна й гуманістична спрямованість думки. А це, в свою чергу, зумовлює свободу вибору духовних цінностей, підказує людині відповідний варіант життєвого шляху.

Заслуговує на увагу створення навчальних фірм, головною метою яких є забезпечення учнів знаннями і навичками підприємницької діяльності, тоді як реальне підприємництво основне вбачає в одержанні прибутку. Переваги навчальних фірм полягають у тому, що гуртківці знайомляться з реальною діяльністю, безпосередньо, у навчальному процесі можуть помиллятися в прийнятті рішень і зразу ж виправляти помилки. Таким чином, індивідуалізується навчальний процес, забезпечується засвоєння практичних знань, умінь, навичок, старшокласники збагачуються досвідом як індивідуальної, так і групової діяльності.

Беручи участь в організації і діяльності навчальних фірм, юнаки і дівчата набуватимуть певного досвіду проведення маркетингових досліджень, вибору виду діяльності, розробки установчих документів, відкриття рахунків у банку, складання бізнес-планів, у яких розраховуються обсяг виробництва і реалізації, прибуток від реалізації, витрати (оренда, матеріали, податки, зарплата та ін.). Важливим є те, що гуртківці набуватимуть досвіду ділового спілкування з установами, організаціями, підприємствами і конкурентами; організації рекламиної діяльності. Тут доречно згадати слова видатного педагога Яна Коменського, який стверджував, що “...праці треба вчити через працю, а розумові і фізичні заняття повинні перейти в любов до праці, яка, в свою чергу, зробить ледарство нестерпним; навіть у розвагах можна навчитися, що пізніше може дати серйозну користь” [7, 177].

Важливим аспектом при організації дозвілля старшокласників у позашкільних закладах є співпраця з молодіжними спортивними організаціями та товариствами. Мета їх роботи – загартування молоді засобами фізкультури і спорту, виховання вольових якостей, спритності, дисциплінованості, точності юнаків та дівчат. Спільне проведення спортивних, туристсько-

краснавчих заходів дозволяє не тільки координувати роботу з молоддю, а й наповнювати їх новим змістом, долати одноманітність та формалізм у проведенні. Вже стало традиційним проведення таких заходів: “Тато, мама, я – спортивна сім’я”, футбольних, волейбольних, баскетбольних турнірів, першостей з шахів, настільного тенісу. Слід відмітити, що часто разом з учнями у змаганнях беруть участь і дорослі. Координацією проведення таких заходів займається комітет молодіжних організацій Закарпаття.

Значну роботу з формування здорового способу життя учнів проводить молодіжний освітній рух. Дана програма – “рівний-рівному” – повністю виправдала себе в країнах Західної Європи та Північній Америці. Вітчизняний досвід освіти “рівний-рівному” започаткований у практиці національної освіти сільськими школами, особливо – мало комплектними. У педагогічній практиці діяльності таких шкіл педагоги-наставники змушені зачутати учнів старших класів до допомоги.

Освітній метод “рівний-рівному” виявився досить ефективним для проведення просвітницької роботи із запобігання негативним явищам серед учнівської молоді. Важливо відмітити, що для даної роботи використовуються авторитетні ровесники. Підготовкою лідерів-підлітків займаються педагоги-тренери. Педагог, на нашу думку, повинен створювати оптимальні умови учням-старшокласникам для роботи серед своїх ровесників. Він повинен бути лідером, досконало володіти своїми фаховими знаннями, розуміти потреби молоді, її прагнення, переживання, ідеали. Ця людина повинна користуватися авторитетом серед підлітків, не бути зверхньою, допомагати соціальному становленню не лише в межах своїх формальних функцій, а й виходячи з їх проблем.

Роботу з підготовки лідерів-старшокласників потрібно організувати таким чином, щоб учні мали високі інтелектуальні, вольові, емоційні якості, необхідні для здійснення даної програми.

Лідер-старшокласник – це особистість, яка є носієм знань, цінностей, привабливих для однолітків, що вони бажають наслідувати. Учням надається роль експертів та ініціаторів профілактичного впливу на однолітків. Вони набувають досвіду позитивного впливу на особистості її групи, недоступні для дорослих. Лідери-старшокласники орієнтують своїх однолітків на здоровий спосіб життя.

Дана робота дозволяє оптимально, цілеспрямовано організовувати дозвілля старшокласників, попереджувати негативні прояви їхньої поведінки, піднести авторитет молодіжного руху на якісно новий рівень. Активна діяльність молоді в просвітницькому процесі означає новий етап реформування всієї системи національної освіти й превентивної діяльності. Завдяки постійному пошуку нових форм та методів роботи з старшокласниками педагогами-позашкільниками Закарпаття у травні 1998 року зареєстровано молодіжну громадську організацію “Сузір’я”. Під егідою Українського молодіжного аерокосмічного об’єднання організація “Сузір’я” згуртувала старшокласників, захоплених астрономією, авіацією та космонавтикою. Осередком Закарпатського відділення “Сузір’я” стали ракето- і авіамодельний гуртки Ужгородського ПАДІЮНу, Хустського районного Центру науково-технічної творчості учнівської молоді, астрономічна обсерваторія Ужгородського РЦДТ м.Чопа, гурток астробіології Воловецької ЗОШ І-ІІІ ст. та ін. Лише спільними зусиллями можна довести розпочату справу до кінця. Це не раз доводять Всеукраїнські колоквіуми школлярів “Космос. Людина. Духовність”, які майже щороку проводяться в м.Ужгороді. Успіх “посміхається” тим дітям, котрі з раннього дитинства оволоділи планетарним мисленням, зуміли поєднати у своїй науковій творчості закони Всесвіту з закономірностями розвитку людської цивілізації.

Юні науковці у своїх доповідях порушують питання гармонії природи, духовності, діколи їхні сміливі ідеї межують з фантастикою. Учні змагаються і в інтелектуальній площині. Багатопрофільні тестування є звичайною контрольною роботою, але одразу з усіх шкільних предметів. Лише справжні ерудити можуть впоратися з більшістю завдань.

Програми таких колоквіумів насичені екскурсіями, поїздками, вечорами спілкування. Учні-старшокласники ведуть листування із гуртківцями інших регіонів України. Це допомагає їм у розв’язанні різноманітних творчих завдань, наболілих проблем.

Таким чином, можна стверджувати, що тісна співпраця молодіжних організацій краю та позашкільних установ приносить хороші плоди при координації та взаємодії спільніх дій. Ця співпраця дозволяє виявляти та локалізовувати проблеми повсякденного життя молоді в різних сферах та організації дозвілля зокрема. Адже молодіжний рух аж ніяк не може залишатися осторонь суспільних процесів, зокрема педагогічного.

Видатний педагог Софія Русова свого часу писала: “Навчаючись любити і свідомо ставитися до свого люду, до свого краю, ми разом з цим навчаємося шанувати і других людей, що живуть поруч з нами, закладати з ними певні товариські зносини” [8, 297]. У більшості молодіжних організацій краю та позашкільних установ і формуються справжні патріоти рідної землі, господарі свого слова, гармонійно-розвинені, творчі особистості. Педагог позашкільного закладу при організації роботи з учнями-старшокласниками мусить працювати спільно з молодіжними організаціями. Керівникам гуртків необхідно частіше звертатися до них за допомогою і підтримкою. Насамперед, слід встановити постійний контакт з їхніми лідерами, проводити спільні заходи, навчання, тренінги. Саме ці організації мають надавати важливу допомогу в організації дозвілля старшокласників. Адже цей процес є набагато важчим у нинішніх умовах, аніж був колись.

Молодь сьогодні, з одного боку, становить потужну рушійну силу в розвитку громадсько-політичного, соціально-економічного та культурного життя суспільства, його руху до європейських і міжнародних вимірів, а з другого, – достатньо яскраво віддзеркалює саме суспільство, його духовний і матеріальний стан, впливає на процеси, що відбуваються в ньому. Молодіжний рух відчутно оновлюється, видозмінюється. І це закономірно. За роки незалежності України до молодіжного руху вилися нові політичні, громадські самодіяльні формування зі своїми своєрідними програмами дій. Лише в Закарпатті – 67 молодіжних утворень. А в Ужгороді нараховується 11 молодіжних організацій.

Настав час, коли молодіжним організаціям спільно з позашкільними установами необхідно значно розширити, урізноманітнити зміст своєї діяльності. Особливо, на нашу думку, багатьом з них доцільно оновити саме напрямки діяльності. Тільки таким чином можна буде оптимально здійснювати процес зайнятості старшокласників. Лише спільними зусиллями можна буде довести розпочату справу до кінця.

ЛІТЕРАТУРА

- Баяновська М.Р., Костюк І.В. Виховання сучасної молоді на ідеях Пласти: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції 23-24 жовтня 1997 р. – Ужгород, 1997.
- Виготський Л.С. Вибрані психологічні твори. – К.: Рад. школа, 1960. – 362 с.
- Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. – Т.І. – К.: Рад. школа, 1983. – 648 с.
- Вишневський О. Система цінностей і стратегія виховання // Рідна школа. – 1997. – №7-8. – С.3-5.
- Психологічний словник // За ред. В.І.Вотька. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
- Савченко О.А. Цілі й цінності реформування сучасної освіти // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (1-3 лютого 1996 р.). – К., 1997. – С.12-15.
- Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори. – Т.1. Велика дидактика. – К.: Рад. школа, 1940. – 247 с.
- Русова С. Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – 303 с.

Олександра ЯНКОВИЧ

ІНТЕГРАЦІЯ ІСТОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВИРІШЕННІ ПИТАНЬ ПОДОЛАННЯ БІДНОСТІ ТА ЗГУБНОГО ВПЛИВУ БАГАТСТВА

В останнє десятиріччя попри пропаганду переваг ринкових механізмів господарювання відбувається різке розмежування суспільства за майновим станом. Про гостроту проблем масового зубожіння населення свідчать спеціальні урядові програми подолання бідності та соціальний захист малозабезпечених громадян. Паралельно із процесами збідніння народу швидкими темпами збільшуються прибутки порівняно невеликого прошарку суспільства, рівень життя якого значно перевищує межі необхідного, а задекларований річний дохід сягає понад мільйонну позначку.

Якщо убогість як соціальне лихо піддається багаточисельним дискусіям та обговоренню, то, за винятком висловлювання, яке вже стало класичним (“не в грошах щастя”), не часто трапляються публікації, предметом аналізу в яких є шкідливий вплив багатства.

Руйнування статками духовності, хиткість забезпеченого становища, поневіряння в бідності – всі ці соціальні негаразди, хоч і проявили себе особливо гостро в період економічних зрушень протягом останніх десяти років, вперше виникли значно раніше, ще на зорі людства, в період розкладу первісного ладу. Саме тоді відбулася майнова диференціація та класовий поділ суспільства.

Відрізок часу у декілька тисячоліть був достатнім, щоб історичні науки створили ґрунтовну джерельну базу з питань соціальної нерівності та нагромадили досвід попередження й усунення суспільних бід.

Таким чином, гострі соціальні проблеми сьогодення, спричинені зубожінням або надмірним збагаченням населення, зумовили **актуальність** вивчення питань подолання бідності та шкідливого впливу заможності в історії соціальної педагогіки/соціальної роботи.

Ретроспективний аналіз динамічних процесів зубожіння – збагачення, розорення – нагромадження свідчить про те, що не лише історики, соціологи, філософи, а й видатні педагоги, що водночас займались соціальною роботою, з цієї проблеми здійснили дослідження, варто уважи, а окремі їхні ідеї потребують ретельного вивчення та запровадження.

Проблема подолання бідності ґрунтовно висвітлена в історії соціальної роботи. У дослідженнях М. Фірсова, Є. Холостової, В. Мельникова, К. Кузьміна, Б. Сутиріна, А. Горілого, Г. Попович розглядається роль громади, церкви, держави, приватних осіб та організацій у підтримці убогих, характеризуються різноманітні школи і методики допомоги тим, хто потребує. Проте ними не з'ясовані підходи науковців суміжних галузей її наукового знання, інтеграція здобутків яких сприяла б подоланню бідності. Джерела з історії соціальної педагогіки, де б місце аналіз соціально-педагогічної творчості з досліджуваної проблеми не виявлено. Автори навчальних посібників з історії соціальної педагогіки (І. Андреєва, М. Галагузова, Т. Дорохова, А. Лушников та ін.), характеризуючи соціально-педагогічні погляди видатних діячів, спеціально не займались питаннями попередження зубожіння та шкідливого впливу збагачення, які знайшли вираження у соціально-педагогічній думці. Не піддавалась аналізу проблема інтеграції соціальної педагогіки та соціальної роботи у вирішенні соціальних проблем.

Мета статті: всебічне висвітлення шляхів запобігання бідності і згубного впливу багатства, обґрутованих у соціально-педагогічній творчості різних історичних періодів; виявлення можливостей використання досвіду на сучасному етапі.

Методи дослідження: історико-логічний, історико-ретроспективний, порівняльно-зіставний, порівняльно-історичний та моделювання і систематизації.

Доцільно розглянути питання, як виникла соціальна нерівність, позаяк попередження суспільних негараздів імовірне за умови чіткого бачення кореня зла. Творчість класиків педагогіки характеризується суперечливими судженнями щодо причин класового поділу суспільства, проте накреслені ними шляхи досягнення соціальної гармонії мають цінність для нашадків як намагання сприяти або знищенню нерівності або досягненню миру і стабільності в стосунках межі людьми різних станів. Творцями найбільш популярних концепцій виникнення майнової диференціації є англійський просвітитель Джон Локк та французький – Ж.-Ж. Руссо.

Джон Локк обґрутував походження класової нерівності, використовуючи як аргументи природні причини – різницю в працьовитості та старанності. Він вважав, що в первісному суспільстві люди були рівні та вільні, але мали право приватної власності на речі, оскільки іншим шляхом не змогли б вжити те, що ім було відведено для існування. Локк переконував, що саме відмінності в працелюбності людей створили відмінності у розмірах їх статків. На його думку, багаті та благодійники з'явилися завдяки обміну надлишковими продуктами, яких вони накопичили більше від інших. Оскільки виникла потреба у зручному засобі для обміну, то поступово така роль закріпилася за коштовними металами – золотом і сріблом, що почали виконувати функцію перших грошей. Вони збільшили можливість накопичення для тих осіб, яким були притаманні енергійність та заповзятливість, зробивши процес збагачення необмеженим і, як вважав Д. Локк, корисним для всіх людей, тому що у

приватній власності великих розмірів англійський просвітитель вбачав добро для суспільства [1, 209].

Діаметрально протилежну позицію з цієї проблеми зайняв Ж.-Ж. Руссо. Уже в першій своїй роботі “Міркування про науки і мистецтва” (1750) французький просвітитель зробив висновок, що причиною злиденної становища трудящих мас і класової боротьби в суспільстві є приватна власність, поява якої обумовила виникнення суспільної нерівності.

Для Руссо золота пора людства тривала доти, поки воно знаходилось у природному стані. Тоді не було приватної власності і всі люди, за природою, були рівні. Нерівність виникла лише з часу появи власності: “Перший, кому спало на думку, обгородивши клаптик землі, сказати “Це мое”, і хто знайшов людей досить простодушних, щоб цьому повірити, був справжнім засновником громадянського суспільства” [16, 106]. Скільки злочинів, скільки воєн і жахів відвернув би від людського роду той, хто вирвав би стовпі або засипав рови, які відіграють роль меж, звертаючись до людей: “Остерігайтеся цього брехуна! Ви загинете, якщо забудете, що плоди належать всім, а земля – нікому”.

Розвиток землеробства, ремесла, науки і мистецтва, на думку Руссо, дав наступний поштовх росту економічної і політичної нерівності. Вважаючи приватну власність джерелом всіх бід у людському суспільстві, Руссо як представник дрібної буржуазії не виступав проти приватної власності; з нею необхідно змириться, оскільки людство не може повернутись до вже пройденого ним етапу – до свого дитинства. Але якщо зло неможливо викорінити, треба звести його до мінімуму. Руссо виступав проти поглиблення нерівності і розорення значної частини населення, пропонуючи гуманні перетворення в державі.

Принагідно слід зазначити, що вперше приватна власність як джерело розколу суспільства на “державу багатих і державу бідних”, що призводить до соціальних потрясінь, почала розглядатись давньогрецьким філософом Платоном. Саме він акцентував увагу на негативних сторонах бідності, не забуваючи наголосити, що й багатство мусить бути не спілм, а зрядчим, супутником мудрості, і про нього треба дбати, потурбувавшись першочергово про душу та тіло.

Вихідним положенням політичних і державно-правових поглядів Платона є теза про те, що конфронтація між багатством та бідністю нищить суспільну злагоду, загрожує державі міжусобицями і крахом. Платон вважав за необхідне вживати заходів проти убогості, обмежувати багатство. Вирішенню цих проблем він відвів місце у творі “Держава”:

“– Багатство і бідність. Одно призводить до розкоші, лінощів, нововведень, інша, крім нововведень, – до нищості та лиходійства.

...Як би там не було, в них містяться дві ворожих між собою держави: одна – бідняків, інша – багатів; і в кожній з них знову ж багато держав, отже, ти помилишся, підходячи до них, як до чогось єдиного. Якщо ж ти підійдеш до них, як до множинних і передаш кошти і владу одних громадян іншим, а їх самих переведеш із однієї групи в іншу, ти завжди здобудеш собі прихильників, а супротивників у тебе буде небагато” [15, 169].

У творі “Закони” Платон зазначав, “що законодавцю слід встановити межі бідності і багатства. Межею бідності мала бути вартість земельної ділянки, яка повинна залишатись у кожного... Прийнявши це за одиницю міри, законодавець допускає придбання майна, більшого за свою вартістю в два, три, чотири рази...” [15, 499-500].

Платон пропонував наділити державу правом конфісковувати надлишки, що перевищують встановлену законом міру. Він не проти багатства, але проти однобічної орієнтації на нього, проти визнання за багатством права повсюдно і в усьому творити свою волю.

Думки Платона про необхідність уникати різкого розриву між заможними та убогими поділяв його учень Аристотель, який запропонував власні шляхи подолання бідності. Він радив організовувати допомогу таким чином, щоб кожен міг наскладати кошти, необхідні для придбання невеликої ділянки землі або хоча б для заняття торгівлею чи землеробством. Якщо ж роздачі не сприяють зміцненню майнового стану бідноти і пом'якшенню соціальних протиріч, вони уподоблюються бочці з дірками, і Аристотель схильний заперечувати їх доцільність.

Давньогрецькі філософи вперше спробували визначити чинники, що сприяють збагаченню та успішній діяльності, адже історія наочно демонструвала, що накопичення і

зубожіння – динамічні процеси, які залежать як від природних катаклізмів (повінь, засуха), так і від особистих якостей. На думку Платона, успішними ділками стають найбільш зібрани за своєю природою.

На сучасному етапі розробляється чимало теорій, як стати заможними. Частина цих інновацій походить з найдавніших часів, і слід віддати належне стародавнім діячам – основоположникам технології збагачення.

Таким чином, проблему подолання бідності давньогрецькі мислителі пропонували вирішити комплексно, надаючи соціальну допомогу та здійснюючи водночас соціальне виховання, що доводить необхідність конвергенції соціальної педагогіки і соціальної роботи для запобігання суспільним негараздам.

Якою б непривабливою не видавалася бідність, заради наукової об'єктивності необхідно зазначити, що з поширенням християнства вона набула статусу святенності. Адже “легше верблюдові пройти через вушко голки, ніж багатому ввійти в Царство Боже” (Євангелія від Луки). Злідари та інші обездолені давали змогу багатіям заробити собі порятунок завдяки благодійності і гуманному ставленню до них. Не тільки християнство, усі релігії закликають бути милосердними до убогих.

Допомога біднякам у священих книгах уособлюється із принесенням жертви Богу або вищим святым. “Коли Господь полюбити людину, він посилає їй дар у вигляді бідняка, щоб та могла здійснити благодіяння для убогого” (Іудаїзм). “Якщо хто полегшить долю нужденного, Аллах полегшить долю того в цьому світі в майбутньому” (Іслам).

Найбільш широка картина милосердя і любові до біжнього розгорнула у Новому Заповіті: “Кожному, хто в тебе просить, – подай, а від того, хто твоє забирає, назад не жадай...” “Коли справляєш гостину, клич убогих, калік, кривих, сліпих, і будеш блаженний” (Євангелія від Луки).

У середньовічному суспільстві, ідеологічним оплотом якого була католицька релігія, церква не тільки закликала до милосердя, а й взяла на себе обов’язки соціальної допомоги тим, хто потребує.

Середньовічна концепція бідності все ж є носієм протиріч: з однієї сторони, пропагується потреба відмови від багатства, з іншої – необхідність подавати милостиню.

У кінці середніх віків церковно-монастирська система благодійності остаточно зжила себе. Завдяки безконтрольному подаванню милостині з’явилися небезпечні для людей натовпи професійних жебраків. Становище погіршило епідемії чуми, які загострили суспільні проблеми. Церква продемонструвала свою неспроможність самостійно їх розв’язати та займатись благодійництвом. Поступове зміцнення позиції державної влади створило умови для переходу питань соціальної опіки з-під повноваження церкви до сфери державного управління. У XVI ст. було започатковано державну систему благодійності. При цьому водночас поширювалось нове уявлення про місце і роль убогого в суспільстві.

У цю епоху бідність повністю втратила характер святості. Здорові жебраки викликали зневагу, вороже ставлення; до них застосовувались репресивні заходи, аж до побиття та ув’язнення. На межі двох епох – середньовіччя та нового часу – сформувався якісно відмінний тип людини. Серед критеріїв її цінностей переважали працелюбство і підприємливість, наявність грошей, які повинні знаходитись в обігу.

Яскравим прикладом еволюції поглядів людства на проблеми соціальної допомоги нужденним від середньовіччя до нового часу є творчість чеського педагога Яна Амоса Коменського. В одному з ранніх творів “Листи до неба” Коменський, з одного боку, засуджував соціальну нерівність, з іншого, – вважав наявність бідних і багатих божою волею. Отже, суперечлива доктрина “бідності”, притаманна середньовіччю, не знайшла розв’язання у “Листах...” мислителя. Безперечно, він вважав несправедливим те, що одні ідуть, п’ють, бенкетують, а інші до голоду приміряються. Однак не в багатстві істинне блаженство. Це зверху – золото, срібло, коштовні камені, а всередині – страх та турботи.

Проте в подальших своїх творах, зокрема “Всезагальній пораді про покращення справ людських” Я. Коменський наголошував, що людям треба прищеплювати працелюбство, щоб уникнути бідності, а також навчати мистецтву багатіти. Бажано, щоб всі люди жили за своїми потребами, щоб усі могли себе забезпечити, щоб мали все необхідне, не бажали чужого.

Проблема усунення бідності турбувала англійського реформатора й економіста Джона Беллерса, який вважав, що всі мають дбати про уникнення зубожіння, як заможні, так і знедолені. Адже нема такого багача, у якого хто-небудь з його предків не був бідняком. Чи існує такий бідняк, в якого хто-небудь з предків не був багатим? [3, 195-196].

Джон Беллерс створив проект трудового коледжу, в якому б не тільки відбувалось подолання убогості, а й здійснювалось трудове виховання. Ним був проголошений лозунг “Хто не працює, той не єсть”. Проект передбачав організацію освітньо-виховного закладу, що поєднує промислове підприємство і школу трудового виховання. Праця і трудова атмосфера розглядалися як головна виховна сила, що діє на почуття, розум і волю вихованців.

Найкращий спосіб усунення бідності – забезпечити нужденних роботою, це значно краще, ніж їх утримувати. Крім того, необхідно виховувати бідних дітей у працелюбстві, чого не можуть забезпечити їм батьки, що страждають певними вадами. Слід зауважити, що через нестачу хороших вихователів чимало з дітей бідняків стають волоцьгами. І так продовжується з покоління в покоління. На думку Беллерса, у коледжі буде біля двохсот різних видів ремесел, а тому засновники таких закладів будуть мати з них чималу користь. На жаль, пропозиції англійського економіста не були реалізовані, згодом забуті, а заново їх перевидав Роберт Оуен.

Грунтовну програму подолання бідності створив видатний швейцарський педагог-демократ Й. Песталоцці. Він не тільки займався теоретичними розробками, але й намагався реалізувати їх на практиці, адже його схильоване серце, згідно з власним визнанням, не стомлювалось прагнути до одної мети: закрити джерело убогості, у яке занурився народ.

Ще у дитинстві Песталоцці багато часу проводив у свого діда, де безпосередньо зіткнувся з убогістю селян і пройнявся гарячим співчуттям до бідняків. Особливо глибоким у нього було бажання полегшити долю селянських дітей, яких збіднілі батьки нерідко вимушенні були посыпали на найближчі мануфактури, де їм доводилося працювати по 14-16 годин на день.

Життя Й. Песталоцці, його особисті переживання та прагнення були нерозривно пов’язані з соціально-економічними та політичними подіями другої половини XVIII і початку XIX ст., коли руйнувався середньовічний лад і зароджувалась нова суспільно-економічна формація. У цей період досягла своєї крайньої межі економічна, політична і культурна експлуатація села містом. Вихід для народу з його тяжкого стану Песталоцці вбачав у тому, щоб краще пристосувати людей до умов їх майбутнього життя, навчити власними зусиллями звільнитись від нестатків, надавати собі допомогу.

Не завершивши вищої освіти, він поселився у селі, на позичені гроші придбав поблизу Цюриха маєток Нейгоф, розраховуючи на прикладі зразково поставленого господарства навчити обездолених селян раціональним прийомам сільськогосподарської праці. Однак цей утопічний соціальний експеримент (1769-1774) скоро завершився крахом. Маєток занепав. Багаторічні спостереження показали швейцарському педагогові, що селяни займались, як правило, ще і прядінням, отже їх необхідно було підготувати не тільки до сільськогосподарської праці, але і до роботи в найбільш поширеній у даному районі галузі мануфактурного виробництва, оскільки вони не могли вже, як раніше, заробляти собі на життя тільки сільськогосподарською працею.

У приміщені розореного маєтку Песталоцці організував притулок для бідних і обездолених селянських дітей, який становив невід’ємну частину загальної програми Песталоцці з покращення становища народу і долі селянських дітей.

Свої висновки з приводу виховання бідняків Песталоцці відобразив у творах, листах та інших джерелах. Зокрема, у “Листах пана Песталоцці до пана Н.Е.Ч. про виховання бідної селянської молоді” зазначається: “Я завжди вважав притулок для бідних надзвичайно важливим для виховання сиріт. Бідняк дуже часто бідний тому, що не привчений працювати для задоволення своїх потреб; з цього слід виходити. Кінцевою метою при вихованні бідних повинно бути поряд із загальним вихованням людини пристосування їх до свого становища. Бідняк повинен бути вихований для убогого життя, в цьому пробний камінь закладу для бідних” [13, 249-250].

Варто зазначити, що Песталоцці був серед тих небагатьох педагогів, які не тільки досліджували можливості допомоги збіднілим людям, а й акцентували увагу на недоліках виховання у школах, де навчаються діти багатіїв. На його думку, “надмірною щедрістю,

спокоєм, насиченням всіх потреб ці заклади (для заможних) вбивають зародки працелюбства і допитливості. Вони не звертають уваги на розвиток тих навичок, які в дитини бідноти природно развиваються завдяки скруті” [14, 252]. Песталоцці вважав, що не завжди гроші виступають добром для людей. Безперечно, багатіям гроші дуже полегшуєть життя, особливо коли мова йде про початок справи, проте згодом заможні завжди вимушенні дуже відставати від тих людей, які в бідності підготувались до тієї ж справи і пізніше піднялися наверх [14, 286].

Песталоцці поставив ряд завдань перед школою, яка сприяє вихованцям у здобутті більш високого становища. Вона повинна мати підручник, у якому чітко викладені основи домашнього і сільського господарства. Ця книга повинна глибоко вникнути в дух убогості, в становище і обставини життя бідноти і детально роз’яснити, наскільки важливіші ті переваги, які так природно дають біднякам нестатки у вигляді *здатності до напруження сил, оптадливості, більш розгинутих навичок і вмінь переворювати свої бажання в порівнянні з тими перевагами, які дають багатіям гроші і майно...* Крім того, в книзі повинні бути викладені історії різних людей, які, терплячи скруту, не маючи початкового капіталу, сягнули достатку шляхом діяльності в різних галузях господарства [14, 252]. Оскільки будь-яке словесне професійне навчання неефективне, якщо воно не пов’язане з практичними вправами у певній професії, то у такій школі дісно повинні були б проводитись подібні практичні вправи, і до того ж у трьох галузях господарської діяльності (основи домашнього і сільського господарства, промислового виробництва) [14, 287].

Конвергенція соціальної педагогіки і соціальної роботи у вирішенні питань, як стати успішною людиною, простежується у творчості польського педагога Януша Корчака, який працював у будинку сиріт, надаючи дітям соціальну допомогу та виховуючи їх. У виховних закладах він запроваджував чергування, які сприяли виявленню і розвитку активності дітей. Діти самі собі вибирали тип чергувань і у кінці місяця подавали заявки на наступний місяць. На основі цих заявок рада самоврядування здійснювала розподіл обов’язків у сирітському будинку. Таким чином, дитина не тільки виконувала накази дорослих, але й діяла усвідомлено, з’ясувавши значення і необхідність тієї чи іншої роботи. Крім того, вихованець на практиці міг оцінити свої сили і відповідно до них вибрати чергування. Праця у дитячих будинках Корчака оцінювалась. Півгодини роботи на користь суспільства приймались за одиницю виміру. Зокрема, дитина, яка виконувала роботу протягом години, отримувала дві одиниці. За виконання спеціальних робіт дітям виплачувались гроші. Для того, щоб виховувати хороших громадян, вважав Я. Корчак, не слід вирошувати ідеалістів. Будинок сиріт турбувався про дітей, у яких нема батьків, не з ласки і, замінюючи померлих батьків, не мав права не висувати перед дітьми вимог. Тому дитину треба якомога раніше навчити розуміти, що таке гроші і плата за працю, щоб дитина знала ціну незалежності, яку дає заробіток, а також погані та хороші сторони володіння власністю.

Заслуговують на увагу концепції подолання бідності, розроблені національними педагогами XVIII-XIX ст. На той час соціальна педагогіка як окрема галузь знань ще не існувала, проте ряд ідей українських діячів мають соціально-педагогічне спрямування. На думку мандрівного вчителя, філософа та поета Г. Сковороди, успіх діяльності людини зумовлюється не лише її здібностями, а й такими якостями, як працьовитість, терплячість, вміння володіти собою, поміркованість, добросердість, справедливість, доброзичливість, вдячність, бадьорість духу, а також гуманізм та милосердя.

У чесній праці Г. Сковорода вбачав один із шляхів усунення бідності як суспільного лиха. Зокрема, у байці “Жаби” він зазначає: “Всяке багатство зубожіти й висохнути, як озеро, може, а чесне ремесло є невичерпне джерело не багатого, але безпечного прожитку. Безліч багатіїв щодня стають жебраками. В цій аварії корабельній одною гаванню стає ремесло. Найбідніші раби нерідко походять від предків, що жили в калюжі великих доходів. І не даремно Платон сказав: “Усі королі з рабів, і всі раби виплоджуються з королів”. Це буває тоді, коли владика всьому – час – знищує багатство. Так, знаймо ж, що всіх наук голова, око й душа є – навчитися жити порядно” [17, 23].

Задля історичної справедливості слід зазначити, що Сковорода “чесну бідність” не вважав недоліком людини. Сам вів мандрівний спосіб життя, був суворим аскетом. У листі до Ковалинського, бажаючи юному другові жити чесно і благородно, він писав: “О, якби ж то у

мене був духовний меч! Я знищив би в собі скупість, убив би розкіш і дух нетверезості, вразив би честолюбство, розтрощив би марнолюбство, вигнав би страх перед смертю і бідністю. О найсвятіша тверезість! О добра бідність! О спокій душевний! Як мало людей знає вас” [7, 205].

Наївне оспівування Сковородою “чесної бідності” залишилося позаду як історична утопія. Злигодні не можуть бути нейтральними щодо особистості, вони калічать людське ество. Бідність, соціальне гноблення ображають, словами Шевченка, “благородну природу людини”. Але не меншою мірою “природу людини” нівечать багатство і влада, отже, розв’язання соціальних проблем не зводиться тільки до того, щоб людей нагодувати й одягнути.

Вирішити суперечність, як уникнути бідності і при цьому не піддатися розтлінному впливу заможності, вдалось національному педагогові К. Ушинському. Він вважав, що не тільки убогість, а й багатство може бути суспільною проблемою. “Багатство росте без шкоди для людини тоді тільки, коли разом з багатством ростуть і духовні потреби людини, коли і матеріальна, і духовна сфера разом і дружно розширяються перед нею” [19, 115]. Аналізуючи у статті “Праця в її психічному і виховному значенні” процеси збагачення та збожіння, роль праці як основного соціального чинника формування особистості, К. Ушинський, по суті, обґрунтував гостру потребу створення соціально-педагогічної науки в період нових економічних відносин і пов’язаної з ними соціальної політики: “Розкоші розвивають фабрики, фабрики розвивають розкоші, капіталіст збиває нові капітали; некапіталіст борсається з усіх сил і залізає в борги, щоб не відстати в розкошах від капіталіста; людина круиться на своєму оксамитовому кріслі, придумуючи, як би добути оксамитові драпі; потреба дедалі більших капіталів для всякого самостійного виробництва збільшується; кількість самостійних виробництв зменшується; одна величезна фабрика поглинає тисячі маленьких і перетворює самостійних хазяїв на поденщиків; один дуріє з жиру, інший дичавіє з бідності; одного губить багатство, іншого крайня бідність перетворює на машину; той і другий наближаються до стану тварини; а нові потреби, створювані щохвилини промисловістю, збільшують кількість незадоволених життям. Так відбувається економічний розвиток суспільства, який не спирається на духовний та моральний розвиток його змісту і форм” [19, 115].

У Радянській Україні боротьба з убогістю була особливо актуальною у перше десятиріччя після встановлення радянської влади. Видатний педагог А. Макаренко, очоливши колонію, а згодом комуну для безпритульних дітей, водночас вирішував проблеми перевиховання та забезпечення. Його подвиг є тим більш значущим, позаяк Радянська держава не завжди демонструвала здатність гуманним шляхом вирішити назрілі соціальні питання. Іноді таке розв’язування проблем набирало страхітливих форм. Зокрема, з середини 20-х років у СРСР змінилось ставлення до безпритульних: закривались дитячі будинки, дітей фізично знищували. Траплялись випадки, коли їх вивозили товарними вагонами далеко за місто, там залишали у закритих відчеплених вагонах, де діти помирали. В Одесі дітей саджали на баржу і відправляли їх ніби на прогулянку по морю, серед моря їх скидали у воду... [6, 73].

Діяльність А. Макаренка з організації праці у дитячих виправних закладах може стати настанововою для соціальних працівників та педагогів, які навчають долати убогість. У колонії ім. Горького видатний педагог через бідність і нестатки вводив трудовий принцип: “В колонії ім. Горького просто через нестатки я поспішав перейти до виробництва. Це було виробництво сільськогосподарське. В умовах дитячих комун сільське господарство майже завжди дає збитки. Мені пощастило протягом двох років, і то тільки завдяки винятковим знанням та вмінню агронома, прийти до рентабельного господарства, і не до зернового, а до тваринницького. Головною аrenoю в мене була свинарня. В останні роки ми мали до 200 маток і плідників та кілька сот молодняку. Це господарство було устатковане за останнім словом техніки. Було спеціально збудовано свинарню, в якій чистота була, мабуть, не менша, ніж в комунарівських спальнях. Свинарню мили з допомогою солідної системи водогонів і відливів, стоків і кранів, де навіть не було запаху” [12, 175].

Бідність, нестатки, голод спонукали Макаренка до організації виробництва у комуні ім. Дзержинського. Він був глибоко переконаний, що комунари повинні вміти заробляти собі на життя, інакше не могло бути. Почавши з деякої трудової авантюри, вони незабаром виготовляли меблі. Проте на деревообробній справі не зупинились. Оскільки комуна набула вигляду серйозного підприємства, то банк довірив позику на будівництво. 1931 року було

збудовано чималий завод металообробної промисловості, що виготовляв дуже складні машинки, які до того часу імпортувались. Ця робота була така успішна, що почалось будівництво заводу фотоапаратів.

Таким чином, все, про що мріяв видатний швейцарський діяч Й. Песталоцці, вдалось реалізувати А. Макаренку, який створив заклад на самоокупності, де водночас здійснювалось навчання, виховання та розвиток дітей.

У 30-х рр. та повоєнний період у Радянській країні “не існувало” проблем ні багатства, ні бідності, оскільки всі вони завчасно “вирішувались” державою та правлячою партією. Отже, видатні педагоги, зокрема, В. Сухомлинський могли висвітлювати у своїх творах лише організацію трудового виховання та самовиховання особистості, які повинні були сприяти підготовці до життя, у якому гарантувалось забезпечення роботою та іншими благами.

У незалежній Українській державі з переходом на ринкові механізми господарювання актуальними питаннями постали набуття вмінь бути успішним, вибір роду діяльності, який би давав можливість бути матеріально незалежним.

З'явився інтерес до зарубіжних теорій досягнення успіху. Одна із найбільш популярних належить Б. Трейсі. На його думку, щоб бути успішним, необхідно в житті вміти формулювати мету своєї діяльності. Причому цілі повинні бути як близькі, так і далекі, не суперечити одні одним, і обов'язково реальні. Треба вміти побороти страх перед невдачами, пам'ятаючи, що навіть дуже відомі люди, перш ніж досягти мети, зазнавали поразок.

Стосовно ж реалізації мети він розробив програму “дванадцять кроків”. Перш за все треба пройнятись дуже великим бажанням і вірою в те, що все намічене обов'язково здійсниться. Все намічене слід записати на папері, а також треба занотувати всі переваги, що матимуть місце, коли мета здійсниться. Далі треба проаналізувати своє вихідне становище. Запису підлягатимуть також можливі перешкоди. Слід скласти список людей, без допомоги яких не обйтись для реалізації мети. Важливим є вміння намітити план своєї роботи, створити подумки ясну картину своєї мети. Чи не найголовнішим є прийняття рішення, що за будь-яких обставин відступину назад є неможливим.

Зазвичай теорії, як стати успішним, розробляються зарубіжними підприємцями та корифеями літератури. Вони не враховують національної ментальності, отже науковцям соціальної сфери варто виробити свої підходи щодо технології збагачення та поширювати досвід українських підприємців та успішних людей.

Аналіз соціально-педагогічної творчості з проблем запобігання бідності та згубного впливу багатства дає підстави для таких **висновків**:

1. Проблема подолання бідності – комплексна і багатогранна. Її доцільно вирішувати фахівцям різних сфер наукового знання та практичної діяльності, інтегруючи найважливіші здобутки.

2. Важливим чинником запобігання бідності є досягнення успіху у діяльності, яка відповідає покликанню та особистим здібностям. Успішними стають ті люди, які сформували в собі такі якості: зібраність, працьовитість, терплячість, вміння володіти собою, поміркованість, бадьорість духу, вдячність, а також гуманізм та милосердя. Таким чином, на формування цих рис характеру повинні бути спрямовані спільні зусилля батьків, соціальних педагогів, вихователів та вихованців.

3. Гострою соціальною проблемою є не лише бідність, а й багатство, якщо разом з його ростом не зростають духовні і моральні запити особистості.

4. Ідея Коменського про навчання людей мистецтву багатіти на сучасному етапі має чимало послідовників, які розробили методики досягнення успіху та збагачення. Одним з провідних завдань соціальних педагогів є ознайомлення вихованців з основними теоріями успішної діяльності, диференціація понять “успіх” та “багатство”, які не завжди є тотожними.

5. Головними етапами існуючих сьогодні технологій успіху є:

- вироблення вміння ставити мету;
- визначення чітких термінів її виконання із здійсненням відповідних записів;
- складання плану роботи;
- аналіз ситуації, залучення до співробітництва колег;
- наполегливість у реалізації мети попри поразки та перешкоди.

6. Актуальним завданням школи на сучасному етапі є застосування теорій досягнення успіху на практиці. Тому доцільно створювати навчальні шкільні фірми, організовувати ярмарки учнівських виробів; допомагати апробації школярів у тій сфері діяльності, яка відповідає їх покликанню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Англійская буржуазная революция XVII века: В 2-х т. – Т. II. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1954. – 384 с.
2. Андреева И.Н. Антология по истории социальной педагогики. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
3. Беллерс Д. Пропозиції про заснування трудового коледжу всіх корисних ремесел і сільського господарства //Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещ., 1981. – С. 195- 201.
4. Беттджер Ф. От неудачника – до преуспевающего коммерсанта. – Мин.: ООО “Погурри”, 2003. – 240 с.
5. Валеева Р. Педагогическое кредо Януша Корчака //Народное образование. – 2003. – №10. – С.205-213.
6. Ващенко Г. Педагогічна наука в СРСР. Яничар Макаренко – найбільший советський педагог // Рідна школа. – 1999. – № 4. – С. 70-80.
7. Драч І.Ф., Кримський С.Б., Попович М.В. Григорій Сковорода: Біографічна повість. – К.: Молодь, 1984. – 216 с.
8. История Древнего мира. Древний Восток. Египет, Шумер, Вавилон, Западная Азия (А.Н. Бадак и др.) – Мин.: Харвест, 1998. – 832 с.
9. История социальной педагогики: Хрестоматия-учебн.: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. /Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 544 с.
10. Коменський Я.А. Всезагальна порада про виправлення справ людських //Избр. пед. соч. В 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 285-469.
11. Кузьмин К.В., Сутырин Б.А. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века). – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 480 с.
12. Макаренко А.С. Проблеми шкільного радянського виховання /Твори: В 7 томах. – Т. 5. – К.: Рад. школа, 1954. – С. 97-205.
13. Песталоцци И.Г. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи // Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1981. – С. 249-278.
14. Песталоцци И.Г. Проект памятной записки графу Карлу Иоганну Христиану фон Цинцендорфу о связи профессионального образования с народными школами // Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1981. – С. 285-294.
15. Платон. Государство. Законы. Политик. – М.: Мысль, 1998. – 798 с.
16. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре. Трактаты. (Пер. с фр. – М.: “КАНОН-пресс”, “Кучково поле”, 1998. – 416 с.
17. Сковорода Г.С., Котляревський І.П. Виране. – Харків: Прапор, 1990. – 299 с.
18. Трейси Б. Достижение максимума. – Мин.: ООО “Погурри”, 2002. – 368 с.
19. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні /Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 104-120.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ольга КОБЕЛЬСЬКА

ПЕДАГОГІЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ПРАЦЯ МОНАХИНЬ ВАСИЛІЯНОК ТА МАРІЙСЬКИХ ДРУЖИН (КІНЕЦЬ XIX – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Історичний досвід збереження українства як нації знаходиться у педагогічній площині. Позаяк духовне національне обличчя формують інтелект та культура національно свідомих одиниць, яких потрібно виховати. Система шкільництва, стан освіти виступають чинником і водночас джерелом націотворення та буття нації.

Глибина та глобальність взаємозв'язку освітньої сфери із практичними засадами розвитку нації ставить на порядок денний проблему фундаментального дослідження цього взаємозв'язку і обумовлює його перманентну актуальність.

Очевидно, що означений взаємозв'язок “освіта-нація” у своїй внутрішній сутності є багатоаспектним і різномірним.

Його досліджують такі сучасні педагоги як Б.Ступарик (“Національна школа: витоки становлення”) [1], І.Курляк (“Народне шкільництво у Галичині (друга пол. XIX – поч. ХХ ст.)” [2], Л. Вовк (“Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (друга пол. XIX – 20 рр. ХХ ст.)” [3], М. Чепіль (“Теорія і практика формування національної свідомості дітей і молоді Галичини (друга пол. XIX – перша третина ХХ ст.)” [4], Ю.Щербяк (“Система морального виховання у школах Західних областей України (1900-1939)” [5].

У контексті відповідної проблематики згадані автори репрезентують окремі питання участі жіноцтва в освітньому житті українства.

Метою статті є комплексне дослідження напрямків просвітницької діяльності, змісту, форм, методів, засобів педагогічної праці українського жіноцтва.

Для розуміння актуальності та сенсу виховницької праці українок звернемо увагу на історичні причини, передумови та обставин, в яких вона здійснювалась.

В останніх десятиріччях XIX століття, коли зародився український жіночий рух, українці не мали власної держави. Українські терени були розділені і перебували під владою Австро-Угорської (Східна Галичина, Північна Буковина, Закарпаття) та Російської (Наддніпрянська Україна) імперій. 95 відсотків українців проживали у сільській місцевості. Рівень їх освіченості був низьким. Щодо самих жінок, то, як описує Наталія Кобринська, “просвіта селянки дуже низька. В р. 1872 (в Австро-Угорській імперії. – О.К.) заведено примус шкільний для дівчат, то перед страхом кари ходять вони до школи і учаться там читати, писати і рахунків, але то уважають за річ цілком не потрібну; найчастіше, відбувиши свою шкільну науку, ніколи вже не заглядають до книжки і швидко забувають і ті початки, яких в школі навчилися” [6, 304].

Українські селяни потребували просвітництва у сенсі усвідомлення необхідності здобуття освіти, фаху. З іншого боку іхнє важке соціально-економічне становище, матеріально-побутові умови, одна велика дилема – як вижити – унеможливлювали доступ до освіти. Не сприяла освітньому поступу існуюча система шкільництва. На західноукраїнських землях було близько 4% українських шкіл і взагалі жодного українського університету. У Наддніпрянській Україні становище мало чим відрізнялось. Після прийняття Валуєвського (1863) та Емського (1876) указів про українські школи загалом не могло бути мови. Навчальна програма у школах на теренах обабіч Збруча не передбачала українознавчих дисциплін.

Таким чином, відсутність українських університетів, шкіл, українознавчих дисциплін в існуючих навчальних закладах, неможливість українського пароду здобути освіту, фах, соціальне становище і економічну незалежність унеможливлювали здійснення національного

виховання. Був відсутній потужний механізм формування національної еліти зокрема і національної свідомості українців загалом. Втім, це не було парадоксом. Такий стан речей повністю відповідав тодішній геополітичній кон'юнктурі – бездержавності українства.

Надія на зміну ситуації виникла в час української національно-визвольної революції 1917-1921 р.р., яка розпочалась внаслідок буржуазних революцій в Російській (1917) та Австро-Угорській (1918) імперіях і розпаду цих імперій. Однак низка внутрішніх та зовнішніх чинників перешкодила утворенню Української самостійної соборної держави. Проголошенні Українська Народна Республіка (3 листопада 1917 року) та Західноукраїнська Народна Республіка (1 листопада 1918 року) змогли об'єднатися лише де-юре (22 січня 1918 року). Відтак вони не змогли побороти іноземних сусідів-агресорів, які в оновленому імперіалістичному обличчі другої Речі Посполитої та Радянської Росії збройним методом загарбали Україну. До початку Другої світової (1939) українські землі були поділені між Польщею (Східна Галичина по р. Збруч), Румунією (Північна Буковина), Чехословаччиною (Карпатська Україна), Радянською Росією (Центральна і Східна Україна по р. Збруч).

Розвиток освіти на українських теренах відбувався в рамках пануючих держав. Зрозуміло, останні не були зацікавлені у піднесенні рівня освіченості українського народу, вихованні української молоді у ріднонаціональному дусі, що мало привести до зростання національної самосвідомості і поширення визвольного руху українства.

Однак, феноменом життя української нації “крізь чужі держави” була здатність українців до громадської самоорганізації. В умовах відсутності власної держави, саме українські громадські об’єднання, товариства заповнили ту нішу, яку б мали виконувати державні інституції. Так, на українських теренах діяли товариства “Просвіта” (1868), “Рідна школа”, “Жіноча Громада” (1908), “Союз Українок” (1919) та інші, програмні цілі яких передбачали національну просвіту українства.

Серед організованого українського жіноцтва, яке працювало у царині просвіти, вирізнялись жіночі об’єднання релігійного спрямування. Їхня специфіка за суб’єктною сутністю (Монахині Василіянки) та ідейним характером (Марійські дружини) обумовлює доцільність виокремленої репрезентації цих об’єднань.

На початку зауважимо загальні відомості з їх історичного досьє.

Отож, у досліджуваний нами період вагомий вклад в освітньо-культурний поступ українського народу здійснили Монахині Чину св. Василія Великого, який зародився у Римській імперії.

Засновницею жіночих василіянських монастирів була сестра св. Василія Великого – св. Макрина (328-379).

На українських теренах перший жіночий монастир св. Ірини заложили у 1037 р. за правління князя Ярослава Мудрого [7, 31]. Як описує дослідниця д-р Саломія Цьорох, від початку XIX ст. і до 80-х років того ж століття у Галичині було два жіночі василіянські монастири – у Словіті та Яворові [7, 45-46]. Згодом такі монастири постали у Львові, Перемишлі, Станіславові (1906), Ужгороді (1921), Пряшеві (1922), а також на теренах іноземних держав, де проживали українці – американській Філадельфії (1912), Клівленді (1921), чеській Крижівці (1917) та Штіді (1920) [7, 75-76].

Виконуючи настанову Христа “Ідіть і навчіть всі народи” (Мат. 28, 19), монахині ЧСВВ засновували захоронки, вселюдні, видліові, фахові школи, учительські семінарії, гімназії, інститути, інтернати, в яких виховували українських дітей.

Сестри Василіянки отримали педагогічно-ідейну спадщину засновника Чину – Василія Великого. Він, зокрема, стверджував, що у вихованні має бути присутній “ дух лагідності, терпеливості й любові” [7, 82]. Важливого значення Василій Великий надавав індивідуальному підходу у навчанні дітей, згідно з яким варто зважати “на вроджені здібності при виборі ремесла” [7, 83].

Основний акцент у педагогічній діяльності Сестер Василіянок було поставлено на релігійне і національне виховання. Монахині дбали, щоб вихованці пізнавали усе, що “своє, що рідне, що народне, що святе кожному народолюбцеві” [4, 307].

Сприяли формуванню релігійної та національної самосвідомості українських дітей і членкині Марійських дружин. Перша Марійська дружина була створена з ініціативи отця езуїта

Й. Лейніса у 1563 р. в Італії. 1573 р. ці організації постали у Парижі, згодом у Німеччині. З грудня 1615 р. митрополит УГКЦ В. Рутський отримав дозвіл Папи Римського Павла V на створення в Україні Марійських товариств [8, 34].

В історичних джерелах є згадки про Марійські дружини у василіанських навчальних закладах у Любарі (Житомирщина), Володимир-Волинському, Кам'янець-Подільському, Острозі, Овручі, Барі (Вінниччина), Умані (Черкащина), Бучачі (Тернопільщина) та інших містах [9, 19-24]. Наприкінці XIX ст. Марійські дружини залишились лише в Бучачі (продовжували діяльність до Другої світової війни [10, 212]). З 1896 р. вони відновлюються у дівочих інститутах Сестер Чину Святого Василія Великого у Перемишлі, Яворові та Львові і діють там до 1939 року [11]. З 1929 р. до Другої світової війни свою діяльність активно здійснювали Марійські дружини в Українській Гімназії у Тернополі [12, 90-94], а також при церквах в інших містечках та селах краю [13, арк. 77, 80]. Загалом, у Галичині було 229 марійських осередків, які об'єднували 17 144 особи [14].

Марійські дружини діяли як суспільно-релігійні організації. Сповідуючи культ Божої Матері, вони прагнули до “вироблення визначних християн, які б діяли для облагородження дійсності” [14].

Ідейно споріднені із Марійськими дружинами були організації під такими назвами, як: “Товариство Марійських пань” (Львів), “Дружинниці св. Марії” (Тернопіль), “Товариство Мироносиць” (Чернівці) тощо.

Отож, відповідно до актуальних потреб свого народу і вимог історичного часу українські жіночі релігійні організації засновували та підтримували українські навчальні заклади і здійснювали виховну роботу з дітьми, молоддю, дорослими. Монахині Василіянки Словітського монастиря (Львівщина) організували приватні підготовчі курси (1907-1917), випускники яких мали змогу складати вступні іспити до гімназій, вчительських семінарій або фахових шкіл. Тут вивчали історію біблійну, катехизм, польську, українську, німецьку мови, числення “з пам'яті і на письмі”, географію, історію світську й натуральну (природописні науки), ручні роботи. Мова навчання спочатку була німецька, частково польська, а згодом, власне, українська [7, 96].

Активну виховну діяльність проводили сестри ЧСВВ у Яворівському монастирі. Вони заснували дівочу школу (1847), де викладались такі предмети, як у міських т.зв. видлових школах; учительську семінарію (1906), яка була задумана як школа українська, для українських дітей [7, 109]; та інтернат, у якому жили вихованки [7, 111].

У Львові при монастирі св. Василія Великого монахині виховували дівчат у народній (всеплюдній) школі (1881), де поряд із традиційними дисциплінами вивчали історію Руси, французьку мову, гру на фортепіано і навіть танці [7, 117-118]. Після закриття школи (1890) виховна діяльність сестер обмежується інститутом (інтернатом). Інститутки ходять до міських шкіл, а монахині дають їм змогу доповнити свої знання з тих предметів, яких у школі не вчать. Це були т.зв. домашні предмети. Серед них: українська мова, музика, спів, ручні роботи, релігія, декламація, література, історія і географія Руси, гра на фортепіано, на цитрі і промова учениці (ораторське мистецтво – О.К.) [7, 120]. Інститут з перервою між 1911-1917 р. діяв до 1933 р.

Можемо спостерігати певну еволюцію виховних завдань, які ставили перед собою монахині на початках існування примонастирських навчальних закладів (кін. XIX ст.) та в період їх найширшої діяльності (перша третина ХХ ст.). Отож, якщо спочатку сестри займались релігійним вихованням сиріт – готовили їх до чернечого життя, то згодом у василіанських школах уже і світські знання могли отримати діти, в яких були батьки.

Вчителі гімназії при львівському монастирі св. Василія Великого (1906) працювали над тим, щоб збудити в них (учениць – О.К.) ініціативу й зацікавлення до конечної у пізнішому життю наукової й суспільної праці. [7, 126]. Для досягнення цієї виховної мети у гімназії провадилась позашкільна самостійна робота. Типовою формою її організації були кружки (гуртки). Виховним завданням наукових кружків (математичного, історичного, філологічного, природничого) було поглибити знання, які діти отримують на уроках. На сходинах освітнього кружка ім. Лесі Українки використовувались методи дискусії та читання рефератів з ділянки літератури і культури. Для найменших учениць гімназії працював кружок прихильників пташок й рослин – “щоб збудити в них (дітей – О.К.) заміливання та плекання цих речей” [7, 128].

Таким чином тут реалізовувались основні завдання екологічного виховання. Значна увага надавалась формуванню фізичної культури учениць. Після заборони в гімназії (як і в усій Україні) патріотично-спортивної організації “Пласт” було створено спортивний кружок – задля вироблення “спортивної справности” вихованок.

Вагомим засобом формування національної самосвідомості учениць був етнографічний музей гімназії. Такого музею не мала жодна інша школа; і з 1929р. тут влаштовують виставки для представників інших шкіл та громадськості краю. У музеї були представлені речі народного вжитку й жіночого господарства (жорна, вила, кераміка, народний одяг, шлюбні вінці тощо) [7, 128]. Таким чином, гімназистки могли пізнавати культуру, етнічну самобутність рідного народу, виробляти власний естетичний смак.

Історичні джерела свідчать, що подібним чином (за допомогою профільних гуртків) здійснювалась позакласна робота в усіх навчальних закладах сестер Василіянок. Okрім згаданих, це була фахова школа та інститут при монастирі св. Василія Великого, вселюдна школа, учительська семінарія, гімназія, інститут при монастирі св. Макріни (Львів), семінарія та інститут для дівчат СС Василіянок (Станіславів), вселюдна школа та учительська семінарія Сестер ЧСВВ (Дрогобич) [7].

Таким чином, джерела засвідчують, що Монахині Василіянки дбали про релігійне, національне, громадянське виховання дітей та здобуття ними загальної середньої та фахової освіти.

На відміну від Сестер ЧСВВ, які здійснювали педагогічну діяльність у навчальних закладах, діяльність Марійських дружин була суто просвітницького характеру і поширювалась не лише на дітей, але й на молодь та дорослих. Далі детальніше про характерні риси просвітницької діяльності Марійських дружин.

Дбаючи про розвиток національного шкільництва, Марійські дружини надавали фінансову й організаційну допомогу установам товариства “Рідна школа”. Архівні матеріали засвідчують непоодинокі випадки, коли члени Марійських осередків ходили з колядою і зібрані кошти передавали на підтримку “Рідної школи” [13]. Марійська дружина у Тернополі сприяла будівництву “Рідношкільного будинку”, визначивши представником до відповідної секції Анну Остапюківну [15, арк.12].

Виховна робота Марійських дружин вирізнялась змістовою специфікою та багатомайттям форм, методів, засобів. Поширеною формою виховницької праці були сходини. У рамках сходин використовувались методи дискусії, драматизації, читання книг, виголошування рефератів. Членкині Марійської дружини у Тернополі (заснована в 1929 р.) в неділі і свята виголошували реферати на таку тематику: вшанування Пречистої Діви Марії, християнка в суспільності, роль християнської жінки в житті народу [12, 86].

Різні святкові події Марійські дружини відзначали у формі академій. Марійський союз при Українській коeduкаційній гімназії “Рідної школи” (Тернопіль) організовував Академію в честь Царя-Христа, Святочну академію з приводу 15-ліття гімназії. У програмі останньої поруч із гімном “Рідної школи”, “Школярським маршем” (Д. Котко) оркестра гімназійної молоді виконувала твори Д.Бортнянського “Услиши Господи” та Баха-Гунода “Ave Maria” [16].

Для популяризації культу Божої Матері серед учнівської молоді Марійські дружини використовували таку форму, як Марійське свято. На цих заходах молодь мала можливість дізнатись про життя Пречистої Діви Марії, послухати присвяченій їй пісні та поезії. Проведення Марійських свят було типовим для всіх осередків і відрізнялось лише підбором засобів формування релігійної свідомості дітей та юнацтва. У фондах Тернопільського краєзнавчого музею зберігається рукопис програми Марійського свята (19.05.1934.), де зазначено гімн “Допомагай нам Діво”, реферати “Старий Завіт про Пречисту Діву Марію”, “Новий Завіт про Пречисту Діву Марію”, декламації “На хресній дорозі”, “Дар для Марії”, “Молитва”, “Марш Марійської дружини” [17].

Варто підкреслити гармонійну присутність релігійного чинника у заходах неспеціальної релігійної тематики, які також організовували Марійські осередки. Okрім змістово-засобового навантаження релігійного виховання, ці заходи передбачали аналогічні компоненти, спрямовані на реалізацію завдань національного виховання. Така ідейна, а також змістово-засобова еклектика, спостерігається у програмі “Святочного закінчення шкільного року”, організованого Марійською дружиною “Рідної школи” в Тернополі 14 червня 1934 року. Так, у

програму входили: “Марш Марійської дружини”, “Молитва”, відчит “Як найкраще провести вакації”, “В’язка українських пісень”, сценічна картина “Пан професор”, декламації “От і скінчився рік шкільний”, “З добрим свідоцтвом”, прощальне слово від учнів, викладачів та отця-проповідника [18].

Товариство “Мироносиць”, створене у Чернівцях (1886) “для прикрашення Церкви”, практикувало організацію виставок народного мистецтва [19]. Як свідчать джерела, влаштування таких виставок було однією з найпоширеніших форм реалізації українськими жінками національного виховання. Поруч із популяризацією народної культури у її матеріальному компоненті (національний одяг, народні митецькі вироби), жінки дбали про передання з покоління в покоління духовної культури українства. Для цього вони використовували такі форми просвітницької роботи, як організація вечорниць, вертепів, гайок, що становили основу традиційно-обрядового циклу в українській культурі.

Марійська дружина Благовіщення Непорочної Діви Марії у Романівці (Галичина) влаштувала у 1934 році Великі Осінні Вечорниці [13, арк. 77]. Педагогічна цінність заходу обумовлювалась його пізнавально-виховним характером (дієвою метою). Учасники отримували цікаву інформацію про сільськогосподарські культури (пшеницю, жито, овес, капусту і т.д.) – у цьому випадку був спрaktикований принцип наочності і відповідний метод демонстрування (с/г-культур, виробів з них), а також методи розповіді і драматизації. Вітання землі-годувальниці, хліба, землеробської праці виражалось засобами пісні, декламації, коротких інсценівок. Варто відзначити чинник зв’язку поколінь, присутній у даному заході за участю дітей, молоді й дорослого населення. Водночас, ці Великі Осінні Вечорниці продовжували традицію організації дозвілля української молоді у формі власне вечорниць.

Втім, це було характерно для сільського населення. Міська дітвора, наприклад, потребувала відповідної допомоги в організації дозвілля, зокрема, під час канікул. І така оргробота стала окремим напрямком педагогічно-просвітницької діяльності українських жінок, які дбали не лише про релігійні, національні, а також соціальні потреби свого народу.

У 1905 році Марійське товариство пань (Львів) спеціально заснувало Товариство Вакаційних Осель, метою якого було допомогти найбіднішій львівській дітворі в організації канікул на селі. “А крім того, – зазначала діячка жіночого руху, педагог Константина Малицька, – треба було й національного освідомлення тій дітворі, що в тих часах вживала дома переважно польської мови, а українську молитву говорила тільки в своїй школі. А була у Львові лише українська школа ім. Шашкевича, дівоча й хлоп’яча школа вправ і виділова школа ім. Шевченка” [20, 4]. Отож, під керівництвом Ольги Бачинської Товариство влаштовувало оселі у селах, де міська дітвора, якою опікувались вчительки та Сестри Служебниці, проводила канікули. Чисте повітря, природа, заняття фізкультурою сприяли фізичному розвитку дітей. Реферати, ватри, на переконання організаторок, мали заповнити “не одну прогалину з української історії і культури” [21, 4]. Обов’язковим атрибутом вакаційного укладу була молитва, звісно, рідною українською мовою.

Таке, поєднання релігійного, патріотичного, фізичного виховання спрямовувалось на формування моральної, національної свідомості, фізичної та духовної здорової особистості української дитини. Відтак, визначальною рисою виховного ідеалу, впроваджуваного у життя українськими жіночими релігійними об’єднаннями, була домінанта духовності, моральності, національних та християнських цінностей. Випускниця Української гімназії у Тернополі писала: “Хочу підкреслити високий рівень духовності, який панував у гімназії. Усі були членами “Марійської дружини” – “школі” майже не було яких-небудь особливих явищ. Одягнені ми всі були в обов’язкові форми. Дівчаткам опікувалась спеціально вчителька рисунків, худ. Олена Гаврилко. Дякуючи її розумним настановам ми майже не захоплювалися модою, шовковими панчохами, нафарбованими губами тощо. Ми любили правду, Україну, рідну природу, душою сприймали Божі заповіді любові Бога та близких” [22, 269].

Отже, на основі вищевикладеного можемо стверджувати, що педагогічно-просвітницька діяльність українських жіночих релігійних об’єднань розгорталась у таких напрямках: заснування та фінансова та організаційна підтримка українських навчальних закладів, соціально-педагогічних інституцій; виховницька, викладацька праця у цих закладах; культурно-просвітницька робота серед громадськості (дітей, молоді, дорослих).

Характерною рисою праці жінок на зазначених відтинках була реалізація національного, релігійного та громадянського виховання українських дітей. На практиці ця педагогічно-ідейна еклектика здійснювалась за допомогою відповідного змістово-засобового навантаження уроків та виховних заходів. Використовувався блок т. зв. домашніх (за своєю сутністю українознавчих) дисциплін, які не викладалися в існуючих школах. Виховні заходи здійснювались як у традиційних (академії, концерти, вечорниці), так і в спеціальних (Марійське свято, День Весни) формах. Відповідно до вікових та індивідуальних особливостей вихованців діяли позакласні гуртки.

Широко використовувалися як засіб реалізації завдань національного виховання етнографічний матеріал, народна культура українства.

Варто підкреслити, що досліджувані нами жіночі об'єднання, будучи релігійними (за свою суб'єктною та ідеальною сутністю), дбали про громадянське виховання дітей, готовали їх до суспільної праці.

Простежуємо і таку особливу рису, як наголос на формування фізичної культури учнів у поєднанні із виробленням їх моральності, сили духу (принцип калокагатії). Власне всебічний і гармонійний розвиток особистості цілком відповідав виховному ідеалу, який прагнули реалізувати українські просвітительки. А передбачав цей ідеал виховання моральної людини, яка сповідує цінності рідної релігії, національної культури, є фізично і духовно сильною, освіченою, із індивідуальними розвинутими здібностями. Адже тільки така особистість справді здатна до вироблення адекватних мотивацій життєдіяльності згідно запитів і потреб своїх, свого оточення, колективу, земляків, народу тощо. Таким чином, реалізовувався один із важливих принципів навчання – принцип його зв'язку із життям. Для історичного розвитку української нації це мало винятково позитивне значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ступарик Б.Національна школа: витоки, становлення. – К., 1998. – 336 с.
2. Курляк І. Народне шкільництво у Галичині (друга пол. XIX – поч. XX ст.) // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 144-151.
3. Вовк Л. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (друга пол. XIX – 20 рр. ХХ ст.): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. / Укр. держ. пед. ун-т. – К., 1996. – 49 с.
4. Чепіль М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина XIX ст.). – Дрогобич: Відродження, 2001. – 503 с.
5. Щербяк Ю. Система морального виховання у школах Західних областей України (1900-1939 рр.) – Тернопіль, 1999. – 204 с.
6. Кобринська Н. Руське жіноцтво в Галичині в наших часах // Вибрані твори. – К.: Дніпро, 1980. – 446 с.
7. Др. М. Саломія Цьорох, ЧСВВ. Погляд на історію та виховну діяльність монахинь Василіянок. – Рим, 1964. – 256 с.
8. Геник Л. Марійські дружини в Україні // Рідна школа. – 2002. – №11. – С.34-37.
9. Лукань Р. Марійські дружини на українських землях XVII – XIX ст.// Вісник Марійських товариств. – Львів, 1936. – Ч.2. – С.19-24.
10. Мельник П. Бучацька гімназія в 20-х і 30-х роках ХХ ст. // Бучач і Бучаччина. Історико-мемуарний збірник. – Нью-Йорк – Лондон –Париж – Сідней – Торонто, 1972. – 943 с.
11. Петрів І. Богородиця: історія культу. – К.: Політвіддав, 1990. – 123 с.
12. Ювілейна книга Української гімназії в Тернополі. До сторіччя заснування 1898-1998. – Тернопіль – Львів, 1998. – 736 с.
13. Державний архів Тернопільської області (далі: ДАТО). – Ф. 3.– Оп. 2. – Спр. 360.
14. Вісник Марійських товариств. – Львів, 1926.
15. ДАТО. – Ф. 294.– Оп. 1. – Спр. 106.
16. Запрошення на святочну академію з приводу 15-ліття гімназії // Тернопільський краєзнавчий музей (далі: ТКМ). – РД. – 9669.
17. Програма Марійського свята // ТКМ. – РД. – 9668.
18. Програма святочного закінчення шкільного року // ТКМ. – РД. – 9667.
19. Хортник С. Жіноча Громада в Чернівцях // Нова хата. – 1935. – Ч.15-16. – С. 3-4.
20. Малицька К. Заслужена ювілятка // Нова хата. – 1935. – Ч. 24. С. 4-5.
21. Залізняк О. Новий табор // Нова хата. – 1935. – Ч. 11-12.– С. 4.
22. Сліпа О. Не забудь юніх днів // Ювілейна книга Української гімназії в Тернополі. До сторіччя заснування 1898-1998. – Тернопіль-Львів, 1998. – 736 с.

ПІДРУЧНИКИ З ІСТОРІЇ ДЛЯ СЕРЕДНІХ І СТАРШИХ КЛАСІВ: ГЕНДЕРНИЙ АНАЛІЗ

Одним із засобів формування гендерних стереотипів в учнів є навчально-методична література, особливо шкільні підручники. Вперше гендерну експертизу навчальної літератури було здійснено у 1986 р. А. Мішель [7], методично розглянув цю проблему в Україні П. Фролов [13]. Гендерний аналіз підручників в Росії було здійснено Т. Барчуновою [2], Л. Поповою [9], Р. Сабіровим; аналіз підручників початкової ланки виконали О. Аніщенко [1], Т. Говорун, О. Кікінежді [4]; Л. Яценко займається гендерним аналізом підручників з англійської мови. Підручники для середніх і старших класів досліджуються мало, оскільки використання лише контент-аналізу як основного методу дослідження виявляється недостатнім, необхідний якісний аналіз навчального матеріалу, а для цього необхідно мати глибокі знання як із основ цієї науки, так і володіти гендерним підходом.

Історія як предмет і підручники з історії зокрема – найкращі індикатори існування гендерної асиметрії в суспільстві. Історичний дискурс є матеріалом для гендерного аналізу, бо саме тут найбільше прихованої і явно вираженої гендерної нерівності. Н. Козлова, аналізуючи навчальні посібники з політології, вказує, що “термінологічне маскування і маркування статі... задається іменниками чоловічого роду, часто підміняється поняттям “людина”, “правитель”, “громадянин”, “лідер”, “диктатор”, “монарх”, “президент”, що є ключовими” [5, 141]. Оскільки в доіндустріальному та індустріальному суспільствах влада і політика контролювались чоловіками, то чоловічий погляд на історичні події став вважатися нормою. Незважаючи на зміну ролі жінки в суспільстві, історична наука продовжує відтворювати віками складені стереотипи і їх ретрансляторами часто виступають шкільні підручники. Величезну роль у цьому відіграє позиція автора. П.Фролов підкреслює, що автори “повинні чітко усвідомлювати, які зрушенні у способах сприйняття об'єктів... може зумовити пропонований текст і до яких способів взаємодії з навколошнім світом підштовхують розставлені у підручнику акценти” [13, 9]. У зв'язку з цим предметом нашого дослідження є підручники для підлітків і старшокласників, у тому числі з історії.

Аналіз підручника з історії стародавнього світу для 6 класу [15] дає підстави стверджувати, що не вся історична література переобтяжена гендерними стереотипами. Хоча співвідношення зображень чоловіків і жінок у традиційній діяльності співвідноситься, як 1:0,28, проте в цілому простежується тенденція до підтримання гендерної рівноваги: є достатньо ілюстрацій, де чоловіки і жінки виступають рівноправними учасниками подій, зокрема у сімейному колі. Серед умовних позначень у підручнику фігурує чоловіча – “подумай і скажі”, жіноча – “перевір свою пам'ять”, і одна голова незрозумілої статі – “творче завдання”. Цей момент можна трактувати по-іншому: чоловік приймає рішення, жінка більше довіряє пам'яті, а творчі люди, богема можуть мати нетрадиційну орієнтацію.

УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ



— Перевір свою пам'ять



— Творче завдання



— Подумай і скажі



— Зустріч зі словом

У підручнику є однакова кількість ілюстрацій, в яких чоловіки і жінки займаються нестереотипною для їх статі діяльністю. Описуючи період християнства, автори пропонують ілюстрацію, на якій атлетичної тілобудови чоловік силово веде молоду жінку-християнку на розтерзання диким звірам [15, 236]. На нашу думку, її не варто було включати в підручник,

оскільки такого типу зображення акцентують увагу на силі, агресивності, домінантній позиції чоловіків та слабкості і беззахисності жінок, натякають на патріархальний, освячений релігією стиль взаємин. Неважаючи на вказані недоліки, підручник з історії стародавнього світу в цілому позитивно відрізняється від інших підручників з історії, бо в ньому в доступній формі розповідається про причини переходу від материнського роду до батьківського, про проходження хлопчиками обряду ініціації, чого не спостерігається в жодному іншому підручнику. Перехід до змужнення в учнів затягується у зв'язку зі збільшенням періоду навчання, тому багато підлітків вважають вступ у статеві стосунки ознакою доросlostі, тобто, в молодіжній субкультурі це є своєрідним обрядом ініціації. На нашу думку, школа з допомогою батьків повинна проявити ініціативу, щоб перешкодити такій “самоініціації”. Це може бути традиція проведення в школі випускного балу, сходження на гору чи організація концерту, де всі організаторські функції взяли б на себе учні; вони повинні знати, що ця подія відбуватиметься після закінчення 9 чи 10 класу і відтоді вчителі їх вважатимуть дорослими та звертатимуться до них на “ви”.

Підручник для 7 класу ілюструє історію України з давніх часів і до наших днів [10]. Тут докладно описані історичні події, ілюстрації до розділів представлені різними статтями, є навіть визначення. Наприклад, [10, 45]: “Парна сім'я – слабко з'єднана (?) шлюбна пара чоловіка й жінки, котрі належали до різних родів...” У кінці підручника подані історичні портрети відомих осіб, серед яких 3 жінки й 11 чоловіків.

Підручник з історії середніх віків для 7 класу знайомить учнів з життям середньовічної Європи. На доступній, зрозумілій мові автори розповідають не лише про держави та війни, правителів і царів, а й про одяг, їжу, житло, сім'ю: “Подружньої рівності в середньовічній Європі не існувало. Хоч середньовічні поети й оспіували жіночу вроду та лагідність, але в повсякденні до жінок у суспільстві ставилися зневажливо” [6, 38]. Цитуються уривки з книги Х. Пізанської (XV ст.) “Про місто жіноче”: “...чоловіки усвідомили, що багато жінок розумніші і шляхетніші за них, і, будучи вражені, пройнялися до них зневагою. ...Добродіяння жінки такі значні, що як би він (чоловік) не старався, ніколи не зміг би без них обйтися, постійно потребуючи жіночих послуг. Наперекір же природі тому, що не існує жодної природної істоти – ні звіра, ні птаха, – яка б не любила своїх самиць, і було б цілком протиприродним для розумної людини чинити навпаки [6, 25]. Якби кожен підручник займав таку позицію, то про гендерну нерівність у суспільстві не було б мови.

Суттєво відрізняється від попередніх підручників для 8 класу [16]. Як і більшість підручників, він починається фразою ”Любий друже!”, ”ти взяв його в руки” і т. д., що є прикладом маркування статі. Жіноча стать згадується в контексті розширення родинних зв'язків, в кількості дітей, онуків, а співвідношення жінок і чоловіків на зображеннях, де лице видно крупним планом, співвідноситься як 1:21. Викликає сумнів стилізовані вислови: “Полуботок мав двох синів і чотирьох дочок, через яких він порівнявся й з іншими заможними родинами. Ці зв'язки впливали на утвердження його позиції в адміністративній системі Гетьманщини. ...Дочку Олену П. Полуботок видав заміж (підкреслено нами) за племінника гетьмана Скоропадського Я. Марковича” [16, 272]. Звідси можна зробити висновок, що чоловіки використовували родинні зв'язки для зміцнення власного політичного впливу. Це також служить підтвердженням того, що прихований зміст тексту підкреслює домінування чоловіків у політичних подіях та інститутах влади. Дані для порівняння ми виклали у таблиці 1.

Таблиця 1.

№	Підручник	Співвідношення чоловіків і жінок у традиційній діяльності	Співвідношення кількості чоловічих і жіночих зображень
1	Історія стародавнього світу, 6 кл.	1:0,28	1:0,35
2	Історія України, 8 кл.	Не вивчалося	21:1
3	Всесвітня історія, 9 кл.	Немає	32:1
4	Новітня історія України, 10 кл.	Не вивчалося	5,25:1

Історією про чоловіків є підручник для 9 класу [3]. Співвідношення кількості чоловічих і жіночих зображень свідчить про наявність “сексизму в ілюстраціях” (Т. Барчунова). Іх

переважна більшість є портретами відомих самодержавців, полководців, діячів науки, які можуть виступати еталонами для підростаючого покоління. Значна перевага чоловічих образів свідчить про високий політичний і професійний статус чоловіків, тоді як дівчата залишаються без зразків для наслідування, що негативно впливає на їх соціалізацію і самореалізацію. У тексті підручника є розповіді про трьох відомих жінок, проте в загальному контексті вони швидше виглядають винятками, ніж закономірністю.

Підручник для 10 класу [11] підтверджує думку Н. Пушкарьової, що історію творять чоловіки. Вона пропонує в доповнення до звичного “history” – “HIS story”, “Його історія”, ввести термін “herstory” – “HER story”, “Її історія”. Жінки на фото стоять у черзі за хлібом, про них мимобіжно згадується серед переліку чоловічих прізвищ. Складається враження, що у державотворчому процесі, у становленні УНР жінки не брали жодної участі. “Дослідники жіночого руху в Україні стверджують, що до Української Центральної Ради входило 11 жінок. Інші документи свідчать про те, що їх було значно більше” [7, 264]. Про цих жінок історія мовчить. Замовчування ролі жінок в історичному процесі, зведення їх функцій до забезпечення життєдіяльності сім'ї є прикладом “кодування гендерної асиметрії” [5, 144].

Розглянемо підручник із новітньої історії для 11 класу [12]. Він описує події сучасності, наводячи багато вирізок із газет, документів. Газетні вирізки у більшості не містять прізвищ авторів (у чому порушуються їх права і право читачів на інформацію), а з 235 сторінок тексту лише 2 документи підписані жіночим прізвищем. Звичайно, час “доходів на душу населення”, “все для блага людини, все в ім’я людини” минув разом із соціалізмом, але стереотип людини без статі міцно увійшов у нашу свідомість. Серед 21 фотографії портретного типу, в основному голів держав, лише 4 жінки. Говорячи про післявоєнну відбудову промисловості, наводяться факти про те, що у відновленні греблі Дніпрогесу брали участь представники 26 національностей, про жіноцтво мова не йде. У підручнику [12, 15] крупним планом подано фотографію двох міцних юнаків, що відбудовують Дніпрогес. Напевно, слід було наголосити, що молодих, фізично здорових чоловіків після війни було набагато менше, ніж жінок, які своєю працею у сільському господарстві, будівництві, на заводах і в родинах зробили значний внесок у відбудову промисловості. Можливо, було б доцільно помістити іншу фотографію, звернути увагу не лише на національні, а й статеву ознаки? Велика кількість документів, статей сприяє виробленню власної життєвої позиції учнів, проте статті Конституції 1978 р. і нової Конституції України про те, що “чоловіки і жінки мають рівні права” не представлені. Обидві частини підручників з новітньої історії України без перебільшення можна назвати сексистськими. Звичайно, гендерний стереотип, який формувався протягом тривалого часу, неможливо змінити відразу, проте він надалі сприятиме дихотомічному розподілу статевих ролей, домінантній позиції чоловіка в суспільстві та сім’ї. Підручники з історії не порушують, а уникають проблеми, на яку звернув увагу М. Чернишевський ще у 1849 році: “в історії є надзвичайно багато людей низьких, підліх, неморальних, лиходіїв...; ще більше є в ній людей обмежених, дурніх, паскудніх – як же знайомити дитину з такими характерами?... А ще гірше те, скільки в історії спокусливих епізодів – адже нема чого й говорити, що розпуста – одна з найчастіших причин падіння царів і народів; як часто там говориться про коханок, про їх вплив...” [12, 168]. Таким чином, замовчуночи роль жіноцтва в історичному процесі, автори підручника тим самим уникають багатьох моральних, статевих проблем і разом з тим суттєво зменшують інтерес до самого предмета. Описуючи історичні події, автори звертають увагу на економічні, національні, релігійні чинники, уникаючи фактору статі.

Підсумовуючи викладене вище, слід відзначити, що підручники з історії для підлітків і старшокласників містять закодовану гендерну асиметрію, відтворюють стереотипи про домінуючу позицію чоловіків у політичній, владній структурах, применшують роль жінок в історичному процесі. Кількість зображень та згадок про чоловічу стать у текстах у десятки разів перевищує аналогічні про жінок, що свідчить про порушення гендерної рівноваги та необхідність враховувати статевий фактор під час складання шкільних підручників. Характеризуючи історичні постаті, на нашу думку, слід звертати увагу не лише на досягнення, а й на загальнолюдські якості, на характер взаємин з іншими людьми, незалежно від статевої належності.

Отже, в більшості підручників гендерні стереотипи мають місце, лише в деяких з них прослідовується тенденція до егалітарності. Перед дослідниками окреслене широке коло

проблем: необхідно здійснити гендерний аналіз підручників з історії згідно з історичними періодами, вибираючи за одиницею контент-аналізу не лише кількість чоловічих чи жіночих зображень, чи згадок про певну стать, а й якісний аналіз тексту, що під силу лише тим фахівцям, які однаковою мірою володіють історичною науковою та “гендерним поглядом”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О.В. Навчальна література для початкової школи: гендерний аналіз // Проблеми сучасного підручника: Збірник наукових праць. В. 4. – К.: Пед. думка, 2003. – С.252-257.
2. Барчурова Т.В. Сексизм в букваре // ЭКО. – Новосибирск, 1995. – №3. – С.28-39.
3. Всесвітня історія. Нові часи. Частина друга. (Кінець XVIII – початок ХХ ст.): Проб підруч. для 9-го кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. / С.В. Білоножко, І.М. Бірюльов, О.Р. Давлетов, В.Г. Коміна, Л.О. Нестеренко, Ф.Г. Турченко. – К.: Генеза, 2001. – 304 с.
4. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія: Навчальний посібник. – К.: “Академія”, 2004. – 308 с.
5. Козлова Н. Гендерная ревизия учебных пособий по политологии // Высшее образование в России. – 2004. – №3. С. 140-144.
6. Крижанівський О.П., Хірна О.О. Історія середніх віків. Підручник для 7-го класу середньої школи. Видання друге, виправлене і доповнене. – К.: Аквілон-Плюс, 2001. – 288 с.
7. Мишель А. Долой стереотипы! Преодолеть сексизм в книгах для детей и школьных учебниках. – Париж: ЮНЕСКО, 1986. – 122 с.
8. Петришина Л. Жінка в державотворчому процесі доби української національної революції // Жінка в науці та освіті: минуле, сучасність, майбутнє // Матеріали Другої Міжнародної науково-практичної конференції. Україна, Київ, 5-6 липня 2002 р. – К., 2002. – 352 с.
9. Попова Л.В. Проблемы самореализации одаренных женщин // Вопросы психологии. – 1996. – №2. – С.32-38.
10. Смолій В.А., Степанков В.С. Історія України. Давні часи та середньовіччя. Пробний підручник для 7 кл. – К.: Освіта, 2002. – 270 с.
11. Турченко Ф.Г. Новітня історія України. Частина перша (1914-1939): Підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. – Вид. 3-те, виправл. та допов. – К.: Генеза, 2002. – 352 с.
12. Турченко Ф.Г., Панченко П.П., Тимченко С.М. Новітня історія України (1945-1998): Підруч. для 11кл. серед. шк. – К.: Генеза, 2000. – 304 с.
13. Фролов П. Гендерна експертіза шкільних підручників (до постановки проблеми). – К.: Київський науково-освітній гендерний центр, 2001. – 36 с.
14. Чернишевський М.Г. Про те, які книги треба давати читати дітям с.164-170 / Педагогічна спадщина з питань дитячого читання. Загал. ред. А.Н.Марголіної. – К.: Радянська школа, 1941. – 249 с.
15. Шалагінова О.І., Шалагінов Б.Б. Історія стародавнього світу: Підруч. для 6 кл. серед. загальноосвіт. шк. 2-ге вид. – К.: Зодіак-ЕКО, 2000. – 256 с.
16. Швидко Г.К. Історія України. XVI-XVIII ст. Підручник для 8 класу середньої школи. – К.: Генеза, 1997. – 384 с.

Світлана СТЕЛЬМАХ

ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Одним із важливих напрямів сучасної української педагогіки, як інших гуманітарних наук, є розробка нових концепцій, які б забезпечували реалізацію завдань навчання та розвитку особистості шляхом впровадження нового змісту, методів, форм організації навчання та виховання. Суспільно-політичні зміни, що стали реальністю сьогодні, потребують розв'язання цілого ряду освітніх завдань, серед яких проблеми мистецького, художнього, естетичного навчання, виховання та розвитку посідають чільне місце.

Їх вагомість зумовлена також технізацією та механізацією сучасного суспільства і спричиненням таких обставин його життя, коли людина фактично губиться між технікою, механізмами, автоматами. Її проблеми, питання духовного та морального розвитку відсуваються на другий план, часто нівелюються. Спілкування з площини людина-людина переміщується у площину людина-комп’ютер, що аж ніяк не сприяє гуманізації людських відносин.

З огляду на вищевикладене слід сказати, що проблеми гуманізації та гуманітаризації української освіти є важливими і насущними сьогодні. Тому переосмислення і удосконалення естетичного виховання є необхідністю. Це можна здійснити шляхом комплексу заходів: спеціально організованого культурно-мистецького навчання, пропаганди образотворчого мистецтва і широкого ознайомлення з кращими його зразками, реалізацію завдань етичного й естетичного виховання дітей та молоді, вивчення історичного вітчизняного і зарубіжного досвіду в цьому напрямку.

Метою статті є обґрутування змісту та особливостей викладання і навчання образотворчого мистецтва в навчально-виховних закладах України на початку ХХ століття. Основними завданнями дослідження визначено: аналіз теорії та практики навчання основ образотворчого мистецтва в школах України у досліджуваний період; обґрутування специфіки художньо-мистецького виховання особистості; визначення розвивального потенціалу образотворчого мистецтва.

Перша половина ХХ століття характеризується значним світовим піднесенням не лише у сферах економіки, політики, науки, усіх галузей господарювання, але й відродженням і розвитком педагогіки, психології, філософії, мистецтвознавства. Слід також наголосити на інтеграції останніх, оскільки вони, презентуючи людину у всіх виявах її життєдіяльності і життєтворчості, не можуть існувати роздрібнено, а потребують комплексного, всебічного пояснення явищ, фактів, процесів людського буття.

Науковцями у цей період ведеться наполегливий пошук нових методів і способів навчання та виховання для забезпечення потреб суспільного життя. У зв'язку з цим спостерігається поява міжнародних педагогічних організацій, метою яких є забезпечення наукового та методичного підґрунтя для тогочасної освіти. Серед найвідоміших слід назвати Лігу нового виховання і Міжнародне бюро освіти. В окремих країнах активно працювали педагогічні товариства та об'єднання. Наприклад, у США – Прогресивна асоціація народної освіти, у Франції – Товариство імені Біне тощо.

Система освіти, що існувала, критикувалася перш за все через надмірну регламентованість, перенасиченість програм фактичними знаннями, недостатню орієнтацію на індивідуальний розвиток окремої особистості, жорсткість управління педагогічними закладами, авторитарний стиль стосунків суб'єктів навчальної діяльності тощо.

Суспільні обставини – механізація виробництва, швидкий науково-технічний процес, удосконалення виробничих процесів засобом провадження механізмів – вимагали від людини особливих зусиль, підвищення майстерності, удосконалення ручних операцій тощо. У цьому значну допомогу покликані надати предмети мистецького циклу: “Практичну сторону рисунків хиба не треба виказувати, бо сама кидається в очі. Нині коли машини заняли перше місце і на кожнім кроці випирають роботи ручні, мусить ремісник виріб свій виконати в такій формі, в якій і найкраща машина не потрафить. Тоді лиш може думати о якійсь конкуренції, а до того потребує відповідного образовання так загального як і спеціального, яке начиняється в народній школі” [4, 301].

Потреба в оновленні школи стала однією із головних у багатьох розвинених країнах світу. Щоб внести дієві корективи, слід було визначити такий вектор розвитку освітньої сфери, який би забезпечував повноцінний розвиток і виховання людини поряд із навчанням, яке б мало зайняти свою нішу у процесі формування особистості у рівній мірі з вихованням та розвитком.

Щодо України, то слід наголосити, що чимало відомих педагогів вважали чинну систему освіти недосконалою і бачили у ній багато недоліків, які старалися виправити. Активну участь у процесах розробки нового змісту української освіти взяли О. Дорошкевич, І. Огієнко, С. Русова, П. Холодний, О. Музиченко, Т. Лубенець. Вони вважали, що нова українська школа повинна будувати навчально-виховний процес на історико-культурних традиціях свого народу задля втілення національної ідеї. У “Проекті єдиної школи на Вкраїні” у зв'язку з цим наголошувалося, що важливими складовими освітнього процесу нової української школи повинні стати “релігія, мистецтво, мораль, гімнастичні вправи (руханка) та розвиток громадянського чуття” [5, 4].

Саме через ці причини, як свідчить наше дослідження, зростає увага педагогів досліджуваного періоду до предметів мистецького циклу – образотворчого мистецтва, рисунка, музики, хореографії, літератури, історії мистецтв тощо.

Мистецтво у всіх його виявах вважалося одним із найзначніших та найвагоміших засобів виховання особистості. Автори державних документів у галузі освіти вважали необхідним викладання мистецьких навчальних курсів на всіх ступенях школи. Проте їх вивчення передбачало перш за все не знання видів чи специфіки родів мистецтва, а саме виховання дитини, виховання волі дитини та творчих її здібностей [5, 17]. Названий документ пропонував збільшити кількість годин для мистецьких дисциплін у 5-8 класах, оскільки перехідний період, підліткова криза вимагали переорієнтації душевних і фізичних сил підлітка, а спрямування їх на сприймання краси, досконалості, довершеності, як правило, мало позитивні результати.

“Науці рисунків”, як у досліджуваний період називалося сучасне образотворче мистецтво, приділялося надто мало уваги у навчально-виховних закладах різних типів, проте суспільні обставини і сама природа дитини вимагали перегляду такого відношення до них. Публікації у періодичній пресі цього періоду переконливо підтверджують гіпотезу, що: “наука рисунків має так в вихованню як і житю практичнім не мале значінь, нема хиба о тім сумніву, а однак занимає сей предмет послідне місце, та найчастійше уважається его більше за забавку, за відпочинок, за виповнене часу призначеною на заняття тихе, як на правдиву науку. Не веде ся науки сей так, щоби відповідала своїй цілі, а причиною сего, – почести маловажене сего предмету – по части брак часу” [4, 301].

З огляду на це, посилюється увага вчених та педагогів-практиків до проблеми мистецького навчання та естетичного виховання: “Одним з найновіших і сказати чисто модерністичних проблем, які сучасна педагогія намагається рішити в користь школи, є проблем ‘естетичного виховання’ молодежі, т. е. проблем підготовлення молодежі до відчування, розуміння і оцінювання краси в штуці, отже в малярстві, різьбарстві, музиці, поезії і міміці, проблем вишколення у дітвори зору і слуху в напрямі естетично-критичнім” [1, 228].

Через значні зусилля педагогів-теоретиків та вчителів-практиків навчання образотворчого мистецтва у школі в досліджуваний період стає досить поширеним і його використовують також як засіб розвитку дитини: “Коли в навчанні взагалі має принцип природного розвитку таланту й зацікавлень, то при методах навчання рисунка має він безперечно найбільше оправдання. Завдання вчителя повинно бути не обмежувати дитини в її проявах, але навпаки, прояви ці підглядати і розвивати. Максиму дитячої творчості належить видобувати тільки гровим способом, беручи до уваги, як головний мотор цієї творчості дитяче зацікавлення” [2, 347].

Педагоги твердили, що знання і вміння з основ образотворчого мистецтва потрібні кожній людині – і реміснику, і міщанину, і селянину, бо вміння вимірювати, конструювати, макетувати, оздоблювати є життєво необхідними для кожного. У зв’язку з конкретним практичним застосуванням у школі план занять з образотворчого мистецтва поділявся на дві частини:

1) В міських школах від II. до IV класи напрям науки формальний т. є рисунки елементарні загально образуючі і виховуючі; в V. і VI. класі напрям заводів, увзгляднюючий потреби домашнього промислу.

2) В сельських школах передовсім напрям практичний застосований до потреб щоденного життя селян. На практичний напрям науки рисунків кладуть і пляни наукові найбільший натиск, а однак на сегорічних конференційних виставках, міг кожний, переглядаючи рисунки, бачити лише невільниче, повторюване взорів одних і тих самих з підручника Степановича” [4, 301].

Досить чітко і реально визначалася мета “науки рисунків” у народній школі: “Цілею науки рисунків в школах народних є – вправа ока і руки, пізнане найважливіших форм геометричних, плоских і лекших форм брилових перспективічно з затосуванням рисунку до життя практичного, вкінці образоване виобразні і почуття краски. Ту вже, виразно перебиває ся напрям вихловавчий і практичний” [4, 301].

Організовуючи процес навчання образотворчого мистецтва у школах, педагоги вважали необхідним враховувати вікові особливості учнів та характер розвитку основних психічних процесів у цей період: “До десятого року життя переважає в дитини уява. Через те треба

запищити дітям свободу, вільно комбінувати елементи, які їх фантазія найкраще приймає, як мотиви до рисування” [2, 347]. Після десяти років у дітей переважає нахил до подорожування, вважають автори методики образотворчого мистецтва, тому у цей період пропонується влаштування виставок малюнків, різних предметів, прикрашених народними взірцями.

На вищій ступені школи педагоги пропонують допомагати “краєобразовому малюванню” і особливу увагу визначати для талановитих та обдарованих дітей. Педагоги також передбачали, що учень не зможе досконало оволодіти усіма техніками малювання і не може мати природних нахилів до них усіх. Тому, вважали вони, не слід занедбати “... ті ланки рисунка, у котрих учень не проявляє природних здатностей.. в таких випадках належить учня відповідно повести, щоби осягнути середню вправу, та оминути однобічного навчання” [2, 347].

Навчання образотворчого мистецтва у школах переслідувало також мету гармонійного розвитку особистості, а також морального, духовного, естетичного виховання. Останнє аналізувалося глибоко і вважалося необхідною складовою повноцінного життя кожної людини на будь-якому етапі її життя: “Підставою гармонійного виховання є пізнане правди добра і краски, для того мусимо образовати розум, серце та почутє естетичне, котре є підставою зasad моральності. – Не всі люди відчувають ті самі вражіння однаково; - коли додамо, що від напряму наших чувств і способу відчування вражінь залежить, чи чуємо ся щасливі або противно, що чувства долають на наші мисли і волю, зрозумімо значінь науки рисунків, яка найбільше причиняє ся до образовання почутя естетичного” [4, 301].

Організовуючи у школах заняття із мистецьких дисциплін, учні пропонували перш за все дотримуватися принципів свободи, самостійності, добровільності. Вони вважали, що лише вільне заняття мистецтвом приносить користь особистості і опіляхетнє її. Немаловажну роль у цьому процесі мав відіграти також соціальний і матеріальний статус малого митця: “Красна штука є висловом жизненої, вітальної сили, енергії, є неначе надміром вітальності. Тому вона успіває і розвивається ся лиш там, де жите пливе без жури і зліднів. Бідний сіромаха не думає про штуку і єї діла; він знає лиш перші потреби, які диктую ѹому змисл самозбереження. Отже до виконування штуки і хісновання з неї не можна нікого приневолити, так як не можна нікого приневолити до того, щоб був здоровим і веселим. Тому нема нічого поганішого, як приневолювати дитину бійкого і лайкою до граня на якісь інструменті або до рисовання чи співу чи деклямовання” [1, 228]. Проте, педагоги вказували на те, що не можна вчителю опускатися до рівня школяра у викладанні, а слід лише розуміти і враховувати бажання та можливості дитини у той чи інший період її життя.

До мистецьких дисциплін, які пропонувалося вводити у школах, науковці ставили цілий ряд вимог. Серед них найважливішими були вимоги щодо розумового, механічного, естетичного і практичного їх спрямування. Розумове спрямування мистецьких дисциплін передбачало їх інтелектуальне навантаження, розширення і поглиблення знань учнів до предметів та явищ, які вивчалися.

Через систематичне і послідовне навчання основ образотворчого мистецтва вчитель повинен був домагатися, щоб діти настільки володіли технікою малювання, аби перевести її у механічний, автоматизований процес: “Коли діти присвоїли собі головні засади рисовання, – пізнали головні положення ліній і набрали певної вправи в їх крисленю і комбінованню, мусимо через частіші вправи допровадити діти до певної бігlosti в рисованню і старатись, щоб они могли рисувати скоро, без великого напруження т.е – механічно” [4, 301].

Велика увага зверталася на акуратність виконання рисунків, чи інших продуктів дитячої праці, утримання у чистоті засобів для занять, враховувався загальний вигляд приміщен, де працювати діти, іх зовнішній вигляд тощо. Все це мало сприяти естетичному вихованню школярів засобом занять образотворчим мистецтвом: “Розбуджуванем чистоти, красоти, порядку старанності і т. п. образуємо естетичне почутє, а тим самим хоронимо молодіж від не одного зла, бо хто любить красне, буде бридити ся злим, – так як зло само з себе є вже бридким” [4, 301].

Щодо практичного застосування знань та умінь з образотворчого мистецтва, то тут вітчизняні педагоги наслідували світову тенденцію, сутність якої полягала у максимальному прикладному спрямуванні будь-якого шкільного навчання. Тому найбільша увага приділялася тим урокам образотворчого мистецтва, на яких діти працювали над малюнками

сільськогосподарського реманенту, предметів домашнього вжитку, засобів щоденної праці, реманенту, домашніх будівель, їх спорядження й оздоблення. Дівчатам пропонували укладати узори для сорочок, спідниць, плахт, корсетів, вчили їх розписувати домашній реманент, печі, виконувати внутрішнє оздоблення житла тощо. Проте, зазначимо, що надмірне практичне звуження завдань образотворчого мистецтва у тогочасній школі не сприяло творчому розвитку особистості, особливо обдарованої.

Коротка і загальна характеристика процесу теоретичного обґрунтування і практичної організації занять образотворчим мистецтвом у вітчизняній школі початку ХХ століття дозволяє зробити висновок про те, що саме у цей період відбуваються значні зміни у системі освіти, коли в центр уваги ставиться особистість школяра, його бажання, прагнення, майбутнє професійне спрямування. Вітчизняні педагоги часто звертаються до передового світового досвіду у цій сфері, використовуючи його раціональне зерно у практиці народної української школи. Розпочинається процес детального визначення змісту, принципів, форм навчання образотворчого мистецтва, визначається його інформативний, розвивальний та виховний потенціал. Зусилля педагогів спрямовуються на практичну реалізацію добутих знань та умінь учнями у їх щоденному житті. Спостерігається яскрава тенденція диференціації цих знань для сільських та міських школярів, обґрунтовується необхідність і можливість статової диференціації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аліськевич А. Як будити в дутій естетичний зміс та вчити їх розуміння форми і краси? // Учитель. – Львів. – 1908. – Р. XX. – Ч. 15-16. – С. 228-231.
2. До реформи навчання рисунків у школах // Шлях навчання і виховання. Львів. – 1931. – листопад. – Ч. 9. – С. 347.
3. Залужний В. Найновіший напрям в методі подавання науки рисунків у народних школах // Учитель. – Львів. – 1908. – Р. XX. – Ч. 13-14. – С. 194-203.
4. Кабаровський В. Кілька слів о науці рисунків в народних школах // Учитель. – Львів. – жовтень. – 1900. – С. 301.
5. Проект єдиної школи на Вкраїні. – Книга I. Основна школа. – Кам'янець Подільський, 1919. – С. 4.

Марія КУШИК

МИКОЛА ПИРОГОВ ПРО СИСТЕМУ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІКАРІВ

Микола Пирогов займає чільне місце серед передових педагогів другої половини ХІХ ст. Чимало праць присвячено його різносторонній діяльності. О. Горчакова в кандидатській дисертації “Гуманістична спрямованість педагогічних поглядів М.І. Пирогова” розкриває соціальні та історичні умови формування педагогічних поглядів вченого, а також принципи гуманістичної концепції у вихованні та освіті, їх актуальність та доцільність у сучасній педагогіці [3]. Педагогічні погляди Пирогова були охарактеризовані та досліджувались О. Острогорським, К. Ушинським, П. Калью, С. Старченко, ІІІ. Сихарулідзе та ін. [3].

У публікації присвяченій 190-ій річниці від дня народження М. Пирогова М. Євтух та К. Потапенко називають відомого вченого “лікарем душі і тіла суспільства”. На думку авторів, “велич його визначається тим, що своєю адміністративно-педагогічною і літературно-педагогічною діяльністю своїм ставленням до роботи, до людей він залишив зразок для наслідування” [5, 75-77].

Першим біографом, який описував лікарську, наукову та педагогічну діяльність ще за життя вченого був лейб-медик Й.Бертенсон. Багато досліджень було присвячено його педагогічній діяльності, зокрема роботи В.Волкович, О.Шингарьова, А.Красновського. Публікації С.Штрайха, О.Максименка, В.Смирнова, В.Чорного та ряду інших авторів свідчать про незгасаючий інтерес до долі визначного хірурга, професора педагога, громадського діяча. В.Голобородько досліджує громадсько-просвітницьку діяльність вченого в Україні у 1856-1866 рр. Саме протягом цього періоду Пирогов перебував на посаді попечителя Одеського, а пізніше Київського навчального округу, займався підготовкою молодих вчених [2, 1-11, 18-21].

А. Геселевич описує в хронологічному порядку життєвий шлях та наукову діяльність Пирогова. Звертаючи увагу на деякі неточності та протиріччя у досліджуваних матеріалах, автор пише свою працю у формі літопису “Літопис життя М.І. Пирогова” [4,5-7].

Багато праць присвячено медичній, хірургічній діяльності Пирогова, а також організації медичної допомоги (С.Семека, А.Геселевич, С.Штрайх, П.Заблудовський та ін.) У науковому дослідженні П.Кланци “Вопросы организации здравоохранения и высшего медицинского образования в наследии Н.И. Пирогова”, автор говорить про великий внесок в історію розвитку вищої медичної освіти та медичної просвіти, підкреслюючи заслуги Пирогова у сфері охорони здоров'я, в розвитку статистичного методу в медицині, в розвитку земської медицини та в розвитку воєнно-польової хірургії. Микола Іванович виступав за покращення підготовки молодих вчених, за поєднання теоретичних знань і практичних навиків, відстоюював важливість наочності та демонстративності, єдність наукового та навчального. Він був і є орієнтиром для багатьох лікарів, зокрема таких славетних, як В.Караєв, І.Мечников, О.Вальтер, А.Ковалевський [6, 1-17].

Мета статті – висвітлити погляди М. Пирогова щодо проблеми вищої школи, зокрема вищої медичної освіти, та його відношення до професії лікаря в контексті його наукової, лікарської та педагогічної діяльності.

Микола Іванович Пирогов (1810-1881) ще з дитинства захоплювався професією лікаря, образом лікаря. Вступ до Московського університету на I курс лікувального відділення у 1824 р. Пирогов називає початком “нової ери” в його житті [4, 15; 13]. В “Щоденнику старого лікаря” він описує свої студентські роки, згадуючи відомих вчених Мухіна, Мудрова, Лодера, Фішера, Гофмана та інших, які підідо працювали в Московському університеті. В той же час Пирогов критикує негативні моменти, які були характерні для навчального процесу початку XIX ст. Зокрема, висміює лекторів, які виганяли “чужаків” зі своїх лекцій, критикує використання застарілих підручників викладачами, відсутність наочних матеріалів під час читання лекцій і ін. [13, 216-219].

Аналізуючи погляди М. Пирогова на реформи в університетській та медичній освіті зокрема, можна визначити, які зміни були потрібні в навчальному процесі на початку XIX ст. та які нововведення були прийняті в той час. Описуючи своє навчання в Московському університеті в “Щоденнику старого лікаря” вже визнаним лікарем та педагогом, він звертає увагу на деякі недоліки в навчальному процесі та доцільність реформ [13, 208].

Зміни, які були потрібні для покращення навчального процесу	Нововведення, які проводились для “покращення” навчального процесу
Оновлення застарілих лекційних і навчальних матеріалів	Введення студентських мундирів
Незацікавленість та некомпетентність викладачів у викладанні предмету	Призначення нових попечителів
Недостатність наочності і демонстративності	Наявність інспекторів при університетах, університетської поліції
Відсутність практичного досвіду у студентів (відсутність операцій над трупами)	Заборона занять над трупами на медичному факультеті

Пирогов описує також позитивні сторони навчального процесу: студенти не платили за лекції, життя студентів було вільнішим, не було наглядачів, університетської поліції, шпигунів. Впровадження інспекторського нагляду та попечительств з 1826р. в університетській системі негативно вплинуло на моральний розвиток молоді, як рушія прогресу суспільства [13].

Після успішного закінчення університету та здобуття лікарського диплому, “що давав право на життя і смерть”, М. Пирогов розчаровано говорить про наявність лише теоретичних знань та відсутність практичного досвіду. Безперечно, без жодного досвіду навіть із найкращими теоретичними знаннями, важко оцінити психологічну готовність молодого лікаря до професійної діяльності, що є також важливим фактором професійної придатності. (Професійна придатність-відповідність індивідуальних рис професіонала вимогам, які висуває певна професія до рівня розвитку цих рис) [13, 225-228].

Предметом подальшого вивчення вісімнадцятирічний вчений обрав хіургію і з 1828 по 1831 р. навчається в Дерптському професорському інституті. В 1832 р. успішно захистив докторську дисертацію, присвячену перев'язці черевної аорти [4; 16-18; 7; 28-32; 13; 226].

Після навчання у Дерпіт молодих вчених відправляли на два роки стажування в закордонні університети. “Подорож в науку минулого,” – саме так називає Б.Могилевський главу у своїй книзі, де описує поїздку М.Пирогова в Німеччину. Відомі німецькі професори, хірурги Руст, Грефе, Діффенбах не знали добре анатомії. Навчаючись за кордоном, він мав можливість порівнювати досягнення вітчизняних і іноземних медичних світил. Кожен із відомих хірургів мав свою техніку проведення операцій, свої виготовлені інструменти. Пирогов старається навчитись у знаменитих професорів швидкості при проведенні операцій (проф.Лангенбек), розширити свої знання з анатомії (проф. Шлемм), проведення нових на той час пластичних операцій (проф.Діффенбах). Він хотів пізнати все нове, постійно прагнув до самовдосконалення [7; 13].

Після навчання за кордоном молодий вчений залишається працювати в Дерптській клініці професора Мойера, де здобуває славу успішного і талановитого хіургра. Його операції тривають лічені хвилини, видалення каміння з пузиря займає 2 хв. Професор пропонує молодому вченому зайніти кафедру хіургії в Дерптському університеті [7; 13].

Своєрідним нововведенням у професії лікаря-педагога було визнання Пироговим своїх помилок. Цю теорію він висловив у праці “Анналы Дерптской хирургической клиники” (1837-1839 рр.). Микола Іванович застерігає інших від помилок, бо брак досвіду є найбільш відчутним для початківців. Було багато критиків цієї “сповіді лікаря-практика”, проте студенти із захопленням сприйняли цю працю, виражаючи своєму наставнику повагу та довіру [7; 13].

М. Пирогов намагався доступно викласти матеріал лекції, демонстрував анатомічні препарати (демонстративні методи були незвичними для Дерптського університету). Паралельно із теоретичними знаннями студенти здобували практичні навики. При прийнятті хворого в клініку, Пирогов прикріплював до нього студента, і цей студент вже відчував певну відповідальність за свого хворого, намагався об'єктивно вивчити історію хвороби, вчився клінічно мислити [7, 41-48].

Після двох років в Дерптському університеті М. Пирогов іде в Париж в 1838 р., щоб ознайомитись із специфікою викладання хіургії. Але повертається з поїздки розчарованим, без особливого ентузіазму він розповідає про стан медицини у Франції [4; 7].

Через деякий час, після повернення в Дерпіт, Пирогову запропонували посаду професора на кафедрі медико-хіургічної академії в Петербурзі, де він міг краще реалізувати себе. За його пропозицією було організовано госпітальну хіургічну клініку, що сприяло практичному навчанню студентів. Микола Іванович багато зробив для розвитку кафедри, обладнав операційну та ін. Тут він вивчав проблеми знеболення під час операцій, проводив досліди по застосуванню ефіру, опублікував ряд видатних праць по анатомії [14; 16].

Пирогов вперше звернув увагу на організацію госпіталізації хворих, провівши своєрідне сортування хворих підмісю (зараженням крові), гангrenoю та розмістивши їх в окремих палатах. Він вперше використав препарати хлору та йоду для боротьби з інфекцією [7, 65-67].

Займатися педагогічною і науковою діяльністю було надзвичайно важко в той час. Справами академії, як науковими так і адміністративними, займались чиновники далекі від освіти. Присвоєння вченого ступеня Медичною радою Міністерства внутрішніх справ часто відбувалося без екзаменів, за особистими уподобаннями. Проте вже в 1840 рр. ситуація змінилася. Медична комісія при Міністерстві народної просвіти, членом якої був Пирогов, вирішувала основні проблеми медичних факультетів російських університетів. Особливо важливою, вважає вчений, зміну статуту про екзамен на медичні ступені. Замість колишніх 6 ступенів – лікаря першого, другого, третього відділення, доктора медицини, доктора медицини і хіургії, медико-хіургра – було затверджено ступені лікаря, доктора медицини, доктора медицини і хіургії хоча, на думку вченого, і 2 ступенів: лікаря та доктора медицини було б достатньо. Крім того він запропонував проводити демонстративні іспити з анатомії, хіургії, терапії, що було схвалено, а також впровадив кафедру госпітальної хіургії і терапії, яку затвердили міністерством у всіх університетах Росії [13; 14].

Молодого професора було обрано почесним членом Петербурзького товариства російських лікарів. Популярність проф. Пирогова була надзвичайно великою. Він старанно готувався до

лекцій, аргументував свої припущення дослідницькими роботами, поєднуючи теорію з практикою, навчав студентів клінічно мислити. Він переймався роботою в клініці, займався вдосконаленням хірургічних інструментів. Пирогов намагався боротися із старими порядками, він не міг змиритися з крадіжками в лікарнях та аптеках, вимоги Пирогова викликали незадоволення у більшості чиновників і, навіть, колег. Пирогов прагнув до досконалості у всьому, але змінити існуючу умову було практично неможливо. Недарма М. Євтух та К. Потапенко у своєму дослідженні називають великого вченого “лікарем душі і тіла суспільства” [5; 14].

Пирогов був готовий ділитися своїми поглядами, вченнями. Про що свідчить його діяльність в “Пироговському лікарському гуртку” – “Ферейн”. Згідно протоколу від 1849 р. Пирогов виступив із 141 доповіддо на теми хірургії, судової медицини, фармакології, терапії та ін.. Пирогов був невтомним новатором. Він впроваджує використання гіпової пов'язки в хірургії, видає черговий атлас “Ілюстрована топографічна анатомія розшилів”, проведених в трьох напрямках через заморожене людське тіло” [14].

Відомий історик медицини С. Верхратський зазначає, що, навіть, якби М. Пирогов виконав одну “кістково-пластичну операцію на гомілці”, то” йому було б забезпечено назавжди почесне місце в історії світової хірургії”. Він був віртуозним хірургом, одним з перших виступав за використання наркозу при операціях [1, 223-226].

Основна проблема, яка існувала в той час в хірургії – це можливість знеболення. Пирогов описує це питання у дослідженні “Спостереження над дією ефірних парів, як болезнижувального засобу при хірургічних операціях” [9, 13-56]. Його справедливо визнають одним із основоположників наркозу. Праці Пирогова по воєнно-польовій хірургії, зокрема “Звіт про подорож по Кавказу” [9, 63-213], є базовими в цій науці. Порівнюючи пекельну працю госпітальних лікарів на Кавказі та столиці, він пише: “Яка різна доля двох молодих людей, які щойно вийшли з навчального закладу, коли один отримує місце в столиці при великому госпіталі, а іншого назначають в полк, у Дагестан!” [9, 77]. За словами Пирогова: “Освіта лікаря не закінчується навчальним закладом, вона продовжується і вдосконалюється внаслідок його практичної діяльності” [9, 78].

Надзвичайно важливою була діяльність Пирогова в Кримській війні. Він був ініціатором створення загону сестер милосердя, який можна вважати прототипом Червоного Хреста, ввів сортування поранених, відповідно до важкості поранення. Намагаючись полегшити страждання хворих та якнайшвидше надати лікарську допомогу, вдосконалює свої професійні навички до наймовірного рівня – накладає пов’язку на ампутовану кінцівку 5хв., виконує 10 ампутацій за 1год.45хв. І якими би не були нагороди та заслуги важко передати весь жах війни. “Війна – це травматична епідемія” – говорить Пирогов. Захисникам Севастополя заразовували місяць служби за один рік і це було цілком заслужено. Та найбільшою нагородою для Пирогова була віра поранених в нього, яку він повинен був оправдати [10; 11; 14].

Після закінчення Кримської війни Пирогов повертається в Петербург. В Росії в той час жваво обговорювались необхідні зміни щодо майбутнього суспільства, які безпосередньо пов’язані із вихованням молодого покоління. Будучи зацікавленим у вихованні молоді та маючи 20-ти літній досвід роботи із студентами, Микола Іванович не міг залишитись байдужим до проблеми освіти і виховання. В липні 1856р. в ж. “Морський збірник” виходить стаття Пирогова “Питання життя”. Вражає вже сам епіграф статті: “До чого ви готовуєте вашого сина?” – хтось запитав мене. – “Бути людиною”, – відповів я. “Але чи потрібні суспільству люди? Чи лише солдати, механіки, лікарі, юристи як елементи існуючої держави? Пирогов осуджує ранню спеціалізацію. Звичайно спеціалісти потрібні, але перш ніж стати спеціалістом потрібно отримати загальнолюдську освіту. Крім того Пирогов звертає увагу на важливість індивідуального підходу у навчанні, розвиток особистості. Перша педагогічна стаття Пирогова, в якій автор висловлює гуманістичну ідею виховання, змусила заговорити про себе прогресивну громадськість. Відомий педагог Ушинський вважає, що несподівані і відверті слова Пирогова “збудили педагогічну думку, яка спала у нас до того часу” [17, 134].

Після, ймовірно, вимушеного звільнення з медико-хірургічної академії, Пирогова призначають попечителем Одеського навчального округу у вересні 1856р. З початком педагогічної діяльності і розпочинається нова сторінка біографії великого вченого. Йому вистачало сил і енергії вникнути в усі проблеми школної та вищої освіти . Його циркуляри

стосовно різних питань освітнього життя завжди вимагали дій. Пирогов звертає увагу на важливість обговорення на педагогічних радах не стільки програм, як методів викладання [8; 14].

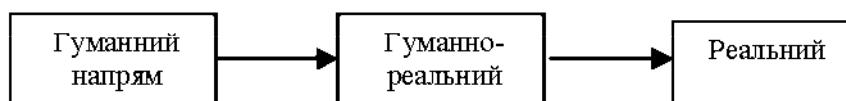
Велика заслуга Пирогова полягає у створенні Одесського університету. Діяльність Пирогова в Одесі багатьох не влаштовувала, була занадто вільною. В результаті його перевели до Київського навчального округу [13; 14].

Пропрацювавши багато років у сфері вищої освіти, йому були відомі всі недоліки та позитивні аспекти. У своїй статті “Чого ми бажаємо?” (1859), яка передувала університетській реформі 1863р., порушує “близьке його серцю” питання. Але, щоб реформи у вищій освіті були дієвими, потрібно проаналізувати нижчу систему освіти, яка повинна забезпечувати добре підготовленіх кандидатів у студенти, в той час як вища – досвідчених педагогів для нижчої школи. Тому Пирогов припускає досягнення успіху за умови одночасних змін як у нижчій так і у вищій школі. Оскільки суспільство потребує більше спеціалістів і не всі мають можливість, чи не готові довго навчатися в університеті, тому освіту можна розділити на два напрямки: гуманно-реальний, науковий (гімназійно-університетська освіта) і реальний (спеціальна освіта) [8].

У статті автор також порушує питання університетського викладання. Основною проблемою, на його думку, є те, що студенти, які би мали брати активну участь в наукових заняттях, були “пасивними слухачами”. Оскільки лекція є основною формою навчання, а студенти, в основному можуть обмінятися думками із наставником під час клінічних занять чи практичних демонстрацій, то Пирогов пропонує замінити лекції бесідами. Це могло б стати своєрідним стимулом до самостійної роботи студентів [8, 138-139].

Виступаючи проти вступних університетських іспитів, Пирогов пропонує їх скасувати, забезпечивши “вільний вхід у святилище наук”, проте вимагати звіту при закінченні, який би все розставив на своїй місці. К. Ушинський у своїй статті про педагогічні погляди Пирогова не зовсім погоджується з такою думкою [8; 17].

Визначаючи необхідні університетські реформи, Пирогов за допомогою порівняльної характеристики історії розвитку університетів, говорить про основні напрями та цілі освіти. Університети, переслідуючи науково-освітню ціль, змінювали напрями освіти відповідно до розвитку суспільства. Цю зміну напрямів можна простежити таким чином:



Як зазначає М. Пирогов, реальний і практичний напрям тогочасного суспільства сприяє в першу чергу освіченню людей, які потрібні на службу державі. Для того, щоб задоволити потреби суспільства Пирогов вважає доцільним створення різних спеціальних інституцій, які б сприяли реальному напряму. Популярність медичного факультету аргументується тим, що він має спеціально-практичне значення [8, 121-127].

М. Пирогов продовжує висвітлювати свої погляди стосовно вищої освіти та медичної освіти у статті “Погляд на загальний статут наших університетів” (1861), автор аргументує необхідність змін недостатністю викладачів, неправильним розподілом кафедр та невідповідністю іспитів для наукової освіти. Мізерне матеріальне становище є однією з причин неперспективності професорської діяльності. Підготовкою науково-викладацьких кадрів, яка є однією із найсуттєвіших проблем, повинен бути зацікавлений в першу чергу сам університет. На думку вченого, доцільно було б замінити ад'юнктів інститутом доцентів. Конкуренція і гласність повинні стати запорукою правильного розподілу посади і оплати. Студенти мають мати право вибору в кого слухати лекції, а оплата повинна відповідати заслугам та кількості занять. Безперечно, це спонукало би до самовдосконалення професорсько-викладацького складу. Автор також піднімає питання автономії факультетів та рад [8, 286].

Ми проаналізуємо погляди вченого на організацію навчального процесу на медичному факультеті зокрема. Для повноцінного існування медичного факультету, окрім університету, необхідні спеціальні заклади з метою практичної освіти. Адже важко уявити собі такий факультет без відповідної лікарні, лабораторії чи поліклінічного інституту. Описуючи свого роду професіограму для майбутнього лікаря, Пирогов говорить про необхідні знання для

майбутніх спеціалістів. (Професограма – перелік і опис загально трудових і спеціальних умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної професійної діяльності [15, 138]). Пирогов звертає увагу на принцип послідовності, вважає доцільним спочатку пройти скорочений курс на фізико-математичному факультеті протягом двох років тим, хто має намір присвятити себе медицині, а вже після двох років навчання приступати до вивчення практичної медицини [8, 296-297].

Одним із важливих аспектів, що потребує реформ є навчальні програми. Пирогов звертає увагу на необхідність створення нових кафедр та ведення нових предметів, які, завдяки прогресу науки, стали потрібні для лікарської освіти (кафедр фізіологічної і патологічної хімії, патологічної гістології). На медичному факультеті можливим було б розподілення бюджету не на 18 кафедр відповідно до вимог науки, а на 7 основних (кафедри анатомії, фізіології, терапії, патології, хірургії, акушерства, судової медицини), а для інших пропонує передбачити статутом суму на розсуд автономії факультету і ради щодо формування кафедр, кількості занять та ін. Пирогов говорить також про загромадженість програм великою кількістю обов'язкових предметів, що позбавляє студента можливості зайнятись поглибленим вивченням однієї науки [8, 294-298].

У статті “Університетське питання” Пирогов розмірковує над необхідними змінами та реформами. Автономія університетів є ще однією ознакою необхідності реформи. Незважаючи на загальний статут, між університетами Російської імперії немає духовного, внутрішнього зв'язку, а лише формальний. Тому необхідним в університетській освіті є розвиток гласності, професорські з'їзди, а також зближення університету з академією (навчального і наукового). Призначенням університету є не тільки підготовка спеціалістів, а й просвіта суспільства [8].

Питання присвоєння вчених ступенів також турбує Пирогова. Цілком повноцінною, вважає великий вчений, заміну багаточисельних вчених ступенів (дійсних студентів, кандидатів, магістрів, докторів, лікарів, докторів медицини і хірургії) на дві – кандидата і доктора [8].

Наголошуєчи на непотрібності великої кількості іспитів на численні ступені, Пирогов зазначає: “ніхто не хоче зрозуміти, що вже перша медична ступінь дає найбільш суттєве право на життя і смерть, а досягти його, навчаючись п'ять років і витримавши один екзамен, вважають можливим” [8, 356]. Щоб стати вченим в галузі медицини потрібно щонайменше сім років навчання та здачі двох іспитів, а лікарем-достатньо п'яти років і одного іспиту. В Німеччині спочатку присвоюють ступінь доктора, а пізніше – право лікувати [8, 354-358].

Після залишення посади попечителя Київського навчального округу в 1861, Пирогов переїжджає до свого маєтку, та вже через рік його запрошують готовувати молодих вчених до професорської діяльності. Перебуваючи за кордоном (1862-1866), вчений знайомиться з багатьма професорами, відвідує німецькі університети, зазначає що можна запозичити. Відкриття спеціальних комітетів для перекладу і складання книг могло б допомогти у вирішенні проблеми недостатності наукової літератури [4; 8; 13].

Повернувшись в свій маєток в с. Вишня великий лікар XIX ст. відкриває лікарню на 8-10 ліжок і аптеку. В 70-х р. Пирогов здійснює дві поїздки на театр воєнних дій для огляду госпіталів під час франко-прусської війни та під час воєнних дій в Болгарії. Звіти про огляд 70 воєнних госпіталів вчений подає у своїх наступних працях по воєнно-лікарській справі. Заслуговують на увагу погляди видатного воєнного хірурга і на роль воєнної медицини, воєнного лікаря. Він пропонує зробити “медицину під час війни нейтральною”. Проте запропоновані Пироговим ідеї не знайшли підтримки у Женевському комітеті. Критично ставиться до трактування: “Прусський лікар перш за все – солдат” [12, 443]. Чи потрібно вимагати від прусського лікаря подвійного обов'язку? Корисність військового лікаря повинна бути відчутина у першу чергу у допомозі пораненим, а не в бою [4; 12; 13].

До останніх років життя Пирогов цікавиться справами науки, освіти, медицини. В 1881 р., обраний почесним громадянином Москви, виголошує промову в Московському університеті, в якій він відзначає прогрес в науці і викладанні [13].

Висновки: Погляди М. Пирогова аналізували у педагогіці XIX ст., досліджували в XX ст. та викликають інтерес у нинішньому столітті. Діяльність М. Пирогова як видатного лікаря, хірурга, вченого, педагога, гуманіста, громадського діяча XIX ст. має велике значення в історії

розвитку науки та культури. Його ім'я заслуговує на повагу як серед педагогів так і серед лікарів. Багато в чому педагогічні погляди М. Пирогова є актуальними в наш час. Геніальність його як лікаря для багатьох була взірцем. Звичайно, важко висвітлити багатогранну діяльність такої великої особистості в одній розвідці. У проведенню дослідження не вичерпано всіх аспектів даної теми. Подальшого аналізу потребують питання розвитку медичної науки в XIX ст. взагалі, та окремі питання системи освіти, яким приділяв увагу вчений.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верхратський С.А. Історія медицини. – 3-е вид. переробл. і доп. – К.: Вища школа, 1983. – 384 с.
2. Голобородько В.М. Громадсько-просвітницька діяльність М.І. Пирогова в Україні/серпень 1856-квіт.1866рр./Авт.дис...к. іст.наук. Кнів. упів-т ім. Шевченка. Кнів, 1996. – 23 с.
3. Горчакова О.А. Гуманістична спрямованість педагогічних поглядів М. І. Пирогова. Авт.дис к.п.н. 13.00.01 ХДПУ ім.Г.Сковороди. – Х., 2000. – 20 с.
4. Геселевич А.М. Летопись жизни Н.И.Пирогова. – М.: Медицина, 1976. – 100 с.
5. Євтух М., Потапенко К. Лікар душі і тіла суспільства // Рідна школа. – 2001. – №7. – С.75-77.
6. Кланца П.А. Вопросы организации здравоохран. и высшего мед. образования в наследии Н.И. Пирогова. Авт. дисс...канд.мед.наук. Винницький мед.університет ім.Н.И. Пирогова. Винница, 1967. – 20 с.
7. Могилевский Б.Л. Н.И.Пирогов. – М.: Медгиз, 1961. – 111 с.
8. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения /Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г.Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
9. Пирогов Н.И. Собрание сочинений в восьми томах.-т.III. – Москва – Ленинград: Гос. издат. мед. лит., 1959. – 536 с.
10. Пирогов Н.И. Собрание сочинений в восьми томах. – т.V. – М.: Гос. издат. мед. лит., 1961. – 640 с.
11. Пирогов Н.И. Собрание сочинений в восьми томах. – т.VI. – М.: Гос. издат. мед. лит., 1961. – 468 с.
12. Пирогов Н.И. Собрание сочинений в восьми том. – т.VII. – М.: Гос. издат. мед. лит., 1960. – 644 с.
13. Пирогов Н.И. Собрание сочинений в восьми томах. – т.VIII. – М.: Гос. издат. мед. лит., 1962. – 436 с.
14. Порудоминский В. Пирогов. – М.: Молодая гвардія, 1965. – 304 с.
15. Психологічний словник. /За ред. член-кор..АГН СРСР В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
16. Собчук Г. Кланца П. Музей – усадьба Н.И.Пирогова. – Одесса: Маяк, 1980. – 72 с.
17. 17.Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – т.1. – К.: Рад. школа, 1983. – 488 с.

Інна СТРАЖНІКОВА

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ІВАННИ ПЕТРІВ ПРО ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Як відомо, одним з найпоширеніших напрямків історико-педагогічних досліджень є педагогічна персоналія. Сьогодні, як пише О. Сухомлинська, “інтерес до педагогічних персоналій зростає, і значна частина творчих біографій уперше стає об’єктом наукової рефлексії” [9,36]. Зокрема, це стосується творчого доробку західноукраїнських педагогів.

Існує значна кількість історико-педагогічних праць (Б.Гречин, Т. Завгородня, Ю. Капічак, О. Каськів, В. Ковальчук, М. Кляп, Р. Михайлишин, Н. Пастушенко, Б. Ступарик, І. Червінська та ін.), які присвячені розкриттю педагогічних поглядів, освітньої діяльності західноукраїнських педагогів. У них з’ясовано значення галицьких освітніян (М. Базник, В. Безушко, В. Бень, І. Вели-горський, М. Галущинський, Ю. Дзерович, А. Крушельницький, Я. Кузьмів, Я. Куцій, І. Лобай, Я. Мацюк, О. Партицький, І. Ющишин, Я. Ярема, В. Ярмів та ін.) у становленні й розвитку українського шкільництва, іх внесок у розвиток теорію і практику навчання та виховання у Галичині. Разом з тим, згадуючи сьогодні тих, хто своєю діяльністю сприяв розвитку теорії і практики навчання в Галичині, ніяк не можна обминути творчий доробок галицького педагога Іванни Петрів.

Серед вітчизняних дослідників, які цікавилися життям і працею Іванни Петрів, слід назвати Т. Завгородню, О. Мурську (племінниця Іванни Петрів – І.С.) та О. Карп’юк [1]. Деякі дані про галицьку вчительку знаходимо у публікаціях, що були надруковані в газетах Бельгії і Канади [10].

Іванна (Христина) Петрів народилася 20 січня 1892 р. у Львові в родині Мурських. Після закінчення учительської семінарії вона з 1918 по 1944 рік вчителювала в народних школах

Львова, де викладала українську і польську мови, часто виступала на сторінках галицьких педагогічних і дитячих видань. Нерідко вона друкувала свої праці у співавторстві зі своїм чоловіком – відомим галицьким педагогом, управителем народної школи ім. Маркіяна Шашкевича у Львові – Денисом Петровим.

У 1944 р. Іванна разом зі сім'єю емігрує спочатку до Німеччини, де помирає від невиліковної хвороби її чоловік - Денис Петрів, а потім до Бельгії. У 1954 р. І. Петрів прибула до Канади, де й прожила останні роки свого життя.

Метою статті є обґрунтування педагогічних ідей щодо реалізації виховної функції навчання Іванни Петрів на різних етапах її життя та освітньої діяльності.

Враховуючи об'єктивні і суб'єктивні фактори, що вплинули на освітню діяльність Іванни Петрів, формування її педагогічних поглядів і цілісної концепції можна умовно розділити на три періоди: галицький, бельгійський і канадський (під час еміграції).

У перший період своєї педагогічної діяльності в Галичині, коли учні були в україномовному середовищі, І. Петрів в основному приділяла увагу вдосконаленню методики викладання різних предметів у початковій школі. Утім, у міжвоєнний період І. Петрів наполягала на особливому значенні виховного аспекту діяльності вчителів. Вона підкреслювала: “Школа має научити дітству дивитися на світ, відчувати його і розуміти. Учитель мусить зважати на це, що наука подавана в школі має тісно личитися життєм, дітства мусить відчувати, що це, чого вона вчиться, буде їй в життю потрібне. Ученик направду скористав зі школи, коли набув меткості ума і в кождім випадку дає собі раду, а ще краще, знає, чому так, а не інакше мусить поступити” [2, 13].

Принципове значення у здійсненні виховуючого навчання І. Петрів надавала такому важливому методу навчання, як діалогу. Так, наприклад, стаття “Діти говорять” відображає основну властивість її методичної системи. Зазвичай методисти опікувалися тим, щоб підказати вчителю, що і як він повинен розповідати на уроці. Іванна Петрів була впевнена, що не менш важливим є інший аспект – що і як говорять діти. Учителька була палким прихильником думки, що учень має бути рівноправним учасником навчально-виховного процесу. Як бачимо, ідеї педагогіки співробітництва вже набували поширення в теорії і практиці галицьких педагогів міжвоєнної доби. Саме тому Іванна Петрів у своїй педагогічній практиці так широко використовувала діалог не тільки на уроці, але й у позаурочний час. За її переконанням у школі в процесі педагогічно доцільного керівництва в учнів формується самостійність творчої діяльності. Якщо ж дитина “не відважиться ніколи на самостійну працю”, то це, попереджала І. Петрів, “залишається на ціле життя” [3, 12].

Саме активність учня розвиває в нього самостійність думки, яка (згідно з Джоном Дюї, ідеї якого добре знала і пропагувала Іванна Петрів) є для дитини інструментом для розв’язання щоденних проблем і досягнення поставленої мети в цілому. “Потреба думати для творення є сильніша, – стверджує вона, – як думання для самого думання” [3, 12].

Еміграція І.Петрів означенівала новий етап її педагогічних пошукув, тепер вже у галузі виховання українських дітей на еміграції.

У 1949 р. в Бельгії вийшла її книжка “За душу дитини”, яка, на нашу думку, могла б мати більш точну і більш конкретну назву, а саме: “За душу української дитини”.

Проаналізувавши положення, які відстоює автор зазначененої праці, можна переконатися, що за обсягом невелике дослідження було дуже корисним для батьків, що емігрували в різні країни. Як підкреслює Т.Завгородня, пояснюється це тим, що в багатьох сім'ях батьки “не давали” дітям ніякого національного виховання, а публічна школа здійснювала чужонаціональне виховання. Сталося так, що дитина опинилася в чужім оточенні. Тому, наполягала Іванна Петрів, перш за все, необхідно було виховувати підростаюче покоління у патріотичному дусі, використовуючи багаті надбання української історії, власної культури і, чи не найголовніше, рідної мови.

Канадський період життя Іванни Петрів характеризується активним поверненням до розробки проблем дидактики та методики викладання в початковій школі. Про це свідчить хоча б назва однієї з її праць: “Активізація учня” (1956, передрук 1992). Саме в ній Іванна Петрів аргументувала на одному з основних постулатів її педагогічної концепції, який випливав з глибокого переконання, що процес навчання є двосторонній, що і учень в ньому є не просто об’єктом, але й суб’єктом діяльності. Отже, дуже важливо всіляко

створювати можливості для *активації* учнів: “Рідна Школа, – писала вона, – мусить прямувати до активізації учнів, мусить призичайти їх самостійно працювати над собою”, бо від “цього залежатиме, чи молодь після закінчення навчання в Рідній Школі буде далі працювати над здобуттям ширшого й основного знання про Україну та українські справи, чи попаде в поворотну пописьменність” [2, 35].

Прикладом такої роботи учителя й учня є запропонована І. Петрів методика навчання читання в народній школі, де наголос робиться на необхідності самостійного тихого читання, яке “привчає дітей працювати над лектурою і студіювати”. За її переконанням, слід привчати учнів “до розумного читання лектури, дитячих чи юнацьких журналів, до самостійного студіювання історії, географії і т.п.”, що давало можливість молоді самостійно здобувати знання з ділянки українознавства [9, 5 -6].

У тісному зв’язку з таким розумінням сутності навчально-виховного процесу Іванна Петрів постійно відстоювала гасло: “Навчання й виховання” це паралельні процеси!

Ці переконання, що були притаманні І. Петрів ще у 20-30-ті роки ХХ ст., стали ще більш виразними в її виступах часів еміграції. Так, у 1957 р. вона, вживаючи красномовний термін “*виховне навчання*”, наполягала, що “...новітня школа мусить визнати виховання понад знання. Вона не має наповняти голови дітей відомостями й подавати їм репертуар фактів, слів і формулою. Вона має сформувати людину, приготовляти характери до майбутнього життя”. Це означало, зокрема, за словами Іванни Петрів, необхідність навчити дитину “розуміти і практикувати чесноти й права громадянина держави і члена національної, в нашому випадку української спільноти. Навчити дитину правильно думати, безпосередньо обсервувати, виробити у дитини зміливання до самостійного доходження, призичайти дитину відповідно порівнювати, класифікувати знання й лучити одні з одними” [5, 11].

Виховання повинно здійснюватися не тільки в позаурочний час (як це іноді практикувалося, та й практикується досі), а в самому навчальному процесі. Як зауважує І.Петрів, “в процесі навчання виховуємо учня, виробляємо в ньому настирливість в роботі. Призвичаємо його доводити діло до кінця – добиватися мети. Привчаемо до докладності, до раціонального розподілу часу і т. п.” [5, 11]. Кожний навчальний предмет, на її думку, створює умови, вносить щось специфічне у виховний процес.

Так, наприклад, для патріотичного виховання учнів Іванна Петрів пропонувала об’єднувати предмети українознавчого циклу: українська мова, історія та географія України, українська література тощо [4, 7-8].

Постійна увага до проблем виховання віддзеркалювалася, зокрема, у змісті “Виховної пораді для батьків”, яка друкувалася на сторінках газети “Вільне Слово” (Канада). Це було важливою частиною не просто педагогічного, але й суспільно-освітнього доробку Іванни Петрів. Описанівши на чужині, багато українських родин відчували нагальну потребу в порадах, у консультаціях з різних питань, і насамперед виховного спрямування. І авторитетне слово Іванни Петрів приносило багато користі.

Педагогічна концепція І. Петрів на еміграції була викладена в її рефераті на Виховній Педагогічній конференції Об’єднання Українських Педагогів (ОУП) у Торонто у серпні 1957 р., у виступах, які були надруковані у педагогічних часописах Канади під дуже схожими назвами: “Навчання й виховання – це паралельні процеси” (1957) і “Навчання й виховання це паралельні процеси новітньої школи” (1990). У них розкриті основні теоретичні положення щодо організації виховного навчання в школах. За її твердженням, метою тогочасного виховання було “виховати повновартісну людину. Вона повинна відзначатися тривким добрим характером, сильною волею, людиною, яка керувала б у житті зasadами моралі, у нашому випадку зasadами християнської моралі. Людиною релігійною, свідомою своєї національної приналежності, добрим громадянином держави. Людиною меткою, зарадною, людиною ініціативи й чину. Людину з виразними прикметами своєї особовості” [5, 11].

Тому “найважніше завдання вчителя навчити дітей не тільки декламувати про любов до Батьківщини, про вірність своїй церкви, про любов до більшого, але навчити їх те все в щоденному житті виконувати, доказувати ділом” [5, 11-12]. І щоб розв’язати основне завдання нової школи – врахування “природи дитини” необхідно було, поряд з іншими умовами, постійним вивченням рівня розвитку дитини, “її духовного й фізичного стану”, “виробляти в

дитині релігійне життя, інтелектуальну культуру, т. з. критичний змисл, належне зрозуміння моральної свободи". Отже, головними умовами ефективної побудови навчально-виховного процесу Іванна Петрів вважала врахування конкретних умов і обставин, у яких здійснюється навчання; реалізацію індивідуального підходу до учнів залежно від віку, рівня іх підготовленості; прояв творчості вчителя у виборі матеріалу, методів і форм взаємодії з учнями, а також урахування особистості самого вчителя.

Педагог пропагувала громадянське виховання дітей емігрантів, повагу до держави, збереження українського менталітету. Підтримуючи діяльнісний підхід у вихованні особистості учнів, цікавим є твердження автора про особливості процесу морального виховання, у якому повинні поєднуватися поглиблення морально-етичних знань учнів з включенням їх у відповідні способи поведінки. Тільки таким чином, за її переконанням, можливо сформувати моральні риси людини, які є основою формування особистості.

У доповіді на II Педагогічній конференції ОУП в Торонто І.Петрів неодноразово поверталася до думки, що важливим шляхом паралельного розв'язання проблем навчання і виховання є "конкретне й зосереджене на самому житті" навчання, яка відкидає вербалне, виключно теоретичне, навчання і досягає формування в дитини "тяги до самостійної праці, до самостійних висновків, що є запорукою дальшої самоосвіти учня" [6, 26]. У доповіді вона не тільки висловила свою позицію, але й визначила завдання, які, на її думку, необхідно розв'язати педагогам: навчити дитину самостійно користуватися навчальною літературою та іншими джерелами інформації, щоб вона полюбила книжку; формувати в учнів загальнонавчальні уміння і навички; домогтися, щоб першоосновою патріотичного національного виховання стала родина.

Не оминула І.Петрів і проблему особливостей виховання на еміграції дітей різних вікових категорій. За її словами, ще у дошкільному віці дітям треба говорити про те, що вони українці. Це "перейде крізь їхню підвідомість, закоріниться в їхніх мозкових клітинах і почуваннях" [8, 8]. Проте, щоб діти могли справді любити Україну, остання мусить бути для них чимось дійсним, а не казковим, представленим в кольорових фарбах. Інформація про Україну повинна бути цікавою, але правдивою. Одночасно Іванна Петрів наполягала, щоби зміст матеріалу не був перенасиченим "звеличенням смерті за батьківщину". "Самі жертви й могили, – писала І. Петрів, – без позитивних вислідів не збудять в учнях захоплення. Учням треба показати наші здобутки, нашу відпорність і життєздатність" [6, 27]. Такі попередження досвідченої вчительки заслуговують на серйозну увагу, вони не втратили своєї актуальності і в наш час.

Особливістю багатьох статей галицького педагога був їх конкретний характер. Як правило, вона не захоплювалася теоретичними закликами. І все ж у своїх багаточисленних виступах, книжках, статтях, рецензіях Іванна Петрів не обмінала загальні проблеми педагогіки: організацію навчально-виховного процесу, характеристику його основних компонентів, принципів організації виховуючого навчання – врахування при виборі змісту матеріалу вікових та психологічних особливостей дитини. За її твердженням, "матеріал навчання невідповідний для дитячого віку, не тільки не виховує, а навпаки, шкодить вихованню"; побудова вивчення українознавчих дисциплін "на основі дитячих зацікавлень, поривів життєдіяльності"; відштовхування у навчально-виховному процесі від найближчого оточення учнів, найближчої дійсності і від того, що дитина знає; використання наочності; включення дітей у різноманітні види діяльності тощо.

Враховуючи кращі надбання світової педагогічної думки, зокрема, праці українських діячів освіти, вона виробила власні педагогічні переконання, якими керувалася протягом всього свого життя.

Висновки. Педагогічна концепція Іванни Петрів полягала в обґрунтуванні органічної єдності процесів навчання й виховання у розвитку і формуванні особистості дитини. Враховуючи об'єктивні і суб'єктивні фактори можна виділити такі періоди становлення педагогічної концепції галицької вчительки:

Перший етап (1911-1944) – галицький період. Тоді, працюючи в школі, постійно друкуючись у різних галицьких педагогічних часописах, проводячи велику просвітницьку діяльність, Іванна Петрів в основному приділяла увагу методиці викладання у початковій школі, наполягаючи на особливому значенні виховного аспекту діяльності вчителя.

Другий етап (1945-1954) – період еміграції в Бельгії. Посилення акценту на вихованні української дитини в чужемовному середовищі. Особливістю цього періоду є літературна творчість І. Петрів. Враховуючи умови, в яких опинилася галицька вчителька, вона важливим засобом виховання дитини вважала як поетичні, так і прозаїчні літературні твори.

Третій етап (1954-1971) – на еміграції в Канаді. Працюючи редактором методичного відділу педагогічного журналу “Учителське Слово” (Канада), редактором сторінки Ліги Українських Католицьких жінок в Канаді (“Наша мета”), організовуючи українознавчі курси, вакаційні (канікулярні – І.С.) півоселі для українських дітей, вона повертається до розробки проблем дидактики та методики викладання різних предметів у початковій школі, вимагаючи посилити у навчально-виховному процесі акцент на вихованні особистості учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завгородня Т. К. Іванна Петрів і її внесок у розвиток дидактичних ідей Галичини // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 48-51; Мурська О., Карп'юк О. Іванна Петрів – дзеркало душі української жінки (Жіноцтво у аспекті актуальних релігійних, ідеологічних, соціальних, культурних і політичних проблем) // Український жіночий рух: здобутки і проблеми. – Вип. 1. – Дрогобич: Коло, 2002. – С. 128-136.
2. Петрів І. Активізація учня // Життя і школа (Канада). – 1992. – №5. – С.35-37.
3. Петрова І. Діти говорять: Наука мови й вимови // Методика й шкільна практика. Додаток до “Шлях виховання й навчання” (Львів). – 1936. – Ч. 1. – С. 6-11; 4.2. – С. 23-31; Ч.3. – С.33-36; 4.4. – С. 41-50; 4.6. – С. 56-64.
4. Петрів І. Лекції зв’язані одним осередком інтересовання // Учителське Слово (Канада). – 1957. – Ч.4-5. – С.7-8.
5. Петрів І. Навчання і виховання – це паралельні процеси // Учителське Слово (Канада). – 1957. – Ч. 10. – С. 11-12.
6. Петрів І. Навчання й виховання це паралельні процеси новітньої школи // Життя і школа (Канада). – 1990. – №5. – С.26-27.
7. Петрів І. Наука геометрії в народній школі // Шлях виховання й навчання (Львів). – 1928. – 4.2. – С.13-15.
8. Петрів І. Свою Україну любіть // Учителське Слово (Канада). – 1956. – 4.7(8). – С.8-9.
9. Петрів І. 4нтання в народній школі // Учителське Слово (Канада). – 1956. – 4.4-5. – С. 5-6.
10. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН, 2003. – С. 36-46.
11. Янківська Є. Одна з тих, яких мало між нами // Наша мета (Торонто). – 1958. – №23. – 31 травня; Schill Florence. Finds Hard Work Eases Memories// The globe and (Канада). – 1956. – Б/д.

Олена СЕМЕНОГ

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У 80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

В умовах активних пошуків шляхів і засобів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури особливого значення набуває вивчення історико-педагогічного досвіду, нагромадженого вищою школою, зокрема у вісімдесятіх роках ХХ століття. Якщо на початку цього десятиліття характерними були ідеологізація, денационалізація, дегуманізація освіти, її репродуктивність, формалізація і падіння авторитету, то друга половина ознаменувалася нарощанням процесу демократизації, поступовими зрушеннями в освітній системі, “проривом” у сфері мовної політики.

В останні роки з’явилися праці, присвячені питанням історії освіти (Н. Гупан, В. Отнєв’юк), мовної політики (Ж. Шевчук, Н. Ломінська), розвитку інноваційних педагогічних ідей (О. Попова), професійної підготовки вчителів, зокрема вчителів історії (С. Нікітчина) цього часу. *Метою статті* є розгляд тенденцій формування системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури у 80-х роках ХХ століття. Досвід показує, що така система є досконалою, якщо вона побудована з урахуванням загальних принципів організації педагогічного процесу і забезпечує підготовку вчителя як культуромовної особистості та дослідника. Враховуючи це, завданням статті є аналіз змістового наповнення лінгвістичної, літературознавчої, психолого-педагогічної, методичної підготовки, зокрема

особливостей навчально-пізнавальної діяльності, науково-дослідної роботи, навчальної і педагогічної практик на філологічних факультетах педагогічних інститутів.

На професійному становленні майбутніх учителів-словесників суттєво позначалася активна русифікаторська політика, наслідки якої часто виявлялися в недостатньому володінні їхніх вихованців лексико-фразеологічним складом, синтаксисом, словотвірним механізмом як російської, так і української мов. Процес русифікації, що здійснювався “на тлі вихолощування з наукових праць, творів літератури, мистецтва найбільш яскравих подій з історії України, імен видатних діячів” [14], не сприяв належній мовно-літературній підготовці учнівської молоді, яка обирала педагогічний фах. Покращити існуючу ситуацію мала профорієнтаційна робота, що проводилася кафедрами філології: в педінститутах функціонували учнівські мовно-літературні гуртки, Мала академія наук, проводилися олімпіади з гуманітарних наук. Злагодженістю в цьому напрямку відзначалася робота факультативу “Юний педагог” Полтавського педінституту. Турбуючись про ефективнішу пошуки тих, хто справді відчуває покликання до педагогічної діяльності, освітяни висловлювали пропозиції щодо заміни існуючих вступних іспитів на екзамен за спеціальністю, як у мистецьких вузах, або співбесідами. Такі профорієнтаційні співбесіди, практиковані у Ворошиловградському педінституті імені Т.Г. Шевченка, виявили, наприклад, що із 120 вступників на філологічний факультет значення емпатії (здатність відчувати учня, співчувати йому і співпереживати за його успіхи і невдачі) у вчительській професії усвідомлюють всього шість осіб, тому у співбесіди, на думку профорієнтаційної комісії цього закладу, доцільно було б включати методики, які передбачали б з'ясування абітурієнтами педагогічних ситуацій проблемного характеру [15, 93-94]. Попри певну формальності, недосконалу діагностику професійної спрямованості і здібностей, що панувала в реалізації цільового прийому за направленнями педагогічних рад, існуюча система заходів все ж зберігала конкурс на цю спеціальність.

Основним завданням підготовки вчителя згідно з постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про дальший розвиток вищої школи і підвищення якості підготовки спеціалістів” (1979) було визнанено піднесення ідейно-теоретичного, наукового і професійного рівня. Як показує огляд навчально-методичного забезпечення того часу, лінгвістична, літературознавча, психолого-педагогічна, методична підготовка майбутніх шкільних фахівців характеризувалася затеоретизованістю та ідейно-моральною спрямованістю. Насамперед викладачам необхідно було сформувати у студентів почуття інтернаціоналізму і відданості справі Комуністичної партії, внутрішню потребу неухильно дотримуватися правил соціалістичного співжиття і радянських законів, потребу жити і діяти у відповідності з принципами і нормами комуністичної моралі, виховувати громадянину соціалістичного суспільства. Зокрема, курс загального мовознавства, що поглиблював загальнотеоретичну підготовку випускників, читався, в основному, за посібником С. Самійленка, І. Ковалика і спрямовувався на вироблення у студентів марксистсько-ленинського підходу до питань становлення і розвитку науки, концепцій різних мовознавчих шкіл і напрямів.

За умов жорсткої замкненості освітньої системи працівники вищої філологічної школи докладали чимало зусиль, щоб викладання навчальних дисциплін здійснювалося з орієнтацією на національну загальноосвітню школу. Зокрема, формуванню лінгвістичної і мовної компетенцій студентів сприяли практичні заняття, що підсилювалися підручниками і посібниками з курсу сучасної української мови О. Волоха, М. Чемерисова, Є. Чернова, Н. Тоцької. Вагомий фактичний матеріал, складні питання формування лексичної системи української мови, глибоко висвітлені у колективній праці “Історія української мови. Лексика і фразеологія” за ред. В. Русанівського (1983), допомагали уточнити історико-лінгвістичну підготовку. Розширював культуромовний діапазон студента-філолога і професійно-педагогічно спрямований курс порівняльної граматики української і російської мов, що читався за програмою М. Бриціна, А. Гриценка. І в середній, і у вищій школі використовувалися хрестоматія “Говори української мови”, посібник і збірник вправ з української діалектології С. Бевзенка. Останній, зокрема, містив короткий словник діалектних і незрозумілих слів і урізноманітнював мовну підготовку шляхом виконання індивідуальних завдань на основі цілісних діалектних текстів, запитань, що стосувалися викладання рідної мови у школі в умовах діалектного оточення [1].

У час “надщерблених” мовних особистостей викладачі дбали, щоб іхні вихованці користувалися мовою “як знаряддям найактивнішого розкриття своєї особистості” (В. Русанівський). Тому курс культури мови на практичних заняттях намагалися репрезентувати текстами високохудожніх українських творів, а на виховних годинах – дискусіями, мовними конкурсами, що присвячувалися розгляду функцій української мови, пропагуванню мовностилістичних норм. Вихованню чуття слова, виробленню мовного смаку сприяли праці С. Єрмоленко, М. Жовтобрюха, Л. Мацько, Є. Чак, А. Коваль, інших мовознавців і письменників, надруковані в журналах “Питання мовної культури”, “Рідне слово”, “Культура слова”, “Українська мова і література в школі”, радіо- і телепередачі “Слово про слово”, “Живе слово”. У навчальні плани філологічних факультетів поступово входив курс лінгвістичного аналізу художнього тексту, що, підсилюваній посібником І. Коваліка, Л. Мацько, М. Плющ “Методика лінгвістичного аналізу художнього тексту” (1984), давав можливість майбутнім педагогам удосконалити знання і навички аналізу художнього тексту, збагатитися розумінням семантико-художньої сутності текстів, “шліфував” лінгвістичну спостережливість, прищеплював навички “лінгвістичного бачення” художнього твору. Перемогою українського духу можна було вважати відкриття в Київському педагогічному інституті імені О. Горького кафедри стилістики української мови, що розпочала роботу над комплексною темою “Мова української художньої літератури”.

З метою збільшення кількості годин для розширення і поглиблення мовленневої практики студентів шляхом вправлення в написанні переказів і творів, редактуванні тексту, виступах з доповідями, участі в дискусіях, роботи з різними словниками і довідниками, заучуванні уривків художніх творів напам’ять пропонувалося скоротити час на вивчення старослов’янської мови, історичної граматики, історії літературної мови, діалектології [2, 46]. На наше переконання, таку кількість годин варто було б запозичити насамперед не з дисциплін фахового циклу, а із занадто об’ємної суспільно-ідеологічної складової у навчальному плані спеціальності.

Громадськість називала вчителя-словесника людиною, по-справжньому закоханою в мистецтво слова. Щоб донести до серця й розуму учня заряд художнього слова, він повинен був також досконало володіти знаннями з історії і теорії літератури, добре орієнтуватися в сучасному літературному процесі, світовому і вітчизняному мистецтві, вміло розкривати неповторну красу літературного твору, постійно знайомитися з літературними новинками, що друкуються в журналах “Вітчизна”, “Дніпро”, “Жотень”, “Київ”, “Прапор”, “Радянське літературознавство”, “Новий мир”, “Вопросы литературы”, “Литературное обозрение”, газеті “Літературна Україна”, і доцільно використовувати це багатство у практичній роботі [7, 8].

На жаль, ідеологічний “наліт” лекцій, семінарських занять, виховних літературних заходів, навчально-методичного забезпечення не давав можливості повною мірою реалізувати такі риси в моделі фахівця-словесника. Студенти вісімдесятих років користувалися посібниками з давньої української літератури, історії української літератури першої і другої половини та кінця XIX і початку ХХ століття, радянського періоду відповідно за редакціями М. Грицая, І. Скрипника, В. Поважної, Н. Жук, П. Кононенка і В. Фашенка, з української дитячої літератури Л. Киличенко, П. Лещенка, І. Проценка. Зміна пріоритетів, за якими класові цінності поступалися загальнолідським, зміни уявлень про сам феномен художньої творчості після 1985 року позначилися на двотомній “Історії української літератури” (1987-1988), “Історії української літератури. Давня література” І. Пільгука, Ф. Поліщука (1989). У посібнику знайшли місце різноманітні течії і напрями, оцінка творчості Марка Черемшини, О. Маковея, А. Тесленка, С. Васильченка, Лесі Українки, акцентувалося також на паралельному розвитку органічно пов’язаних між собою процесів в українській і російській літературі та на специфіці проблематики, аналізі поетики творів В. Самійленка, М. Вороного, О. Олеся, що до останнього часу оцінювалися негативно [див. рецензію Ф. Білецького. – УМЛШ, 1990. – №11]. На рубежі 80 -90-х років з казематів і спецховищ стали повернутися “заарештовані” в часи панування соціалістичного реалізму твори й дослідження М. Грушевського, С. Єфремова, Б. Лепкого, М. Возняка, Л. Білецького, М. Зерова, П. Філіповича, М. Драй-Хмари, Д. Чижевського та ін. “Водночас на тлі цих праць, – наголошував М. Наєнко, – постала цілковита безплідність радянського літературознавства, розкрилася вся облудність міфів про марксистсько-ленінську естетику як вершинне досягнення світової науки про художню творчість” [9, 312].

Викладачів історії літератури хвилювала і проблема духовного збагачення, виховання естетичної чутливості майбутніх учителів-словесників. Доцент кафедри української літератури Донецького університету Ф.Д. Пустова, критикуючи репродуктивність іспитів з літературознавчих дисциплін, де, в основному, перевіряються лише знання ідейного змісту творів, пропонувала включити до теоретико- та історико-літературних курсів питання про особливості художнього мислення і художнього сприймання, а соціально-гносеологічний розгляд образів-типів та асоціативності мови поєднувати з естетичним. Авторка обґрунтовувала також можливість Уведення в навчальний процес спецкурсу “Естетична природа слова в художньому творі”, лекції якого спрямовувати на аналіз ідейно-емоційного змісту художніх творів видатних майстрів слова у його художньому втіленні, а практичні, семінарські заняття – на формування навичок самостійної роботи над художнім твором [11, 62-63].

Теоретичною основою лекцій, практичних і лабораторних занять з методики викладання української мови в середній школі слугували підручники за редакцією І. Олійника (1979, 1989), О. Беляєва (1987), праці В. Мельничайка “Творчі роботи на уроках української мови” (1984) і “Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови” (1986), М. Стельмаховича “Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4-8 класах” (1976) і “Система роботи з розвитку зв’язного мовлення учнів” (1981), М. Плющ “Словотворення та його вивчення в школі” (1986) та ін. Курс методики викладання української літератури в середній школі підсилювався підручниками В. Неділька і Є. Пасічника, методичними студіями, де акцентувалося на важливості самопідготовки, вміннях виразного, емоційного й усвідомленого читання, професійного виконання літературознавчого аналізу тексту художньої літератури, бути “тонким психологом”, здатним відчувати й розуміти настрій класу, орієнтувати учнівські особистості на спілкування, створювати такі умови взаємодії, які б психологічно мотивували у школярів потребу широко і безпосередньо висловлювати особистісне ставлення до письменника [6, 13]. Таким чином, зростала роль психолого-педагогічної підготовки майбутнього учителя-словесника, що передбачала досконалі знання основних положень педагогіки і психології, чітке уявлення суті і закономірностей навчально-виховного процесу, взаємозв’язку навчання, виховання і розвитку особистості на кожному віковому етапі, вміння проектувати розвиток кожного учня як індивідуальності, мати ґрунтовну методичну озброєність для проведення навчально-виховної роботи та виконання громадсько-політичної і громадсько-педагогічної функцій.

Педагогічні курси читалися здебільшого за підручниками Ю. Бабанського, готовуючись до занять і при самопідготовці студенти користувалися посібниками М. Скаткина “Дидактика средней школы”, П. Підкасистого “Самостоятельная деятельность учеников в обучении”, В. Онищука “Урок у сучасній школі”, В. Загвязинського “Учитель как исследователь”, Ю. Бабанського “Оптимизация учебно-воспитательного процесса” та ін. Проте, як засвідчували іспити з педагогіки в більшості педінститутів, на заняттях недостатньо розглядалася проблема врахування закономірностей індивідуального розвитку дитини та її особливостей у процесі навчання і виховання, зміст і методи індивідуальної роботи з учнями. Це зумовлювало абстрактний характер викладання педагогіки, де не приділялося належної уваги дослідженню суті педагогічного процесу, його закономірностей і діалектики розвитку, розкриттю внутрішнього взаємозв’язку педагогічних явищ, вивченням співвідношення між об’єктивними закономірностями навчально-виховного процесу і принципами навчання та виховання тощо.

Існуюча суперечність між зростаючими об’єктивними вимогами суспільства до учителя і недостатнім рівнем його професійно-педагогічної підготовки потребувала внесення істотних змін у викладанні “Вступу до вчительської спеціальності”, впровадження спецкурсів “Методика науково-педагогічних досліджень”, “Методика виховної роботи в школі”, “Профорієнтаційна робота в школі” та ін. Зокрема, розроблений у Полтавському й успішно апробований у Полтавському, Черкаському та інших інститутах курс “Основи педагогічної майстерності” в обсязі 120 годин давав можливість поетапно підготуватися до педагогічної діяльності: на першому курсі студенти оволодівали технікою мовлення, ознайомлювалися з педагогічними системами А. Макаренка і В. Сухомлинського, на другому – опановували культуру педагогічного спілкування, на третьому – техніку ведення уроку і позакласних виховних заходів, на четвертому – основи пропагандистської майстерності. Нові методики,

запропоновані групою ентузіастів, очолюваною ректором Полтавського педагогічного інституту І. Зязюном, – мікровикладання, моделювання, ділова педагогічна гра, підвищували рівень рефлексії сприйняття, розширювали професійну палітру застосування засобів педагогічного впливу [4; 16, 130-134]. На сторінках “Радянської школи” (1984, №11; 1986, №4, 6; 1988, №4) йшлося про активне використання на заняттях методичних прийомів спонтанної дискусії, рольової гри, психо- і соціодрами, психомалюнку, психогімнастики, імітаційних педагогічних ситуацій тощо.

В аналізований період з'явилися дослідження з дитячої та педагогічної психології, посібники, наукові праці з психології за редакцією Г. Костюка, пропонувалися майбутнім учителям і спецкурси з міжособистісної взаємодії та самовиховання. Серед проблем, над якими працював науковець, – взаємозв'язок сприймання і мислення, сутність процесу розуміння, роль наступності, оточення і виховання у педагогічному розвитку дитини, природа і розвиток її здібностей. Відомий науковець наголошував на важливості взаємодії психології із соціологією, педагогічною науковою, практикою навчання і виховання. Читання психології, як і інших курсів, на глибоке переконання Б. Степанишина, необхідно пов'язувати з матеріалом окремих методик. “Найкращою є та лекція, – наголошував відомий методист, – в якій викладач, крім найнеобхіднішої інформації, ознайомлює слухачів з методами дослідження, розкриває студентам шляхи пошукової діяльності в галузі їх майбутньої професії” [12, 77]. Таким чином, зростала роль професійних проблемних лекцій.

Студіювання навчальних звітів інститутів показує, що студенти брали участь у фольклорній, діалектологічній практиках, під час яких користувалися “Програмою полесского этнолингвистического атласа” А. Гури, О. Терновської, С. Толстої, “Програмою для збирання матеріалів до Лексичного атласу української мови” Й. Дзендерівського, питальниками з фольклору, етнографії, топонімії А. Данилюка, Ю. Круглова, О. Купчинського, О. Пошивайла. Однак, досвід, набутий під час пошукових експедицій, студенти недостатньо використовували під час уроків і позакласних заходів на педагогічній практиці і, таким чином, цілісності і взаємозв'язку між навчально-пошуковою і педагогічною практикою не спостерігалося, хоча можливості для цього з'явилися у зв'язку із введенням у педагогічних інститутах безперервної практики. На громадсько-педагогічній практиці як складовій громадсько-політичної студенти виконували функції помічника вожатого, класного керівника, вихователя у групі продовженого дня тощо, на літній - опановували особливості роботи з дитячою і молодіжною організаціями. Навчально-виховна практика старшокурсників мала комплексний характер і була орієнтована на підготовку до виконання функцій учителя-предметника і класного керівника. З метою посилення інтересу до педагогічної діяльності, бажання постійно самозбагачуватися і самовдосконалюватися з першого курсу освітнями пропонувалося, наприклад, до читання “Вступу до вчительської спеціальності” започаткувати досвідчених директорів шкіл і вчителів, що відчувають “тонкощі психічного стану” молодого вчителя, а програму навчально-виховних практик будувати за принципом наступності, коли студенти приходять у ті ж школи, і класи, що допомогло б об'єктивно оцінити власний досвід [5]. А. Бойко, описуючи досвід Полтавського педагогічного інституту в цьому напрямку, відзначала важливість включення майбутнього вчителя в науково обґрунтовану цілісну систему практичної, навчально-виховної, методичної і дослідницької діяльності безпосередньо в загальноосвітній школі, ПТУ та дитячому дошкільному закладі. Участь у роботі шкільного колективу, проведення експериментальної роботи оцінювалася диференційованим зачіком з пропедевтичної практики, починаючи з першого курсу, забезпечувала також наступність у написанні реферату, курсової, дипломної роботи [3].

Покоління студентів вісімдесятих років виховувалися на “педагогіці співробітництва” педагогів-новаторів ІІІ. Амонашвілі, С. Ільїна, С. Лисенкою, С. Соловейчика, В. Шаталова, М. Щетиніна, котрі свою сподвижницькою працею підготували реформування педагогічної освіти у 90-х рр. Педагогом від Бога називали В. Сухомлинського, у працях якого вчителі знаходили нові погляди на зміст, форми і методи навчання української мови і літератури. Його “уроки мислення” серед природи, де учні пізнавали красу рідного слова, збагачували свою “національно-мовну картину світу”, твори-мініатюри, казки, твори-розвіді, твори-описи, твори-роздуми, написані Майстром і дітьми, хвилювали всіх, хто був не байдужим до долі

рідної мови в рідній країні. “Випереджальну” компетенцію майбутніх учителів формували методичні нововведення В. Сухомлинського, що стосувалися методів навчання, зокрема доказової розповіді, евристичної бесіди, а також проблемних завдань і запитань, конструктивних і творчих вправ, поради стосовно підвищення орфографічної, пунктуаційної та стилістичної грамотності учнів на прикладах “живої” мови тощо. Студенти-філологи стали очевидцями і експерименту зі створення нової методичної системи навчання української та російської мов у загальноосвітній школі, що проводився протягом 80-х років науково-дослідним інститутом педагогіки УРСР на базі школ м. Києва, Черкаської і Херсонської областей. Науковці і педагоги працювали над знаходженням особливих способів структурування програмового матеріалу для занять, послідовного здійснення органічного взаємозв’язку в навчанні близькоспоріднених мов, зокрема в оптимальному використанні переносу знань, умінь і навичок з однієї мови на іншу, в докорінній перебудові форм і методів навчання. Така методика вносила істотні зміни не лише в структуру змісту, а й у побудову і технологію уроку і була рекомендована, за результатами експертної перевірки в 1989 році, для впровадження в масову практику [2, 10]. У 80-і роки приділялася увага й організації самостійної роботи студентів, що, поглиблювала знання лекційних курсів, прищеплювала навички наукового дослідження, допомагала успішному написанню курсових і дипломних робіт, ставала базою для самостійного підвищення рівня знань у майбутній професійній діяльності.

Висновок. Таким чином, аналіз навчально-наукових джерел, досвіду виших навчальних закладів показує, що структура готовності майбутнього вчителя української мови і літератури була заідеологізована, основними її компонентами стали ідейно-моральна спрямованість особистості, професійна зорієнтованість, володіння знаннями і вміннями професійної діяльності, потреба у творчій діяльності. Попри жорстку регламентацію педагогічної діяльності, русифікацію, репродуктивність й орієнтацію на середнього студента завдяки сподвижницькій праці науковців і педагогів здійснювався пошук нових форм організації навчально-виховного процесу, продовжувалося формування вчителя-словесника як україномовної особистості і дослідника. З’явилися нові курси (лінгвістичний аналіз художнього тексту, основи педагогічної майстерності) і спецкурси, акцентувалася увага до проблемних професійних лекцій, активних форм роботи на практично-лабораторних заняттях, до продуманої системи профорієнтаційної роботи та безперервної практики, реалізації принципу наступності у виконанні курсових і дипломних робіт. Школи чекали на фахівця і вихователя, котрий добре орієнтувався б у творах світового і вітчизняного мистецтва, вмів методично правильно розкрити учням неповторну красу літературного твору, був би тонким психологом, здатним відчути настрій дитини, класу, дослідником, що прагнув постійно самовдосконалюватися.

Дев’яності роки охарактеризувалися початком “перебудовних” процесів, довгожданим поворотом суспільства до національних пріоритетів. Грунтовне вивчення цього періоду в аспекті нашої теми буде здійснено в наступних дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевзенко С.П. Українська діалектологія. Збірник вправ і завдань. – К. – Одеса: Гол. вид-во видавн. об’єднання “Вища школа”, 1987. – 127 с.
2. Беляєв О.М. Про перебудову навчання мови в школі// Укр. мова і літ. в шк. – 1989. – №8. – С.46-47.
3. Бойко А.М. Про поліпшення професійної підготовки вчителя// Рад. школа. – 1984. – №6. – С.88-92.
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
5. Кавуров О.Л. Виховання професійно-педагогічних якостей у студентів університету// Рад. школа. – 1981. – №2. – С.90-93.
6. Курдюмова Т.Ф. Професиональная подготовка учителя литературы // Советская педагогика. – 1989. – №4. – С.95-99.
7. Мазур І.П. Словесник – це митець // Укр. мова і літ. в шк. – 1983. – №10. – С.55-57.
8. Музичко М.М. Критерій – високий професіоналізм // Укр. мова і літ. в шк. – 1984. – №2. – С.57-59.
9. Наценко М.К. Історія українського літературознавства: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 360 с.
10. Про підсумки експерименту по створенню нової методичної системи навчання української і російської мов у загальноосвітній школі. Доповідь до записка //Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1989. – №19. – С.5-9.

11. Пустова Ф.Д. Яким має бути вчитель-словесник // Укр. мова і літ. в шк. – 1983. – №6. – С.61-63.
12. Степанишин Б.І. Професійна спрямованість вузівської лекції // Рад. шк. – 1980. – №7. – С.75-80.
13. Шевченко З.О. Учитель – професія творча // Укр. мова і літ. в шк. – 1989. – №8. – С.33-37.
14. Шевчук Ж.А. Мовна політика в Україні (кінець 50-х — початок 90-х рр. ХХ ст.): Автoreф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01.-Х.: Харківс. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна, 2001. <http://www.nbuu.gov.ua>.
15. Щербина Н.Ф., Павлова Л.Д. Борисенко С.Б. Що показали наслідки прийому в педінститут за новими правилами // Рад. школа. – 1987. – №3. – С.90-94.
16. Яценко Т.С., Тарасович Н.Н., Кислих Т.А., Кипренко Н.М. Активне соціально-психологічне навчання у спецкурсі “Основи педагогічної майстерності” // Рад. школа. – 1984. – №11. – С.85-88.

Богдан ТРОФИМ'ЯК

**ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ, ФАХОВО-ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ
ГАЛИЦЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОГО
СОКІЛЬСТВА У ПЕРІОД ГАБСБУРЗЬКОЇ МОНАРХІЇ
(ПЕРША ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТЬ)**

Член Національної комісії України у справах ЮНЕСКО, президент Національного університету Києво-Могилянської академії (КМА) В. Брюховецький в інтерв'ю кореспонденту часопису “Високий Замок” (22.4.2004) наголошував: “Нація тільки тоді буде жити і розвиватися, коли кожне наступне покоління виховуватиметься в національному дусі на основі історичної правди... Адже, якщо знищити духовну основу нації, вона перетвориться на бидло або групу бандитів, які вбиватимуть одне одного”. Оцінюючи, в цьому контексті, сучасний стан української молодої генерації, якісний рівень вихованих в неї прикмет національної гідності і гордості, професійної, фахово-освітньої підготовки В'ячеслав Брюховецький застерігає: “Молоде покоління стає цинічним, не вірить у юдні ідеали, розуміє, що все можна купити і продати. Найгірше, що ми наробыли за роки незалежності України” [15].

Констатуючи таке тривожне твердження В. Брюховецького, відомого реформатора професійно-освітньої підготовки молоді у відродженню ним з 1991 року одному з найдавніших українських вищих навчальних закладів – КМА, варто вдатися до історичної ретроспективи, розкривши досягнення національного виховання як основної засади духовної, професійно-освітньої підготовки галицької української молоді в умовах імперсько-колоніального режиму Австро-Угорщини (1867-1918). Адже відомо, що початок ХІХ ст. визначався тим, що багато невеликих народів Центральної і Південно-Східної Європи перебували під імперським поневоленням Туреччини, Австро-Угорщини, Російської імперії. Владні режими цих країн тривалий час проводили свідому планомірну жорстку політику, скеровану на асиміляцію пригнічених націй, знищення їх історичного коріння, прищеплення прикмет меншовартості, духовного раба, позбавляти поневолені нації спроб до національно-визвольної боротьби за державну незалежність. Історичною наукою доведено, що духовно спустошений етнос, доведений колонізаторами до стану манкурства, ще ніколи не збудував незалежну державу.

До цих недержавних підколоніальних народів, які постійно зазнавали духовний, економічний, політичний, національний гніт з боку “панівних націй” відносилися попри сербів, хорватів, словенців, словаків, македонців і галицькі українці, чехи, поляки (останні в імперії Габсбурзької монархії мали особливий, привілейований статус). Доцільно наголосити, що всі пригноблені народи, крім українців Галичини, вибороли в 1918-1919 рр. свою державну незалежність, на що вплинули переважаючі зовнішні чинники спільно з польськими та неспроможністю консолідації українського політикуму. Вони звільнилися з імперських пут, відродили свою національну індентичність, свідомість і гордість і як стверджують відомі історики Європи, це відбулось завдяки становленню та масовому розвитку сокільського гімнастичного руху, який еволюціонував у всеслов'янську потужну національно-визвольну силу в боротьбі за незалежність. Тому дослідження даної проблеми має не лише наукове, політичне, а й актуальне і важливе сьогодні практичне значення у встановленні і зміцненні на засадах Сокільства дружніх державних взаємин із нашими західними сусідами на основі історичної правди. Впровадження традицій сокільства є визначальним для формування нової

інтелектуальної, високопрофесійної національної еліти в процесі націотоворення і державотворення України.

Історіографія проблеми на сьогодні досить незначна за винятком досліджень дорадянського періоду (І. Франка, В. Навроцького, С. Подолинського, К. Паньківського, К. Левицького, В. Нагірного, В. Будзиновського, А. Палія, Є. Олесницького). У добу чужинецької займанщини ці дослідження розкривали економічний, освітньо-культурний, національний, фаховий стан українсько-галичаніна в контексті сокільського руху. У період тоталітаризму вітчизняної історичної науки та радянізації від 1939 до 1991 рр. для загалу дослідників ця тема була закритою і недозволеною. окремі аспекти економічної, фахово-освітньої підготовки західноукраїнської молоді порушував і в радянській українській історіографії львівський відомий дослідник, Національного університету ім. І. Франка, проф. С. Злупко, який успішно працює в царині історії економічної думки в час незалежності України. За останні десять років українськими істориками здійснено опубліковано окремі наукові пошуки, розвідки генези всеслов'янського, українського сокільства, в яких автори не торкаються вище вказаної проблеми (О. Ващеба, Львів, 1997; В. Леник, Мюнхен – Львів, 1994) та дві монографії Б. Трофим'яка (Київ, 1997; Тернопіль, 2001), в яких автор, порівняно з названими дослідниками, концептуально і комплексно розкриває вищезазначену проблему в добу столітнього поневолення: від історичної діяльності “будителів українського народного духу”, вихованців львівської духовної семінарії, М. Шашкевича, Я. Головацького, І. Вагилевича, піонерів національного відродження – і до витоків у майбутньому українського сокільства.

“Сокіл – це шляхетний птах, з бистрим зором, могутніми крилами, неперевершеним летом, що накопичує сили для раптового удару. Це символ сміливості, шляхетності, свободи та боротьби” [13, 61-65].

Мета статті – розкрити вплив соціально-політичних, економічних, національних чинників на становлення українського сокільства в Галичині, вплив його діяльності на професійно-освітню, духовну підготовку галицької молоді, відродження національної свідомості як ідеологічних підвальн національно-визвольної боротьби за державну незалежність у контексті всеслов'янського, особливо чеського та польського, сокільського руху. Сформулювати висновки з використанням досвіду сокільських товариств щодо визначення основних засад минулого у підготовці нової інтелектуальної високопрофесійної національної еліти для побудови сучасної Української України.

Сокільські просвітницькі, національно-визвольні ідеї. Мирослав Тирш, Томаш Масарик. Виходячи з вищевказаним варто відзначити, що “Землі Богемської корони” – Богемія, Моравія та Сілезія, де проживало 62% чехів, проти 38% німців у 1815 році, вважалися німецькою провінцією, у Празі не було вже чути чеської, де панувала тільки німецька мова, а Прага всюди рахувалася німецьким містом. Однак, у 1910 році німці боролися вже за те, щоб утримати за собою становище толерованої меншини. Як визнають видатні європейські політики, відомі історики Сокільства, Чехія, завдяки 50-річній діяльності сокільства, звільнилася від німецького засилля, гідно вийшла з цієї штучно створеної духовної прірви. Прага стала столицею Всеслов'янського сокільства, де не було вже чути німецької мови, а чеський народ 1918 року виборов державну незалежність [1, 258].

Засновник чеського сокільства (1862 р.) професор Празького університету Мирослав Тирш, розробив і впровадив для соколів ідеологічні засади, які швидко перетворилися в програму дій Слов'янського Сокільства поневолених народів Європи. Батько сокільства наголошував, що визначальним у навчально-освітній, фаховій підготовці молоді повинен пріоритетним національний принцип, а сама ідея сокільства – всенародна: “... де б ти не жив, щоб був соколом, все для Батьківщини”. М. Тирш підкresлював: “Кожен народ гине по своїй власній вині. ... Ми не хочемо бути матеріалом в благородному змаганні з іншими народами, летіти просто, впевнено та сміливо з девізом “Зі щитом або на щиті”. По всіх містах і містечках на той час говорили: “Що не чех – то сокіл”. На 1909 рік в сокільських товариствах т.з “єднотах” налічувалося 75 тис. осіб, а 1930 р. – 600 тис. чол. Пробуджуючи в кожній одиниці віру до себе, сокільство не тільки внесло в чеську душу нову силу і твердість, воно примусило чеський народ до добровільної дисципліни, організованості, об’єднання та зміцнило народну

свідомість”, – писав відомий тогочасний чеський історик Конічек. “Чому зберігся і не загинув чеський народ від всепоглинаючого потопу?”, – запитує Сокільський батько М. Тирш і відповідає: “Сила і хоробрість його спасли! Енергія і твердість, моральність і дисципліна, любов до Батьківщини, любов до свободи”. Ось які прикмети плекав М. Тирш впродовж 20-ти річного керівництва чеським сокільством. Не випадково державні, військові, наукові, економічні, політичні діячі Чехії були вихованцями сокільських “єдnot” [2, 34, 20].

Серед поспідовників і продовжуваців праці М. Тирш на сокільській ниві був і перший президент ЧСР, професор Томаш Масарик, який ще в гімназійні роки проникся визвольними, державотворчими ідеями сокільства і був відданий їм впродовж життя. “Не забиваю ніколи за “Соколі”, за їхні завдання в надії, що мій народ душою і тілом переможе усі важкі випробування”, – писав Томаш Масарик провідникові чехословацького сокільства, доктору Шайннерові в роки третього президентства (1927-1934), маючи вже 81 рік [5, 9].

Багата громадсько-політична діяльність Т. Масарика, його гуманне ставлення до українського визвольного руху, негативна оцінка московофільства, польського шовінізму, у Галичині не подобалися в свій час австрійському уряду, приближеному до нього польській шляхти. Молодому 26-річному доктору філософії (захистив дисертацію в 1876 р.) уряд надає посаду штатного професора лише аж 1902 року. У лекціях і публічних виступах про роль національно-визвольних ідей сокільства, у відродженні народних традицій, він вказував, тим самим, шлях до незалежності. Молодий вчений, апелюючи до молодого сокільського покоління, українських студентів вищих шкіл ЧСР, закликав: “Учіть минуле свого народу, щоб на тому ґрунті працювати для майбутнього; студент найкраще працює для народу, коли добре підготовляється до своєї професії. Живіть морально! Не брешіть! Поруч з духом вимуштровуйте тіло! Треба бути сильним і не боятися” (Т. Масарик. Кілька думок про завдання чеського студентства. – 1889).

З приводу цього Т. Масарик ще 1908 року виступає в австрійському парламенті проти ганебних акцій зросійщення московофільськими послами Галичини, обстоює право галицьких українців на вільний розвиток, проти перетворення польськими шовіністичними колами давньоукраїнського міста Львова на “польський П’емонт”. В обороні українства краю проф. Т. Масарик підтримував дружні стосунки з д-ром Іваном Франком, оскільки Великий Каменяр був також палким прихильником культурно-просвітницьких, національно-визвольних сокільсько-січових ідей, співзасновником українських галицьких Товариств і на той час в парламенті Австро-Угорщини очолював репрезентацію українських послів [6, 60-70].

Полум’я чеських національно-визвольних ідей сокільства стали Всеслов’янськими. Вони швидко перекинулося на інші пригнічені народи імперії, які підідо використовували досвід сокільських побратимів в боротьбі за об’єднання молоді, відродження нації, державну незалежність. Адже Чехословацька Сокільська Громада об’єднувала в своїх “єдnotах” 1922 року більше 360 тис. членів, зі школярами і підлітками – 618150 осіб. До їх послуг було 291 Сокільських Домів, а видавництво товариства “Сокіл” у тому ж 1922 р. випускало за різними назвами, окремо для вікових груп, професій 47 журналів, передплатниками яких було 188210 соколів і сокілок [12, 6-10, 4-6, 21].

Українське Сокільство Східної Галичини розпочинає свою просвітньо-культурну діяльність з часу заснування у с. Кулчинці біля Тернополя сільського пожарного товариства (1891 р.) та міського товариства “Сокіл” у Львові (1894 р.). Польський шовіністичний політикум – шляхта, поміщики, магнати, відкрито допущені австро-угорським намісництвом з 1867 року до захоплення владних ключових посад краю, продовжували виношувати плани перетворення української Галичини в польську автономну провінцію Австро-Угорської імперії, а сам край у “польський П’емонт” – центр відродження і поширення польськості на східних “кресах” (окраїнах) Галичини.

Важливими чинниками для втілення у життя шовіністичних марень було створення тут ще 1867 року польською інтелігенцією у Львові товариства “Сокіл”, офіційне впровадження польської мови, спопулення Львівського університету, невизнання української нації, тиск і переслідування української інтелігенції, шкільництва та освіти, економічне закабалення селян, перешкоди українській молоді здобувати професійно-освітню, фахову підготовку і т.д. Не випадково українське товариство “Сокіл” було засноване лише 1894 року, 27 років після

заснування польського. А Львів, не Варшава чи Краків стає колискою сокільського, пластового, спортивного, стрілецького, олімпійського руху, де будується кращі спортивні споруди, а спортивні клуби імені маршалів Ю. Пілсудського, Є. Ридз-Смігли визнаються кращими у Польщі [13, 379].

“Руська Трійця”, Іван Франко, Михайло Грушевський, Іван Боберський та інші національні постаті Галичини про потребу, роль і поширення сокільських ідей в краю. На переконання національних Провідників, власне сокільство могло вивести українців Галичини з духовної, фізичної деградації, сприяти професійно-освітній, фаховій підготовці молодої української генерації всупереч польському шовіністичному політикуму на східних “кресах” та поширенню тут форпостів польськості. У цьому контексті варті уваги листи Я. Головацького, одного із чільних “будителів народного руху” “Руської Трійці”, в яких він описує стан освіти, культури, народних традицій. Подорожуючи Українськими Карпатами, проходячи в серпні 1839 року через Рахівщину, Яків Головацький був приемно здивований людяністю, повагою до старших, зберіганням родинних, національних чеснот. “Проходячи через село Богдан, я зустрів 5-6 літньо дитину і вона похилила біляву голівку й зашебетала: “Дай Боже, добрий день!” Цього я не сподівався, – продовжує Я. Головацький, – погладив я його і не міг нарадуватись з нього, бо хто би сподівався, що в таких диких горах, у такій самітності, далеко від міста, від освічених людей, у селі без школи, можна зустріти стільки чесності, та ще й у дитини? Хто сповноє ці молоді серця такою лагідністю і чеснотою? Зробили це не школа, “виші кола”, а ніжна слов'янська пісня” [11, 61, 62].

У той час Я. Головацького глибоко турбує відсутність просвітницької роботи серед тутешніх жителів, незнання історичного минулого українського народу, його долі, боротьби. “Родовіті українці виховані з наймолодших літ між чужими, вивчені чужими мовами, так мало знають свою рідну землю, свій рід, його долю, боротьбу, що не вміють їх цінувати, а тим більше любити. Боже, ми є чужинцями на предковічній нашій землі, у власній своїй Батьківщині”. Водночас, мандруючи стрийською долиною, крім корчм не стрінеш на цілому шляху жодного села, – пише у другому листі Я. Головацький. Без школи, освіти, науки, “вищих кіл” не згасли живучі національні традиції українського народу [11, 33].

Продовжує розпочату народну справу “будителями”, “Руською Трійцею” молода студентська генерація, очолювана Іваном Франком. Здійснюючи першу свідомо організовану товариську мандрівку Підкарпаттям у липні 1884 року, І. Франко, як керівник подорожі, опісля автор вражень до часописів Галичини, спричинився своїми дописами до правдивого аналізу стану економіки, національної свідомості населення краю, потреби участі інтелігенції у його відродженні, професійно-освітньої, фахової підготовки молодого покоління українства Галичини в колоніальних умовах Австро-Угорщини та польського гніту. “Невеличке вбоге сільце Урич належить до тих Богом і людьми забутих куточків світу, – пише Каменяр у статті до часопису “Діло” 05.8.1884, – у котрих, здається, ніколи не було і не буде якого-небудь живішого життя... малесенька церковиця під липами, убогий дім священика і показові дві корчми – се одинокі сліди “духа часу”... Школи ще він не завів сюди”. Метою нашої високопатріотичної дібраної молоді розбудити під час піших переходів із сонної дрімоти повиті мрякою навколої села” [11, 177, 190, 197].

У працях “Народна програма”, “Що таке поступ?” (1903) І. Франко зупиняється на характеристиці антагонізму між селянством і поміщиками. Якщо 53 галицькі земельні магнати мали у своїх руках 1,188 тис моргів землі, то на цій площі можна було б утворити 120 тис. десятиморгових господарств. А насправді на одне сільське господарство в середньому припадало 2-3 морги землі. Такий власник-пролетар мав одну перспективу – марніти на своєму шматочку землі і очікувати повільної смерті”. У повісті “Перехресні стежки” І. Франко пише: “Ось посеред села мурвана корчма ... мов темна, вічно голодна пашека, готова проковтнути всі здобутки важкої цілорічної праці. А ось двір на горбі ... біліється крізь мряку, мов білі зуби якогось величезного звіра, все готові гризти, калічти і смоктати кров”. Під кінець XIX ст. не менше 80% селянських сімей не мали засобів для проживання. Їх стан І. Франко описав так:

“На Підгір’ю села навеселі
Простяглися долом-долинами,
Мов край шляху на твердій постелі

Спіять старці, обвішані торбами” [7, 85]

У 1900 році в східній Галичині один шинок припадав на 220 жителів (а тільки одна початкова школа – на 1500). На кожне галицьке селище у другій половині XIX ст. припадало в середньому по 4 корчми. У краю множилися гуральні, а до пиятики селян спонукали землевласники, монополісти на виробництво алкоголю, шинкарі, лихварі. Батракам-селянам виплачували заробіток у талонах, які можна було реалізувати в шинку.

“Лишали розум сіряки,

І чоботи, дівки-вінки

Тут вйт робив громадськії суди”, –

писав І. Франко. Невипадково тривалість життя чоловіків-українців Східної Галичини була на 6 років меншою, ніж у чехів, і на 13, ніж в англійців [13, 52].

Не кращий стан у Східній Галичині був з рівнем освіти. За підсумками перепису населення 31 грудня 1890 р. населення Галичини складало 6,6 млн. чоловік – це найбільша густота населення в Європі, де в цьому ж році 64,8% чоловіків і 71,60% жінок не вміли ні читати, ні писати. Хоча в Галичині існує близько 3 тис. початкових шкіл, виявляється, що кожна така школа щороку позбавляє наш край у середньому від двох неписьменних. “Діяльність, – наголошував І. Франко – гідна подиву”. На 1919 рік тут мешкало 4,75 млн. поляків і понад 3 млн. Русинів-українців, відсоток неграмотності яких був більший у 2 рази порівняно з поляками. На той же рік по-руськи на 1000 душ уміло читати і писати хлопців – 173, дівчат – 152 – разом 325 особи. Учителів поляків було 2773, а русинів – 1316. У виступі на Першому Українському просвітньо-економічному конгресі у Львові 1-2 лютого 1909 р. К. Малицька наголосила: “Стоймо тут позаду всіх народів Австрії, відчуваємо цей стан на кожному кроці, що не веде до добра і поступу, а спинює просвітню працю, фахову підготовку широких верств населення, затримує розвиток економічно. Виходячи з цього, мусимо приступити до закладання курсів неграмотності, відкривати: 1) народні школи, 2) курси грамотності для старших поза шкільного віку [10, 126, 152, 208].

Народ, перевтомлений довговіковою панциною, стає перед загрозою денационалізації, духовної і фізичної деградації. Цьому тривалий час тут сприяли австрійський уряд з приближенням до нього польського шовіністичного політикуму, плануючи збудувати в Східній Галичині “польський П’ємонт”. Коли б поляки стали на бік мадярів і німців, кількість “панівних націй” збільшилась би. Звідси випливає політична вагомість поляків та надані їм привілеї. Усвідомивши історичну роль всеслов’янського, чеського сокільства, молодший син Каменяра Тарас Франко у своїй монографії “Історія й теорія руханки” (Коломия – Львів, 1923) з цього приводу наголошував: “Справи стоять тепер так, що або весь український народ буде організований на безпартійній основі сокільства, або ще сто літ сидітиме в неволі. Відродити широкі маси селянства і виховати нове сильніше покоління могла тільки руханка” [14, 53].

Великі надії на відродження українства, завоювання державної незалежності, мілітарної культурно-освітньої підготовки молодого покоління, її фахового рівня, українсько-чеських взаємин в контексті визвольних ідей сокільства надавав перший Президент України Михайло Грушевський. Відомий вчений, історик розвинув і доповнив національно-визвольні ідеї “Батька” Всеслов’янського сокільства М. Тирша, виходячи із стану українства, його народних традицій, поневолених народів Австро-Угорської імперії (серби, словени, хорвати, болгари, чехи, македонці). М. Грушевський у своїх працях окреслював: “... і в українській минувщині знайшлося багато такого, що духом своїм, своюю ідеєю дуже близьке було чеському соколу”. Його 20-ти літня галицька доба творчої наукової діяльності, завідування кафедрою історії Східної Європи Львівського університету з 1894 року – часу заснування у Львові товариства “Сокіл”, безпосереднє спілкування з Провідниками сокільсько-січових товариств Іваном Боберським “Батьком” Українського Сокілства, Сенем Горуком, доктором К. Трильовським, письменником-січовиком В. Стефаником та іншими увінчалися немалим науково-теоретичним доробком щодо ролі Товариств у національно-визвольному русі, мілітарної національної професійно-освітньої підготовки української молоді, консолідації української нації Заходу і Сходу України. Розробка і поширення його праць значно сприяли дружнім взаєминам, постійному спілкуванню національно-свідомих українців, лідерів нації з Наддніпрянщини М. Міхновського, Д. Донцова, В. Дорошенка, М. Коцюбинського, Х. Алчевської, І. Луценка,

“артильного батька” М. Левитського, Х. Сторубля, С. Русової та інших з галичанами. Всі вони були бажаними, найдорожчими гостями сокільсько-січових здвигів, свят, фестинів провідників галицького українства та інших культурно-просвітніх, гімнастичних заходів.

У цьому контексті Перший Президент наголошував: “В сфері освітній і народно-організаційній дав себе знати незвичайний розвій товариств гімнастичних, так званих “Соколів” і “Січей”, які нечувано зворушили народні маси, розбудили в них бажання знання, освіти, інстинкти організації і солідарності” [4, 515]. У праці “Сучасне сокільство і наука нашої минувщини” М. Грушевський акцентує увагу на потребу гармонійного виховання молодої генерації, перш за все на культурно-освітній, фаховій підготовці в гімнастичних організаціях. “Сокільські організації мають своїм завданням приготувати не сліпу воєнну силу, не масу м'яса для гармат, а силу горожанську, діяльну, що має творити нове життя народу без хлопа і без пана. Щоб сокільські організації могли похвалитися, – наголошував професор, – не тільки гімнастичною вправністю, фізичною силою, але також їх великими, культурними і моральними прикметами – се повинно бути провідною зіркою сокільству в будучих десятиліттях” [3].

Однак, незважаючи на те, що українські сокільські товариства були засновані значно пізніше від польських (майже на 30 років), наслідки їхньої діяльності були доволі швидкими і вагомими. Організоване перше в Галичині сільське пожежно-рахункове товариство “Сокіл” 28 червня 1891 року в с. Купчинці, що 25 км від Тернополя з ініціативи радикалів поета, однодумця І. Франка Павла Думки (21.03.1854 – 19.11.1918) та писаря Клима Жмура, місцевих селян Степана Гарматія та Миколи Южина – стає активним чинником не лише в громадсько-політичному, культурному житті села, а й всієї Східної Галичини. Досвід Товариства, очолюваного справжнім провідником сокільської української національної ідеї, запозичують сокільські “гнізда” у всіх куточках краю. Він започатковує при Товаристві фахово-освітню, професійну підготовку не лише сокільської молоді села, а Купчинці, Денисів отримують послідовників в багатьох куточках Галичини. “Хлопський поет” П. Думка організовує при Товаристві гуртки для неписьменних, сільського господарства та садівництва, молочарства, товариства тверезості, відродження, драматичний гурток, курси навчання показників вправ Товариства для краю, створений ним і парохом села Осипом Вітошинським у сусідньому селі Денисів великий хор, що напічуває 100-150 чоловіків-селян навколоїшніх сіл. У 80-90 роках XIX століття великий чоловічий хор прославився на всю Галичину, беручи участь у церемоніях цісарсько-королівської влади. Виступи чоловічого хору високо оцінили часті гости П. Думки – І. Франко (був у селі чотири рази), чеський сокільський діяч, етнограф і фольклорист Ф. Гжегорж, їхній колега, етнограф, публіцист, педагог, фундатор Українського Сокільства зі Львова проф. В. Шухевич та інші. Проводячи боротьбу з пияцтвом, П. Думка спільно з сокільськими однодумцями с. Купчинець домагається ліквідації 5-тіох (з восьми) корчм. За час 40-річної діяльності в рідному селі він виховав багато помічників і завзятих національно і професійно прихильників, які продовжували розпочату поетом справу і після першої світової війни. За спогадами односельчанина, доктора права Олекси Олійника завдяки діяльності П. Думки на ниві сокільства Тернопільський повіт належав до найкраще загартованих національно в Галичині. Не випадково П. Думка організував для Каменяра надійну охорону із числа місцевих соколів, оскільки кандидату посла до парламенту чи сейму загрожувала небезпека з боку польських шовіністичних бойків під час передвиборної кампанії. Продовжила народну справу П. Думки народна поетеса Іванна Блажкевич, але вже в нелегких умовах польського панування [13, 76-78].

Як наголошував, виходячи з цього, відомий сокільський діяч Львова С. Гайдучок у своїй історичній довідці про заснування і діяльність товариства “Сокіл” – “наші селяни скоріше зрозуміли вагу цих товариств і вже в 1891 р. заснували в с. Купчинці перше в Галичині сільське товариство. Для інтелігенції Львова треба було чекати аж приїзду в 1892 р. представників чеського “Сокола”, щоб збудилось бажання до заснування власного товариства”.

Варто зазначити, що “син українського села” Гірного, що біля Стрия, засновник і перший голова Товариства (1894-1900) В. Нагірний (1847-1921), отримавши диплом інженера-архітектора після завершення студій у вищих школах Цюриха (Швейцарія), працюючи з 1882 року у Львові, пропагує проблему заснування пожежних товариств “Сокіл” для сільської молоді. З когортого однодумців він стойть біля витоків сокільської ідеї з відомими історичними

постатями Галичини І.Франком, Б. Лепким (студентом філософії), В. Лаврівським, К. Левицьким (майбутнім президентом уряду ЗУНР), С. Яричевським, І. Копачем (майбутнім реформатором освіти, доктором філософії), Й. Коциловським (майбутнім доктором теології, єпископом Перемишля) та іншими. Фундатор товариства В. Нагірний заснував власний політико-господарський часопис “Батьківщина” (1878-1896), редакторами якого були М. Павлик, І. Франко, К. Левицький. Попри висвітлення проблем Сокільства, на сторінках часопису пропагують наболілі економічні питання, потребу створення в Галичині торговельно-ремісничих товариств, спілок, кооперативів, страхових компаній, банків. Цією акцією планувалося залучити міську і сільську молодь новоствореного товариства “Сокіл” до професійно-освітньої праці, навчання. Попри дописи до часопису В. Нагірний спільно з І. Франком готують публічні виступи з вищевказаних тем. У 1883 р. В. Нагірний заснував і був обраний директором першої української торговельної установи “Народна торгівля”. З 1884 р. голова “Товариства руських ремісників “Зоря” у Львові, чим спричинився до відродження українського міщанства не лише у Львові, а й у цілому Краї. Інженер, голова Товариства “Сокіл” пише і видає “Порадник для крамниць” (1887), “Поради для торговельних підприємств” (1897). У 1898 р. його обирають головою Товариства “Руська Ремісничо-Промислова Бурса у Львові”. А через рік він ініціює заснування кооперативу під фірмою “Народна Гостинниця” у Львові з метою навчання галицької молоді готельного, кав’янного, шинкарського промислу. Заходом В. Нагірного 28 січня 1901 р. спільно з Герміною Шухевичівною, бабусею Романа Шухевича впроваджено в життя жіночу спілку промислову “Труд” [8, 36, 40, 79, 153].

Немало творчої та організаційної праці вклад у трудову, професійно-освітню підготовку галицької молоді галицький діяч Українського Сокільства, інспектор хліборобства, професор Семен Кузик, голова товариства “Сокіл” (1926-1927) у Тернополі. У 1911 році професор видає у Львові наукову працю “Рільничі досвіди і проби на селянських господарствах в літах 1908-1910” загальним тиражем 23 тис. примірників, які з’явилися в “Господарській бібліотеці”. А на початку 1910 р. С. Кузик разом з інспектором крамниць (майбутнім міністром торгівлі і промислу уряду ЗУНР) Ярославом Литвиновичем на Міжнародному кооперативному конгресі в Гамбурзі вперше зустрілися з представниками Наддніпрянщини. Крізь призму історичної ретроспективи можемо сьогодні стверджувати, що Павло Думка з с. Купчинці разом із соратниками сокільської справи та перший голова товариства “Сокіл” у Львові В. Нагірний з названими вище однодумцями досліджуваної проблеми вагомо спричинилися до започаткування і вирішення важливої народної справи – професійно-освітньої підготовки молодої генерації українців Галичини до Першої світової війни [9, 145, 146].

Використовуючи створену національну платформу, нову течію в діяльність сокільських товариств на ниві трудової, фахово-освітньої підготовки молоді, вносять третій голова сокільського товариства (1901-1908) Альфред Будзиновський (1871-1935), і особливо в час головування з 1908 р. до 1918 р. товариством “Сокіл-Батько”, “Батько” Українського Сокільства проф. Іваном Боберським (14.08.1873 – 17.08.1947), членом уряду ЗУНР (1918-1919). Останні два Провідники довосінного часу помітно спичинилися своєю багатогранною жертвовою працею щодо нових напрямків галицького українського сокільства, створених ідеологічних зasad Товариства, його кількісного, національно-свідомого складу, трудової, фахової, мілітарної підготовки відданих борців, здорових душою і тілом, за здобуття української державності, соборності України.

За ініціативою А. Будзиновського з 1901 року у Львові були створені постійні жіночі і чоловічі вчителські курси, стали далеко активніше розвиватися протипожежно-руханкові сокільські організації, для чого А. Будзиновський видає книгу-посібник “Пожарник” (1909), набуває поширення краєзнавство, туризм. Видає підручник “Туристика” та започатковує попри то при Товаристві низку музично-театральних інституцій, зокрема української консерваторії з першою назвою “Вищий інститут музичний”. У Львові працюють “Союз співацьких і музичних товариств” (11.6.1902 р. – 1914 р.), сокільський аматорський театр – найкращий серед семи існуючих у Львові (1905). Перші кроки, як автор сокільського театру (кер. А. Будзиновський, пізніше О. Утрисько) у 1909 р. робить Лесь Курбас. З театральної секції,

Товариства, потім сокільського театру, крім Л. Курбаса на велику сцену вийшли видатні українські артисти – Сорока, Утрисько, Купчинські та інші. Значною подією у зміценні сокільства, національної гордості і гідності було створення великого сокільського хору у Львові під орудою буковинського поета, січового фундатора з Буковини С. Яричевського, потім Д. Січинського, Я. Ярославейка (справжнє прізвище Вінцковського), композитора, автора гімну “Соколи, Соколи”. За його ініціативою було організовано перше українське видавництво нот, назване пізніше “Торбан”. Секретар товариства Денис Кучика на власні кошти відкриває крамницю “Сокільський Базар”, прибуток якого йшов на будову власної домівки для товариства. У 1905 р. Старшина “Сокола” вирішила замінити сокільські однострої – з кавового на сірий колір [13, 83-87].

Творчу, організаційну, видавничу, реформаторську, педагогічну, національну, спортивну та фахово-освітню діяльність проф. І. Боберського – “Батька Сокільства”, який з 1908 по 1918 рр. очолював товариство “Сокіл – Батько” і сформував, попри все, ідеологічні засади Українського Сокільства, підвалин національного, фахового виховання, автор розкриє у наступних статтях. Адже, на 1914 рік – час 8-річного очолювання проф. І. Боберським Товариства, його кількісний склад зріс до апогею (33 тис. соколів і сокілок у 974 сокільських “гніздах”). Однак, не лише кількісно, а й якісно і національно свідомих борців, які вже дотримувалися його гасел-кличів: “Байдужі гинуть, нероба стає рабом! Виховання тіла – шлях до виховання духа” [13, 87-94, 157].

Таким чином, національно свідоме галицьке українство плідно запозичило національно-візвольні, фахово-освітні ідеї чеського сокільства, формуючи на цій платформі дієвий спротив шовіністичним маренням поляків.

Видатні історичні постаті Східної Галичини, духовенство на чолі з митрополитом Андреєм Шептицьким, єпископом Йосипом Коциловським та іншими, активно беруть участь у подоланні духовної, економічної, національної, фахової деградації українства, надають Товариству “Сокіл” посильну матеріальну, моральну допомогу.

Провідники сокільських товариств започатковують створення культурно-просвітніх, фахових, промислово-ремісничих, музично-театральних, хорових інституцій, які з часом переростають у фахові, професійні установи, навчальні заклади.

Незважаючи на те, що українські Товариства (с. Купчинці, 1891, Львів, 1894) було створено українською інтелігенцією близько 30-ти років пізніше чеською (1862) і польською (1867), вони до Першої світової війни відіграли значну роль у відродженні національних традицій, консолідації нації Заходу і Сходу України, професійно-освітній, мілітарний підготовці молодого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. А. Дж. П. Тейлор. Габсбурзька монархія 1809-1918. Історія Австрійської імперії та Австро-Угорщини. – Львів: ВНТЛ Класика, 2002. – С. 258.
2. Акнінгевский Ю. Сокольство, его идея, развитие и организация. – Прага, 1922. – С. 3-4.
3. Громадський Вісник. – 1923, 17 січня.
4. Грушевський М. Ілюстрована історія України. – Київ – Львів, 1913. – С. 515.
5. Державний архів Львівської області (далі ДАЛО). – Ф. 110, Оп. 3, Спр. 1240. – С. 9.
6. Єржабкова Б. Томаш Гарріг Масарик та початок діяльності Українського Вільного Університету у Празі. – Визвольний Шлях. – Лондон – Київ, 2002. – квіт. – С. 60-70.
7. Злупко С.М. Іван Франко – економіст. – МП “Слово”, 1992. – С. 85.
8. Левицький Кость. Українські політики Галичини. – Тернопіль, 1996. – С. 111;
9. Нарис історії “Просвіти” – Просвіта. – Львів – Краків – Парнік, 1993. – Ч. 1. – С. 36, 40, 79, 153.
10. Перший Український просвітньо-економічний конгрес уладжевий тов. “Просвіта” в сороклітє засновання у Львові в днях 1 і 2 лютого 1909 року. – Львів, 1910. – С. 126, 152, 208.
11. Подорожі в Українські Карпати: Збірник / Упоряд М.А. Вальо. – Львів: Каменяр, 1993. – С. 23-197.
12. Россія и Сокольство. – Санкт-Петербург, 1909. – Доповідь прочитана на сокільському святі 2 травня 1909 р. – С. 6-8, 10.
13. Трофим'як Б. Гімнастично-спортивні організації в національно-візвольному русі Галичини (друга пол. XIX ст. – перша пол. XX ст.). – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 61-65 - 379.
14. Франко Тарас. Історія й теорія руханки. – Коломня – Львів, 1923. – С. 53.
15. Часопис “Високий замок”. – 2004, 22 квіт.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Галина ДІДУК

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ВИРАЖАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ЛЕКСИКОЛОГІЇ ЯК ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

Лексика – це сукупність слів, словниковий склад мови. Шкільний курс лексики має свої лінгвістичні основи, під якими слід розуміти “той комплекс вихідних позицій мовознавства, що становлять теорію і практику вивчення лексики в школі” [2, 107]. Завдання навчального процесу – оволодіти всіма типами лексики, застосувати вивчену лексику в конкретній мовній ситуації, тому філолог в школі повинен бути взірцем у користуванні невичерпними можливостями мови. Словесник усім комплексом шкільної освіти має показати необхідність володіння мовою, за допомогою якої засвоюється література, культура, виховуються моральні й естетичні норми, формується національна свідомість учнів. “У школі повинна бути перед усім висока мовна культура, повинна панувати атмосфера великої чутливості до слова: сказане чи написане неправильно має звучати не тільки для вчителя, але й для школяра таким же дисонансом, як фальшива нота для людини, яка володіє високим музичним слухом” [8, 67].

Мистецтво слова завжди існувало для людини і завдяки їй. І чим вищий рівень сприймання художнього тексту як комунікативної одиниці вищого рангу, тим багатша загальна культура мовлення людини. Мова як основа всіх видів людської діяльності є народжувачем і вихователем усього високого і вишуканого, що притаманне людству. Однак високе і витончене у мові можна відчути лише у зв'язному мовленні. Отже, естетична суть мови зумовлена творчою діяльністю народу, сумою почуттів, які він уклав у неї, й полягає у здатності збуджувати естетичні смаки й оцінки.

Лексичний склад мови ще свого часу досліджували такі видатні мовознавці, як О. Потебня і Д. Овсяніко-Куликівський, Л. Щерба, В. Русанівський, І. Білодід, В. Виноградов та інші.

Мета статті – розкрити інноваційні методичні особливості вивчення виражальних можливостей лексикології як основи розвитку зв'язного мовлення школярів у загальноосвітній школі.

Відповідно до поставленої мети потрібно було реалізувати наступні завдання:

- з'ясувати теоретичні лінгвістичні та психологічні основи вивчення виражальних можливостей лексики у загальноосвітній школі;
- системно з використанням елементів інтеграції показати особливості вивчення виражальних можливостей лексикології під час формування мовленнєвих умінь учнів.

О. Потебня розглядав слово насамперед як “творчий акт мовлення, а не як комунікативну одиницю.” Вчений висловив цінну, з погляду методики навчання мови, думку про те, що розглядати слово в такому вигляді, яким воно представлене у словниках – “все одно, що розглядати рослину у гербарії” [4, 14], тобто у штучному вигляді. Отже, образне значення слова розкривається у художньому контексті, де його внутрішній зміст набуває гнучкості, починає жити особливим життям, наповнюючи старі уявлення новим змістом і цим самим створюючи новий образ. Тому вчитель на уроках розвитку зв'язного мовлення, а ще краще, на передуючим їм аспектних уроках повинен вчити сприймати цю інформацію, інакше міра сприйняття безпосередньо під час написання письмових робіт буде мінімальною, крім теоретичного матеріалу вчитель-словесник, готовчи учнів до естетичного сприймання мистецтва слова, має дати їм необхідні знання і про виражальні засоби, які є знакового природою мистецтва слова і

носіями інформації тексту, вчити відтворювати ці виражальні засоби в переказах і творити власні при написанні творів.

Серед невичерпних запасів естетичних засобів мови насамперед є образність художнього мовлення, що передбачає створення тропів-епітетів, порівнянь, метафор, що виражається у використанні звукоповторів, інтонації, милозвучності.

Відповідно до теорії швейцарського лінгвіста Ф. де Соссюра, “цінність слова виявляється через його співвідношення з іншими словами, які входять у певне семантичне поле, у тому числі з синонімами і антонімами. Від правильного вибору синоніма залежить експресивне й емоційне навантаження семантичного поля” [4, 15].

Під час вивчення лексики у п'ятому класі, на уроках мови учням важливо показати зв'язок з синонімічним рядом. Інакше може виникнути нерозуміння учнями смыслового навантаження слова у художньому мовленні, де воно виступає як багатозначне. Уміння відчувати слово слід формувати на кожному уроці мови, що, в свою чергу, допоможе їм у майбутньому уникати мовних штампів. Будь-яке слово завдяки пам'яті переноситься за змістом на ряд слів, які пов'язані з ним асоціаціями. Отже, слово викликає безліч уявлень. Але ця властивість пам'яті достатньою мірою не використовується під час навчання мови, хоча асоціативний принцип останнім часом все частіше згадується у лінгводидактичних розвідках.

Багатство естетичних можливостей мови, її здатність викликати в людини різні складні асоціації й прості порівняння роблять мову й слово могутнім засобом естетичного впливу на почуття людини. Естетична природа мови полягає в універсальності слова, в багатоманітності його образних значень, які реалізуються через художній контекст. Слово у художньому контексті здатне активізувати і збагатити думки та почуття людини, даючи їй можливість пізнати довкілля, себе в ньому.

Оскільки вчитель має змогу працювати зі зв'язним текстом переважно на уроках РЗМ, то розширявати світогляд і розвивати мову – завдання same цих уроків. Оскільки естетичний ефект на уроках рідної мови повинен досягатися за допомогою власне мовного матеріалу, то великого значення у цьому плані набуває використання високохудожніх зв'язних текстів, а також відповідно продумана тематика самостійних письмових робіт, які передуватимуть урокам РЗМ. Щоб учні змогли естетично передавати почуте чи побачене, висловлювати враження і власне ставлення до побаченого, варто пропонувати їм творчі завдання, котрі є продуктивною підготовкою до подальшого аналізу і переказування тексту.

Робота над текстом, як підсумок довготривалої роботи над словом реченням – це один із засобів практичних умінь і навичок з мови, знаряддя, за допомогою якого вчитель формує ці уміння і навички, збуджує інтерес до мови як навчального предмета, адже, коли учень вчиться висловлювати думку, поєднувати думку у зв'язний текст він обов'язково вдосконалює і мислення. Оволодіння культурою мови є неодмінною передумовою успішного навчання і розумового розвитку дитини, бо слово і думка нерозривно пов'язані.

Прийнято вважати, що однім зі складових загальної культури особистості є її орфографічна та пунктуаційна грамотність. Уміти грамотно писати – життєва необхідність. Це очевидно, але не менш важливим, на нашу думку, є знання лексичних норм і правильне їх використання у власному мовленні (усному і писемному).

Як стверджують психологи, суттєву роль у становленні, розвитку й функціонуванні свідомості відіграє підсвідомість. Саме в ній формуються зв'язки між нейронами, які в дорослій людині переростають у певну систему реакцій, у стереотипи мислення й поведінки. У комплексі психічної саморегуляції провідну роль відіграє підсвідомість. Отже, від того, на скільки раціонально, логічно й соціально впорядкована підсвідомість, настільки й думки будуть раціональними, логічними, соціальними [1, 43].

Звідси недвозначно випливає, що виховувати гармонійну культуромовну особистість, формувати логічне мислення – означає раціонально впорядковувати підсвідомість дитини.

Особистістю людина стає не відразу, вона визріває поступово, і в її формуванні бере участь багато зовнішніх чинників. Серед них одне з чільних місць належить мові.

Мова своїм ладом, своюєю структурою несе певні відомості про навколошнє середовище, про орієнтацію в ньому.

Тому, викладаючи рідну мову, треба дбати не тільки й не стільки про засвоєння граматичних правил, скільки про те, щоб дитина правильно, не перекручену відчула й сприйняла всі її внутрішні закони. Така вимога передбачає потребу збагачувати, розвивати, відшліфовувати мовлення дітей, домагатися знання не тільки граматичних і правописних правил, а й виражальних можливостей лексики [7, 45].

Вважаємо, що теорія на уроках мови не повинна домінувати особливо там, де йдеться про розвиток зв'язного мовлення дітей, хоча без неї, зрозуміла річ не обйтися. І виділяти на розвиток зв'язного мовлення слід не чверть часу, відведеного для вивчення рідної мови, а всі сто відсотків. Кожен урок має працювати на вдосконалення мовлення дітей – інакше вивчення рідної мови в школі втрачає сенс.

Як відомо з психологічних досліджень, мова й мовлення являють собою нерозривну єдність.

Мовлення – це форма існування мови в мовленнєвій діяльності, під час говоріння і писання.

Ідучи за І.О.Синицею, мовлення є необхідною основою людського мислення, а воно здійснюється у формі мовлення. Тому учень планує свою мовленнєву діяльність шляхом використання знаків мови усно або писемну, зовнішньо (усно, письмово) або внутрішньо [11, 9].

Для писемного мовлення, що виконує ту саму функцію спілкування, що й усне, застосовуються необхідні графічні знаки. Писемне мовлення характеризується відсутністю безпосереднього контакту з співбесідником.

Особливістю розвитку зв'язної мови є і внутрішнє мовлення – це мовлення про себе. Внутрішнє мовлення дозволяє мислити навіть тоді, коли дитина нічого не вимовляє. Звичайно, учень, перш ніж висловити думку, промовляє про себе те, що має сказати, тобто користується внутрішнім мовленням. Проте погано оформлені у внутрішньому мовленні думки погано виражаються і в зовнішньому мовленні [1, 95]. Всі ці психологічні чинники вчителям-мовникам слід обов'язково враховувати при формуванні комунікативної компетенції учнів.

Чітке визначення мети, змісту й обсягу роботи, принципів її організації багато важить у навчанні розвитку зв'язного мовлення.

Методи розвитку зв'язного мовлення – це способи роботи вчителя і учнів, у процесі яких учитель передає знання про культуру живого слова і організовує самостійну діяльність учнів з метою засвоєння ними знань і навичок зв'язної звукової мови [7, 56].

До провідних методів і прийомів розвитку зв'язного мовлення учнів належать: живе слово педагога, мовні спостереження, метод творчих вправ, комунікативний метод, метод редактування, лінгвістичний аналіз, стилістичне конструювання, інтерактивні технології (“мовна карусель”, “словесна піраміда”, “мовна ситуація” тощо), самостійна робота учнів, словесне малювання, есе, комп’ютерні технології тощо.

Живе слово вчителя – один із провідних методів навчання переказу. Воно виступає для учнів джерелом знань про культуру звукового мовлення та першим взірцем для мовного наслідування.

Істотно збагачує усне мовлення школярів правильно проведена бесіда. Вона вчить дітей мислити, обмінюватись думками. Бесіда тоді сприяє мовному удосконаленню учнів, коли вчитель:

- а) не дозволяє їм віддалитись від основної теми;
- б) неухильно веде оповідача до кінцевих висновків;
- в) не перериває без потреби розповіді дітей, виправлення і зауваження робить здебільшого після їх відповідей;
- г) веде бесіду природно і вільно;
- г) не зловживає запитаннями, обходиться без них, якщо можна досягнути тієї ж мети шляхом вказівки чи нагадування;
- д)заличує весь клас до оцінки висловлених думок і їх словесного викладу;
- е) всіляко заохочує дітей до влучного слова.

Метод спостереження і аналізу мовних явищ передбачає набуття мовних знань про живе слово, його колорит та особливості користування ним шляхом цілеспрямованих спостережень над фактами і явищами усної й писемної мови на спеціально дібраних прикладах. Об'єктом для

спостереження і аналізу стають, перш за все, мовні фрагменти або тексти різних стилів, усні розповіді вчителя та учнів, виступи дикторів радіо чи телебачення, майстрів живого слова, відтворені на уроці через магнітофон.

Самостійна робота учнів – це метод здобування, закріплення, перевірки знань, умінь і навичок школярів зі зв'язного мовлення шляхом опрацювання відповідної літератури про культуру живого слова, виконання відповідних вправ.

На уроках у старших класах нову інформацію учні в міру можливості одержують із спеціальних журналів, збірників, монографічної літератури. Написання тез, конспектів формує навички роботи з такою літературою, привчає виділяти головне, зіставляти, вміти систематизувати.

Для розвитку зв'язного мовлення характерна система специфічних прийомів, зумовлених змістом предмета. Це моделювання структури речення, словосполучення, конструювання різних типів синтаксичних одиниць. У процесі роботи над формуванням комунікативних умінь склалися прийоми роботи над текстом: озаглавлення тексту, визначення головної думки, членування тексту, складання плану, композиційне оформлення текстів різних типів мовлення, побудова тексту певного стилю.

Використання в системі методів навчання мови елементів проблемного навчання, як відзначає І. Олійник, реалізується в основному через систему прийомів: аналізу ситуації, висловлення припущенень, встановлення зв'язків між явищами, аналіз фактів, зіставлення їх, перевірка правильності доведень, формування висловів і узагальнень.

Є декілька прийомів роботи з підручниками: написання переказів за підручником, вправи з використанням словників і технічних засобів навчання.

На підвищення ефективності кожного з методів навчання впливає продумане використання засобів навчання. До них належить дидактичний матеріал, технічні засоби, комп'ютерні технології, які забезпечують успішну навчальну роботу на уроці РЗМ.

Використання дидактичного матеріалу слід поєднувати з усіма методами навчання, що сприятиме успішному розвитку мовленнєвих умінь і навичок, забагатить інтелектуальну сферу учнів.

На уроках РЗМ особливе значення мають зв'язні тексти. Саме їх використання сприяє виробленню вмінь і навичок аналізу цілісного тексту, усвідомленню функціонування лексичних засобів та їх виражальних можливостей у текстах різних стилів і типів мовлення.

Найпоширенішим видом наочності на уроках РЗМ є картини і малюнки. Вони служать вдячним матеріалом для виконання завдань з розвитку зв'язного мовлення.

Важливе місце на уроках РЗМ мають технічні засоби навчання. Зв'язний виклад граматичної теми з узагальненням, стислий усний і письмовий переказ великих за обсягом текстів, словесне малювання за картиною і безпосереднім спостереженням записуються на магнітофон, створення критичних нарисів – есе та інші. Це дає можливість потім проаналізувати розповідь, її змістовність, логічність, виразність, емоційність тощо.

Кодоскоп має можливість проектувати текстовий матеріал для спостережень мовного матеріалу, різних видів аналізу, стилістичного редактування, завдання і тести для творчих і контрольних робіт.

На уроках розвитку зв'язного мовлення можна демонструвати діафільми і короткі відеофільми, грамзаписи. Навчальна мета їх різна: від простих завдань (переказати побачене) до складніших (скласти сценарій до відеофільмів, написати переказ на основі відеофільму), словесно змалювати почуту мелодію, використовуючи асоціативний та креативний принципи навчання.

З метою вдосконалення мовлення школярів учитель може використовувати телепередачі. Вони ефективно поєднують зображення із словом, розгортання дії супроводжується пейзажними картинками, музикою. Все це допомагає формувати навички спостереження, вміння передавати бачене, стисло і логічно викладати свої думки, правильно їх оформляти. Завдання тут можуть бути найрізноманітніші: скласти простий чи складний план літературної передачі, написати стислий переказ телевистави, коротко законспектувати виступ вченого, письменника.

Процес збагачення словникового запасу, тобто вивчення виражальних можливостей лексичних засобів мови краще проводити на тематичній основі, реалізуючи лінгводидактичний культурологічний принцип. Робота над тематичними групами слів характеризується одним із напрямків комунікативно доцільного мовлення учнів, яка повинна проводитися з урахуванням вимог чинної програми з рідної мови “орієнтуватися в основному на тематику майбутніх учнівських переказів і творів, на тексти наукової та художньої літератури, які вивчаються у певному класі” [9, 8-9].

В основу пропонованої системи методичної роботи щодо опрацювання виражальних можливостей лексики як основи розвитку зв’язного мовлення учнів покладено комунікативно-функціональний підхід і теорію інтегративного навчання.

Розглянемо використання описаних вище методів і прийомів, а також елементів системності й інтеграції у пропонованому конспекті уроку зв’язного мовлення у 6 класі.

Тема: Усний твір-опис з елементами роздуму на основі особистих вражень (за картиною).

Зінтегровані теми з предметів: 1) українська література: М. Коцюбинський “Хо” (казка); Л. Костенко “Цей ліс живий” (вірш); 2) географія; 3) музика; 4) образотворче мистецтво.

Мета: вдосконалити і узагальнити знання про типи і стилі мовлення; розвивати зв’язне діалогічне і монологічне мовлення школярів; використовувати у висловах учнів вивчені тропи (епітети, метафори, синекдоху тощо), групи слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми).

Тип уроку: інтегрований урок розвитку зв’язного мовлення.

Обладнання: 1. Картина Р. Братковського “Зима у лісі” (Енциклопедія українського живопису, 2000 р.). 2. Грамзапис П.І. Чайковського “Пори року”. 3. Фонозапис “Звуки лісу”. 4. Тлумачний словник української мови / Укладачі Ковальова Т.В., Коврига Л.П. (2002 р.) 5. Л.С. Прищепа. Тематичний словник школяра. – Київ: Форум, 2001.

Хід уроку

I. Організаційний момент.

1.1. Перевірка присутності учнів на уроці.

1.2. Психолого-емоційна настанова класу до творчої роботи (за монографією Дідуک Г.І. Вивчення засобів емотивності на уроках української мови у 5-7 класах. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 222 с.).

II. Актуалізація опорних знань.

2.1. Вступне слово вчителя.

– Сьогодні на нашому уроці розвитку зв’язного мовлення присутні елементи інших галузей науки: географії, української літератури, музики, образотворчого мистецтва, які будуть допомагати нам описувати природу.

2.2. Рольова гра.

Учитель:

Книги, книги на полицях,
Завжди тихо поміж них,
Ось в одній сині море,
В іншій криється тайга.
А в оцій – Північний полюс,
Де морози і пурга.
Все, іцо серце і що розум
Вік творили не один,
Повизбирало людство
В книгу – перли із перлин.

(Н. Г. Гаєріленко)

Учень: Я художник, хочу намалювати ліс. Але живу я в степах, лісу справжнього не бачив. Що мені робити? Допоможете мені, діти?

2.3. Робота з тлумачним словником. З’ясувати лексичне значення слів галузі науки; елементи.

Учитель: Давайте звернемося до “Тематичного словника школяра” (Л.С. Прищепа. Тематичний словник школяра. Київ: “Форум”, 2001).

Відкрийте алфавітний покажчик на с. 137. Яку літеру знайдемо?

Не відкриваючи книгу, працюйте в парі, відшукайте потрібну сторінку. Прочитайте визначення: “Ліс – велика площа землі, що заросла деревами і кущами”. Тепер, художнику, ви знаєте, що таке ліс, і можете починати малювати. А що вийшло у нашого художника, ми дізнаємося з твору Юрія Дмитрієва “Що таке ліс?”.

4. Читання учнями вголос оповідання по частинах. Ось яка картина вийшла у художника (таблиця). Що там трапилось далі? (Діти дочитують оповідання.)

Учитель: Треба добре знати, розуміти природу, щоб не зашкодити їй. Багато шкоди може завдати природі людина з байдужою черствою душою.

III. Мотивація навчальної діяльності.

3.1. Повідомлення теми та мети уроку.

Знати: що таке ліс, рослини і тварини лісу.

Уміти: розуміти прочитане, емоційно сприймати тексти.

IV. Робота над матеріалом уроку.

4.1. Читання учнем вірша Ліни Костенко “Цей ліс живий”. Закінчіть речення.

Ліс – це

4.2. Парна робота з довідником.

Учитель: Перевіримо себе за довідником з природознавства. Знайдіть значення слова *ліс*.

“Ліс – велика ділянка, на якій ростуть дерева та інші рослини, живуть різноманітні тварини”.

4.3. Групова робота над статтями “Ліс”, “Рослини лісу”, “Хвойні ліси”, “Листяні ліси”. Звіт-розвідкакої групи.

4.4. Уявна екскурсія до осіннього лісу.

Учитель: Зараз ми по різнобарвному килиму вирушимо до осіннього лісу.

Свої враження від зустрічі з осіннім лісом передайте за допомогою віршів.

(Учні читають вірші.)

А придивись, будь ласка,
У лісі всюди казка.
Вона блукає лісом,
Прислушайся, будь ласка,
У лісі всюди казка.

Прислухайтесь до звуків лісу. (Звуки лісу: фонозапис.)

Чи хочеться вам дізнатись, про що розмовляють лісові мешканці?

4.5. Діалог зайчика з зайчихою з казки О. Іваненко “Чорноморденський”.

Чому із зайчиком трапилась неприємність? (Не послухав маму, змінив колір шубки раніше, ніж прийшла зима.)

4.6. Слухання музики.

П. І. Чайковський “Пори року. Зима”.

Учитель: Свої враження від подорожі до лісу Петро Ілліч Чайковський передав у музичному творі, який так і назвав “Пори року. Зима”. Що ви уявляли, слухаючи музику? (Словесне малювання, з використанням епітетів, метафор, порівнянь, синонімів, антонімів тощо).

4.7. Читання віршів про зимовий ліс учнями.

У музичному супроводі за П.І. Чайковським “Пори роки. Зима”.

4.8. Мовчазне читання казки “Хо” М. Коцюбинського. Висловлення власних міркувань учнями щодо опису зимового лісу М. Коцюбинським. Видлення ними виражальних засобів лексики у казці (“ліс дрімає”, “дерева стоять”, “дерева, загорнені в сутінь”; “небо то зблідне, то спалахне сяйвом”, “небо торкає вершечки чорного лісу”; “стременувся ліс, ліс заграє”, “щебетання розітнулося”; “криавава смуга обрію”, “засіць витріца очі”; “борода м'якими хвильами спада”, “кострубаті брови”, “добре й лукаві очі” тощо).

4.9. Оцінювання відповідей учнів за дванадцятибальною системою.

4.10. Переказ з виправленням помилок. Редагування міні-тексту (опис лісу).

Учитель читає текст.

Повітря, вода і ліс – дуже важливі складові частини природи. Але виконують свою роботу кожен окремо (разом). Ліс – поглинає чистісінський кисень, а в повітрі виділяє вуглекислий газ (навпаки). Та не тільки в цьому його заслуга. Він насичує повітряний простір водою, без якої неможливе життя. Там, де багато лісів, висихають (не пересихають) річки, забруднене (чисте) повітря.

V. Підсумок уроку.

5.1. Тест.

1) Що таке ліс?

- а) ліс – це велика площа землі, що заросла деревами та кущами;
- б) ліс – це велика ділянка землі, на якій ростуть дерева та інші рослини, живуть різноманітні тварини.

2) Які бувають ліси?

- а) листяні;
- б) листяні, хвойні, мішані.

3) Яка пора для зайців найнебезпечніша?

- а) літо;
- б) осінь.

4) Які ліси мають похмурий, суворий вигляд?

- а) хвойні;
- б) листяні.

5) Що рятує зайця від ворогів?

- а) ноги та вуха;
- б) зайчий одяг.

6) Коли заєць змінює колір свого хутра?

- а) восени;
- б) взимку.

5.2. Бесіда.

1. Чи сподобався вам урок-подорож?

2. Про що ви хотіли б прочитати на наступних уроках?

3. З якими мешканцями лісу зустрітись?

4. Чи сподобалася вам музика П.І. Чайковського? Які емоції, думки вона нам навіяла (використання сугестопедичної технології)?

VI. Оцінювання навчальних досягнень учнів за критеріями (12-балльна система), які зафіковані у Програмі з рідної мови (2001 р.), що стосуються усного і писемного, а також діалогічного мовлення.

VI. Домашнє завдання.

Написати лист-розвідь до дітей, що живуть у спекотній Африці і не були в наших лісах (за планом), використовуючи епітети, метафори, а також групи слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми).

План листа другові:

- 1) Що таке ліс?
- 2) Які рослини я бачив у лісі?
- 3) Яких зустрічав звірів?
- 4) Враження від подорожі до лісу.

Опрацювати параграфи у підручнику з географії для 6 класу: "Ліс", "Рослини лісу", "Хвойні ліси", "Листяні ліси". Довідатися, які лісові рослини нашої місцевості занесені до Червоної книги України. З'ясувати, чи в текстах наукового стилю використано виражальні засоби лексики.

Висновки. Отже, добре скомпоноване висловлювання сприйматиметься легко, тому важливим завданням мовника на уроках розвитку зв'язного мовлення є продумана система методичної роботи щодо вивчення лексичних засобів і щодо їх виражальних можливостей у різностильових текстах. Успіх навчальної роботи, спрямованої на розвиток мовлення школярів, значною мірою залежить від урахування комунікативних його якостей, найважливішими з яких є правильність, точність, виразність, образність, доступність, емоційність, багатство

використаних мовних засобів. Для цього слід застосовувати такі навчально-тренувальні та комунікативно-творчі вправи, що формували б уміння в учнів шукати найкращого способу висловлення думок, а також впроваджувати інноваційні та інтерактивні технології, що сприяли б розвиткові зв'язного мовлення школярів у загальноосвітній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баєв. Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення. – К.: Рад. школа, 1966. – 190 с.
2. Дідук Г.І. Вивчення засобів емотивності на уроках української мови у 5-7 класах. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 222 с.
3. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення рідної (державної) мови // Дивослово. – 1994. – №7. – С. 28-33.
4. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства. – К. – Одеса: Либідь, 19991. – 216 с.
5. Кучерук О. Засоби естетичної виразності мови та їх вплив на учнів // Дивослово. – 1998. – №3. – С. 14-16.
6. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови. – К.: Рад. шк., 1984. – С. 8-14.
7. Методика викладання української мови в середній школі / Під ред. Олійника І.С. – К.: Вища школа, 1989. – 438 с.
8. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
9. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-11 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 96 с.
10. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.
11. Синиця І.О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів. – К.: Рад. школа, 1965. – 316 с.

Зінаїда ПІДРУЧНА

ОСНОВНІ ВИДИ МОВЛЕННЄВИХ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

При вивченні іноземної мови основну увагу варто звертати на розвиток кожного виду мовленнєвої діяльності (усної мови, аудіювання, читання) як основи для практичного оволодіння нею. Створюючи ж всі види мовленнєвої діяльності, доцільно сформулювати принципи тематичної організації лексики, призначеної для розвитку навиків усної мови, функціонального відбору лексичного і граматичного матеріалу, спрямованого на вироблення системи вправ, що формують такі види мовленнєвої діяльності, як діалогічна і монологічна мова, розуміння на слух, безперекладне читання; необхідності створення ситуативних і комунікативно скерованих видів вправ для навчання аудіювання.

Питанням навчання аудіювання як одного з видів комунікативної діяльності та розробленням різних видів мовленнєвих вправ для навчання аудіювання займалось багато методистів, серед них: М. Вайсбурд [1], Н. Жинкін [2], М. Ільїн [3], З. Кочкіна [4], В. Сатинова [5] та багато інших. Вони відрізняються, зокрема, тим, що труднощі аудіювання можуть бути пов'язані:

- а) з мовленнєвою формою повідомлення;
- б) зі смисловим змістом повідомлення;
- в) з умовами пред'явлення повідомлення;
- г) з джерелами інформації.

Для того, щоб долати усіякі труднощі, пов'язані з аудіюванням, необхідно проводити спеціально розроблені вправи.

Незважаючи на значні теоретичні доробки з даного питання, ще не вироблена раціональна система мовленнєвих вправ для навчання аудіювання, саме тому піднята нами проблема є актуальною і потребує свого розв'язання в сучасних умовах.

Мета статті – запропонувати основні види мовленнєвих вправ для успішного навчання аудіювання, спрямованих на подолання труднощів і формування на цій основі вмінь і навиків, здатних успішно функціонувати в природних умовах.

Трудність самого процесу аудіювання полягає у тому, що він є поєднанням аналітико-синтетичних операцій з розпізнавання мовленнєвої форми і виявлення змісту. Відпрацювання дій та операцій проходить поступово, а їх здійснення – в комплексі.

З багатьох труднощів аудіювання іноземної мови основними можна вважати умови сприйняття мовлення на слух, труднощі процесу перекодування звукових сигналів у зміст, обмежені можливості недосвідченого аудитора, лінгвістичні особливості звукового тексту. До умов, що визначають ступінь складності сприйняття мовлення на слух, відносять однократність та короткотривалість пред'явлення інформації, розуміння мови незнайомих людей, індивідуальні особливості голосу та мовлення, заданий мовцем темп, аудіювання мови без зорової опори.

Лінгвістичні труднощі звукового тексту охоплюють фонетику, лексику, граматику. Вони можуть бути загальними для іноземної мови, що вивчається, і специфічними для окремих мов. Для їх подолання проводимо зі студентами підготовчі вправи, вчимо правильно відтворювати граматичну форму як в ізольованому вигляді, так і, головним чином, у типовому реченні, орієнтуючись на зразок.

1. Імітація (у тому числі з нескладною модифікацією): повторити синтагми чи фрази, дотримуючись заданої інтонації (окличної, запитальної і т. д.), у певній послідовності:

- повторити зі сприйнятої фрази ті чи інші елементи;
- повторити фразу з ускладненим набором звуків та звукосполучень;
- повторити фразу, зберігаючи чи змінюючи логічний наголос;
- повторити фразу, довжина якої значно перевищує об'єм короткотривалої пам'яті;
- прослухати фразу чи діалогічну єдність, замінити ті чи інші слова, зберігаючи інтонацію;
- прослухати коротке висловлювання, повторити початкові слова, фрази з інверсією і т. д.;
- прослухати фразу і скоротити її, виділивши основну інформацію;
- прослухати ряд фраз, записати їх по пам'яті, не порушуючи інтонацію і не зменшуючи в тексті повідомлення більше як на 2-3 слова.

2. Порівняння та диференціація:

- порівняти інтонацію (довжину, об'єм інформації і т. д.) двох-трьох ізольованих фраз і відтворити їх, не порушуючи зразки;
- розкрити значення багатозначних слів, синонімів, омонімів та ін. за контекстом;
- прослухати висловлювання, визначити у контексті значення словосполучень (фразеологічних зворотів, прислів'їв і т. д.);
- прослухати фрази, скласти їх послідовно (синхронно);
- прослухати ряд фраз і шляхом порівняння з картиною виділити в них ті, які не підходять за змістом чи по темі.

3. Перетворення інформації:

- скоротити чи розширити прослухані фрази;
- змінити у прослуханих фразах час подачі (порядок слів, дійові особи);
- подати мовне повідомлення від 1^{ої} особи;
- поєднати дві-три ізольовані фрази, сприйняті на слух, в одне симболове ціле.

Вважають, що аудіювання пов'язане з труднощами об'єктивного характеру, які не залежать від самого слухача. З цим твердженням можна погодитись лише частково. Студент справді не може вибирати ні характер мовленнєвого повідомлення, ні умови сприйняття. Разом з тим, успішність аудіювання багато в чому залежить від аудитора, від його мовленнєвого досвіду в рідній та іноземній мові, від його пам'яті, від уміння користуватися ймовірним прогнозуванням, від його уваги та інтересу.

Усі перераховані якості можуть розвиватися лише в тому випадку, якщо прийоми навчання мають значний мотиваційний потенціал, активізують мислячу діяльність студентів, розвивають у них потребу знань і творчості, вміння працювати над кожним видом мовленнєвої діяльності у відповідності з його особливостями та складністю.

Подаємо приблизний перелік вправ для навчання ймовірного прогнозування на різних рівнях мовлення:

- прослухавши ряд прикметників (дієслів), назвіть іменники, які з ними найчастіше вживаються;
- перекладіть на слух слова, утворені від відомих вам елементів, наприклад: *thankfull, thankless (thank)*;
- перекладіть речення, спираючись на значення окремих фактів;
- прослухайте ряд мовленнєвих штампів, назвіть ситуації, у яких вони можуть вживатися;
- прослухайте ряд запитань, дайте відповідь на кожне запитання в залежності від тексту чи міміки викладача;
- прослухавши запитання, дайте відповіді па них за допомогою одного з мовленнєвих штампів, написаних на дошці;
- прослухавши текст, поставте + біля одного з трьох-чотирьох заголовків, даних в графічному ключі, який міг би підійти за змістом;
- прослухавши повідомлення, заповніть пропуски в графічному варіанті того ж тексту;
- прослухавши текст двічі, назвіть пропущений смисловий фрагмент.

Аудіювання мовленнєвих повідомлень пов’язане з діяльністю пам’яті (короткотривалої та довготривалої). Короткотривала пам’ять забезпечує, як відомо, утримання поступаючої інформації на всіх фазах процесу сприйняття, аж до переробки її і переходу частини інформації у довготривалу пам’ять. Остання покликана зберігати слухоартикуляційні образи слів, словосполучень і синтаксичних конструкцій, правил та схем іх поєднання. Завдяки цьому відбувається розуміння фразової структури і комунікативного типу речення.

Пропонуємо приблизний перелік вправ для розвитку пам’яті:

- дайте відповіді на альтернативні запитання при одноразовому їх пред’явленні (при запису з паузами відповідь дається під час паузи, без пауз – у кінці пред’явлення; кількість запитань не повинна перевищувати 4-5);
- прослухавши 2-3 короткі фрази, з’єднайте їх в одне речення;
- прослухавши текст із фактичними даними (власні назви, цифри, дати, реалії і т. д.), дайте відповіді на запитання, використовуючи ці дані;
- прослухайте текст, протягом прослуховування фіксуйте фактичний матеріал письмово, використовуйте ваші записи при переказі;
- прослухайте і повторіть за диктором фрази, довжина яких перевищує об’єм короткотривалої пам’яті, тобто складається з десяти і більше слів;
- прослухавши текст, повторіть його за принципом “снігової кулі” (1-ий студент повторює перше речення, 2-ий – перше і друге, 3-ій – перше, друге, третє і т. д.);
- прослухавши фразу з пройденого тексту, доповніть її рядом інших фраз (розширте її до тексту);
- прослухавши текст, відтворіть його зміст за ключовими словами (за запитаннями, за картиною);
- прослухайте текст та перекажіть його ланцюжком (кожен студент говорить по одному реченню, останній переказує цілий текст);
- прослухайте монологічне повідомлення, поставте уточнюючі запитання;
- перегляньте фільм, прокоментуйте його після одноразового перегляду;
- прослухавши діалогічний текст, перекажіть його за ролями, не змінюючи послідовність викладу.

Показником мислячої переробки прийнятої інформації, на думку Сатинової В.Ф. [5, 54], можуть бути:

- а) смислова ємкість відтвореного слухачами повідомлення по відношенню до прийнятого тексту оригіналу (план змісту);
- б) різномайті рухи мовленнєвих форм: переозначення, переформулювання вираження прийнятого повідомлення при адекватній передачі його змісту (план вираження).

План змісту монологічного мовлення (рівень значення) розглядається нами крізь призму мовленнєвих одиниць різного рівня, що входять до його складу – цілий текст, надфразові поєднання та речення (фрази), відповідно до яких виділяються смисли першого, другого і

третього порядку. Кожен з них відбиває головну думку в рамках відповідних мовленнєвих одиниць. При цьому смисл окремого речення є складовою частиною смыслу більшої мовленнєвої одиниці – надфразового поєднання. Яке, у свою чергу, зливаючись із смыслами інших компонентів тексту, утворює в кінцевому рахунку узагальнений зміст (основний зміст) мовлення на рівні тексту в цілому, що обумовлюється вірогідністю поєднання смыслів, які входять до цієї цілісності елементів, але не зводяться до їх суми, а є якісно новим утворенням. Отже, у процесі розуміння мовлення слухач здійснює “перехід від зовнішньовиражених повних слів до загального смыслу повідомлення” [2, 3], відновлює у свідомості той смысл, який був закладений у повідомлення передавачем.

Найвірогідніше смысл аудійованого мовлення у вигляді “тематичних смыслових точок”, що фіксуються у голові слухача, утворюється відповідно до часової послідовності поступаючої інформації. Як вважає Н. Жинкін, “послідовно утвреждається і утримується кожна пара слів. Одночасно утримується (в особливому коді внутрішнього мовлення) загальний смысл речення, яке вимовляється” [2, 4]. Є дані про те, що смысл може утримуватися не тільки на рівні частин речення і цілого речення, але й на рівні більших мовленнєвих одиниць. Логічно припустити, що для того, щоб зрозуміти основний смысл цілого тексту, слухач повинен певним чином “відзначити” у свідомості спочатку найнижчі смысли (на рівні речення та його частин), а потім зробити певний синтез цих смыслів шляхом укрупнення їх у значиміші смыслові об’єднання наступного (в сторону вичленення основного смыслу) рівня. На основі комбінування смыслів другого порядку, вірогідно, утворюється основний смысл цілого тексту, який є найбільш скомпресованою формою смыслового змісту монологічного мовлення в цілому.

Комуникативний діалог, що вклинується між прослуховуваннями аудіотекстів, веде до менш вільної форми відтворення прийнятого змісту, в той час, як діалог, який замикає систему прослуховування текстів, сприяє передачі прийнятого повідомлення переважно своїми словами. На випадок розходження між послідовністю запитань у комунікативному діалозі і структурою викладу змісту в тексті-оригіналі студенти передають прийняту інформацію у віддаленіший від контексту мовленнєвій формі, і навпаки: співпадання порядку постановки запитань у діалозі із структурою викладу змісту в тексті сприяє детальнішому відтворенню смыслового змісту та вільнішій формі висловлювання. Додаткова цільова установка на вичленення пунктів плану в змісті аудійованого мовлення сприяє осмисленішому розумінню змісту аудіотекстів і віддаленішій від тексту оригіналу мовній формі його викладу.

Отже, комунікативний діалог сприяє покращенню розуміння монологічної мови на слух. Адже запитання в ньому звертають увагу студентів на основні смылові ланки в змісті аудіотексту, дозволяють встановити логічні зв’язки, вчать бачити в змісті тексту головне і відділяти його від другорядного, розуміти суттєве в тексті повно, точно і глибоко. Комуникативний діалог сприяє мовленнєвому запам’ятовуванню смыслового змісту тексту, роблячи його не дослівним, а творчим, що можливо лише завдяки виділенню смыслового скелету тексту та переозначення його в синонімічну мовленнєву форму [2, 4]. З допомогою комунікативного діалогу в процесі аудіювання реалізується принцип зворотнього зв’язку:

а) питання в діалозі та відповіді на них служать цілям корекції або підкріплення розуміння смылового змісту аудіотексту всіма студентами групи одночасно;

б) контроль розуміння здійснюється поетапно, протягом вичленення смылових віх у змісті аудіотексту.

Як бачимо, розуміння усної діалогічної мови – це найскладніший вид аудіювання, особливо коли слухач не бачить мовця і не бере участі в акті спілкування, тобто слухає мову, звернену не до нього.

Висновки. Таким чином, при вивчені іноземної мови варто звертати особливу увагу на формування в студентів навиків аудіювання – одного з видів мовленнєвої діяльності як основи для практичного оволодіння іноземною мовою. Значні зусилля необхідно зосередити на науковому обґрунтуванні принципів відбору мовленнєвого матеріалу для вироблення підспрямованої системи вправ, скерованих на подолання труднощів аудіювання з метою успішного розуміння іноземної мови на слух.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайсбурд М.Л. Обучение диалогической речи. / Иностранные языки в школе. – 1965. – № 4. – С. 11-19.
2. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи. / Иностранные языки в школе. – 1965. – № 4. – С. 2-11.
3. Ильин М.С. О классификации упражнений в речевой деятельности. / Иностранные языки в школе. – 1961. – № 5. – С. 31-35.
4. Кочкина З.А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи. / В кн.: Иностранные языки. – М., 1964. – С. 161-164.
5. Сатинова В.Ф. Обучение аудированию монологической речи во взаимосвязи с говорением (творческий этап). / Иностранные языки в школе. – 1978. – № 2. – С. 53-59.

Ірина ЗАРУБІНСЬКА

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ МОТИВІВ УЧІННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Розв'язання проблеми вдосконалення підготовки висококваліфікованих спеціалістів і підвищення якості навчання передбачає, у першу чергу, знаходження внутрішніх резервів інтенсивного розвитку навчального процесу у вищому навчальному закладі. Такими внутрішніми джерелами активності особистості у процесі навчальної діяльності є фундаментальні потреби, мотиви, професійні інтереси, ставлення до навчання. Тому однією з центральних проблем педагогіки вищої школи стає дослідження мотиваційної сфери особистості як фактора навчальної діяльності.

Досліджуючи формування та розвиток мотивації навчальної діяльності, педагоги та психологи незмінно роблять наголос на необхідності формування внутрішніх мотивів учіння, таких як пізнавальний інтерес, зацікавленість самим процесом здобуття знань, підкреслюючи її довготривалість та продуктивність.

Однак незаперечним є те, що разом з пізнавальними спонуками робота над різними предметами може визначення ще й специфічними, характерними саме для даного предмету мотивами. Такими специфічними спонуками роботи над опануванням англійською мовою будуть виступати комунікативні мотиви.

Метою статті є обґрутування доцільності та умов формування комунікативних спонук учіння англійської мови як фахового предмета в студентів вищих навчальних закладів.

Л. Виготський, а слідом за ним і А. Веденов та інші психологи, визнають потребу у спілкуванні – основною рушійною силою психічного розвитку особистості. І хоча Н. Рейнвальд бачить слабку сторону цієї гіпотези в тому, що потреба у спілкуванні не є величиною самовизначальною та що відкритим залишається головне питання: заради чого виявляється активність, не викликає сумніву факт, що суспільна природа спілкування обумовлює в індивіда потребу в ньому, яка постійно відновлюється. Потреба у спілкуванні для людей – це або потреба у зміні певних якостей, рис, сторін у самого собі та іншій людині (індивідуально-особистісна сторона спілкування), або потреба в досягненні взаєморозуміння, налагоджені стосунків з іншими людьми (соціально-психологічна сторона спілкування), або потреба у розв'язанні спільного завдання, в досягненні спільної мети (соціально-предметна сторона спілкування) [1].

Зацікавленість своїм партнером по спілкуванню, бажання “поділитися” з ним, переконати, схилити на свій бік, відчути, що його ставлення викликає відгук в іншої людини, які б перешкоди їх не розділяли (мовні, вікові, географічні), - такими бачить основні спонуки до спілкування К. Альбуханова-Славська [1, 168-171].

Спілкування виступає однією з найважливіших умов формування самосвідомості особистості, стимулятором її мотиваційної сфери та розвитку особистості в цілому.

Прагнення до спілкування часто займає провідне місце серед мотивів людини, що спонукають її до спільної практичної діяльності. Іноді спілкування може відокремлюватися від інших форм діяльності та набувати відносної самостійності коли спілкуються тільки тому, що хочеться спілкуватися з людиною.

Є. Пассов розглядає спілкування як складний багатогранний процес, що може виступати одночасно і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес взаємопливу та взаєморозуміння [13].

Спілкування як одну із найважливіших потреб індивіда розглядають М. Д'яченко та Л. Кандибович [5]. У студентів перших двох курсів навчання вона виявляється найпомітніше: у багатьох із них розриваються особисті зв'язки, що склалися до вступу в навчальний заклад. У спілкуванні студенти пізнають не тільки інших, але й самих себе, оволодівають досвідом соціального життя. Потреба у спілкуванні сприяє встановленню різnobічних зв'язків, розвитку дружби, товарищування, стимулює обмін знаннями та досвідом, думками та настроями [5, 100, 101].

Розрізняючи спілкування формальне, або рольове (регламентоване як за змістом, так і за формою, у процесі якого різні люди в подібних умовах будуть діяти більш-менш однаково, де знання соціальних ролей важливіше від знань про особистість співрозмовника), та спілкування неформальне (коли люди, спілкуючись, вбачають один в одному не соціальний стан, посаду, а людину, особистість зі всіма її якостями) [13], ми визнаємо, що людині притаманне прагнення до неофіційного спілкування. Її часто не влаштовує спілкування рольове, і вона шукає (інколи підсвідомо) шляхи до особистісних, людських контактів.

Отже, беручи до уваги вікові особливості та особливості соціальної ситуації студентів, слід зазначити, що для них є характерною висока потреба у спілкуванні. Вона знаходить свою реалізацію, як правило, у неформальних міжособистісних контактах у позаурочний час.

Організація процесу навчання англійської мови у вищому навчальному закладі у формі спілкування (часто неформального, зі всіма його функціями, якостями та характеристиками) буде практично доцільною з точки зору мети учіння англійської мови і дасть можливість сформувати комунікативні мотиви її учіння.

Комунікативність “Практичного курсу англійської мови” є практично доцільною, оскільки майбутні спеціалісти навчаються різних спеціальностей у різних умовах, але обов’язково в тих (або подібних до тих), у яких їм треба буде працювати. Це означає, що умови навчання повинні бути адекватними умовам майбутньої діяльності.

Таким чином, якщо ми хочемо навчити студента спілкуватися англійською мовою, то навчати цього потрібно в умовах спілкування. Це означає, що навчання повинно бути організоване таким чином, щоб за своїми основними показниками та якостями воно уподоблювалося б процесу спілкування. Як і кожна модель, процес навчання в деяких аспектах буде спрощеним, порівняно з реальним процесом спілкування, але за основними параметрами він буде йому адекватним. Такими параметрами Є. Пассов вважає:

1) діяльнісний характер мовленнєвої поведінки тих, хто навчається, який повинен відображатись: а) у комунікативній поведінці вчителя як участника процесу спілкування та навчання; б) у комунікативній (вмотивованій, активній) поведінці студента як суб’єкта спілкування та учіння;

2) предметність процесу комунікації, що повинна бути змодельована обмеженим, але точним набором предметів обговорення;

3) ситуації спілкування, які моделюються як найбільш типові варіанти взаємовідносин тих, хто навчається;

4) мовні засоби, що забезпечать процес спілкування та навчання в даних ситуаціях [13].

Дослідник також вказує на те, що, будучи інтерпретованими методично, ці параметри створять такий процес навчання, за умов якого буде можливим розвинути всі якості говоріння як засобу спілкування.

Але слід зауважити, що процес навчання як модель не може обмежуватися наявністю адекватних процесу комунікації параметрів, оскільки навчання як процес має свої специфічні особливості. Такими особливостями є:

1) наявність та використання прийомів навчання, що співвідносяться з характером комунікації та поставленою метою;

2) необхідність іншого співвідношення усвідомлення та тренувань (інструкцій та мовленнєвих дій);

3) спеціальна цілеспрямована організація всього процесу [13, 34, 35].

Процес навчання, якому властиві дані характеристики, буде істотно відрізнятися від традиційного. Він буде комунікативним.

Однією з головних умов організації спілкування є його вмотивованість. Отже, організувавши навчання на занятті з англійської мови як модель спілкування, ми зможемо сформувати та розвинути комунікативні мотиви її учіння, які за певних умов можуть стати головною спонукою учіння англійської мови в школі та однією з активних спонук її вивчення як профільної дисципліни у ВНЗ.

В основі комунікативних мотивів лежить потреба двох видів:

а) потреба у спілкуванні, що виникає з самої природи людини як істоти соціальної;

б) потреба у здійсненні певного конкретного мовленнєвого вчинку, потреба “втрутитися” в певну мовленнєву ситуацію [13]. Обидва ці види взаємопов’язані, але їх використання у процесі навчання не однозначне. Перший вид можна назвати загальним комунікативним мотивом, рівень цієї потреби часто не залежить від організації навчального процесу (є люди екстраверти та інтроверти), але він є фоном для другого виду мотивів. Другий вид – це ситуативна мотивація, рівень якої вирішальною мірою визначається тим, як організоване навчання, як створюються мовленнєви ситуації, який матеріал та прийоми використовуються.

Подібно до того, як ситуативні інтереси призводять до утворення стійких інтересів, ситуативні мотиви спілкування виховують потребу у спілкуванні взагалі, створюють постійну мотиваційну готовність – надзвичайно важливий фактор успішної участі у спілкуванні та для встановлення мовленнєвого партнерства.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що найважливішою умовою формування та розвитку комунікативних мотивів учіння буде надання комунікативного характеру всьому курсу навчання англійської мови, тобто побудова його як моделі процесу міжособистісного спілкування.

Умовами розвитку комунікативності стають: мовленнєва спрямованість навчального процесу; врахування індивідуальності кожного студента (особистісна індивідуалізація); функціональність, ситуативність та новизна навчання [6, 13, 14].

Мовленнєва спрямованість навчального процесу полягає в тому, що ставиться не тільки мовленнєва практична мета (навчити спілкування), але й шляхом до цієї мети є практичне користування мовою. “Практична мовленнєва спрямованість не тільки мета, але й засіб, де те й інше діалектично взаємообумовлене” [13, 35].

Постійне практичне користування мовою допомагає подолати одноманітність лінгвістичних маніпуляцій, робить навчання привабливим ще й тому, що узгоджується з кінцевою метою, і, таким чином забезпечує засвоєння говоріння як засобу спілкування.

Мовленнєва спрямованість процесу навчання передбачає мовленнєвий характер вправ. Це, перш за все, стосується вправ для формування навичок і передбачає використання з цією метою умовно-мовленнєвих, а не мовних вправ. Це повинні бути вправи не в проговорюванні, а в говорінні, коли в студента є певне мовленнєве завдання і коли воно здійснюється через вербальний вплив на співрозмовника.

Ініціювання верbalного впливу (дії) можлива за умов:

а) зацікавленості співрозмовника;

б) особистісно значущої теми розмови.

Предметом спілкування, як правило, є взаємовідносини тих, хто навчається. Вони визначають характер спілкування. Саме у взаємовідносинах реалізується потреба студентів, у результаті чого вона стає мотивом діяльності. Це означає, що мотив спілкування не може виникнути, якщо немає взаємовідносин або якщо вони не усвідомлюються [6, 11]. Отже, однією з умов формування комунікативних мотивів у процесі учіння англійської мови є створення теплого емоційного клімату у студентській групі, цілеспрямованого формування і розвитку колективу та індивідуальності студента. Для того, щоб виник ситуативний мотив спілкування, студент повинен бути зацікавленим у партнєрі по спілкуванню як особистості і мати до нього позитивні почуття. За умови негативних взаємовідносин спілкування можливе, але в такому разі воно перетвориться на суперечку, а цього треба уникати, оскільки в такому випадку воно буде одномоментним і надалі мотивація породжуватися не буде. Як партнер із спілкування повинен сприйматися і викладач.

Принцип мовленнєвої спрямованості також передбачає використання комунікативно цінного мовленнєвого матеріалу. Таким буде матеріал, адекватний тому, який використовується в передбачуваних сферах реальної комунікації. Комунікативна цінність матеріалу зростає в міру зростання вірогідності його використання у спілкуванні. І для того, щоб зробити мовленнєвий матеріал цінним у комунікативному плані, необхідно відібрати ті проблеми, які складають змістову сторону спілкування, організувавши матеріал навколо них. Доцільно брати до уваги такі фактори:

- 1) конкретні сфери передбачуваного спілкування;
- 2) види діяльності, якими займаються студенти;
- 3) вікові інтереси тих, хто навчається [6, 13, 14].

Тому важливим питанням є не тільки підбір мовленнєвих вправ та формулювання ситуацій спілкування, але й проблема відбору і структурування лексичного, граматичного та тематичного матеріалу з точки зору названих умов та параметрів.

Так, підручники з англійської мови, лінгфаонні курси характеризуються дистантним розташуванням матеріалу, спрямованого на вивчення прямої та непрямої мови, а це ми вважаємо комунікативно недоцільним. Ігнорування непрямої мови значно знижує здатність передачі замислу, а отже, зменшує здатність спілкування, створює перманентні труднощі в плані вираження. Ця недостача засобів вираження може відбитися на чуттєвому досвіді студентів та призвести до формування негативного емоційного ставлення до процесу учіння і спілкування англійською мовою. Тому ми вважаємо необхідним одночасне або майже одночасне введення обох граматичних структур.

Таким чином, на розвиток і підтримку комунікативних мотивів учіння має вплив структурування граматичного матеріалу в рамках курсу. Тому воно повинно бути переглянуте під кутом формування комунікативності процесу навчання англійської мови, а отже, формування і розвитку мотивів спілкування.

О.М.Леонтьєв вважав, що "...виришально важливим є те, яке місце в житті людини займає пізнання, чи є воно частиною дійсного життя, чи тільки зовнішнім, нав'язаним ззовні його умовою" [9, 378]. Саме тому "пропускання через себе" відіграє таку важливу роль у ставленні до предмета учіння.

Умовою перетворення матеріалу в особистісно значущий, а отже, здатний породити ситуативні комунікативні мотиви, є особистісна індивідуалізація навчання англійської мови [6, 7, 8, 13].

Б. Ананьєв до індивідуальності як системи включає якості людини в трьох аспектах її життєдіяльності: як індивіда, як суб'єкта та як особистості [2].

Особистісна індивідуалізація враховує:

- а) контекст діяльності студента;
- б) його життєвий досвід;
- в) сферу інтересів, бажань, нахилів, духовних потреб;
- г) світогляд;
- д) емоційно-чуттєву сферу;

е) статус особистості в колективі: взаємні симпатії для знаходження мовленнєвих партнерів, призначення лідера в групах та інше [6, 7, 8].

Вже не потребує доказів той факт, що активність як риса відображення полягає в спрямованості діяльності та вибірковості відображення. А отже, людина сприймає та засвоює те, що має життєво важливе значення для її діяльності. Спрямованість на інформацію залежить від усього психічного життя, досвіду, знань певної особистості. Активне ставлення студента до отримуваної інформації характеризується її переробкою на основі своїх поглядів, інтересів, досвіду, планів.

Доцільність особистісної індивідуалізації підтверджується ще й необхідністю врахування емоційного фактора в навчанні.

Але вся система навчання англійської мови не повинна зводитися до використання однієї тільки особистісної індивідуалізації, а до її домінування.

Згідно даних, отриманих у результаті експериментального навчання В. Кузовльовим, саме особистісна індивідуалізація є головним засобом створення комунікативних мотивів [7, 8].

під якими мається на увазі такий іхній вид, який забезпечує ініціативну участь студента у спілкуванні. Розмовляють, як правило, про те, що є особистісно значущим.

З цією метою доцільно використовувати різноманітні методи вивчення особистості та колективу. Перш ніж почати студента навчати, його потрібно вивчити як індивіда, як суб'єкта та як особистість.

Особистісна орієнтація передбачає адресованість не тільки безпосередньо до самого студента та його "я", але й до більш широкого середовища, принадлежність до якого він відчуває (сім'я, інститут, своя країна, країна мови, що вивчається).

Принципом функціональності визначається адекватний процесу комунікації відбір матеріалу:

- а) відбір із тих сфер комунікації, до яких ми готуємо студента;
- б) відбір лексики не на основі глобальної частотності, а частотності для конкретної мовленнєвої задачі в конкретній ситуації;
- в) відбір лексики, необхідної для обговорення проблем міжособистісного спілкування.

Умовою комунікативності виступає ситуативність навчання. Відповідно до Є. Пассова, під "ситуацією" необхідно розуміти не сукупність екстрапінгвістичних обставин, а систему взаємовідносин співрозмовників, відображену в їхній свідомості; під "ситуативністю" розуміємо співвіднесеність висловлювання з цими взаємовідносинами [13].

Комуникативність передбачає постійну новизну процесу навчання. Вона виявляється в різних компонентах заняття. Це новизна мовленнєвих ситуацій (зміна предмета спілкування, проблеми обговорення, партнера по спілкуванню, умов спілкування...), це новизна використованого матеріалу, організації заняття (його видів та форм) та різноманітність прийомів роботи.

Новизна визначає таку стратегію навчання, згідно якої один і той самий матеріал ніколи не пропонується двічі з однією і тією ж метою [6, 13, 14].

Комуникативні мотиви учіння англійської мови можуть формуватися як під час занять з мови, так і в процесі позааудиторних заходів.

Важливими засобами розвитку комунікативної потреби та відповідних мотивів є, на думку С. Григор'яна такі види навчально-виховної роботи, як організація та проведення колективних бесід з тієї чи іншої теми, предметно-тематичні вечори, студентські наукові конференції. В таких умовах у студентів виникають наступні потреби:

- 1) потреба висловити свої думки;
- 2) потреба отримати інформацію від інших;
- 3) потреба продемонструвати свої вміння, пережити успіх.

Реалізація зазначених потреб цінна тому, що вона сприяє формуванню позитивного ставлення до англійської мови як навчального предмета; підвищує емоційні переживання студентів; створює оптимальні умови для навчання правильного мовлення, веде до створення сприятливого психологічного клімату в колективі, дозволяє не тільки отримати нові знання, але й удосконалити наявні, ще раз переконатися в їх практичній цінності.

Ми можемо знайти численну кількість групи тем, ситуацій спілкування, які будуть особистісно значущими для студентів і, таким чином, здатні породити ситуативні комунікативні мотиви. Але студент у ситуації спілкування буде поводити себе в рамках певного образу, що вже склався або є бажаним [3]. Його висловлювання, швидше за все, будуть свідомо спрямовані на збереження або зміну репутації, яка, на думку В. Мерліна, є одним з найсильніших мотивів діяльності людини. Саме тому певна частина переживань, емоцій, почуттів, ставлень ніколи не вийде на поверхню спілкування. Вона буде існувати як внутрішнє "я" за умови її невідповідності існуючій або бажаній репутації.

Перешкодою для спілкування подібного характеру буде виступати і занижена самооцінка студентом як своєї особистості в цілому, так і окремих її аспектів (наприклад, здібностей, можливостей переконати, бути цікавим та інше).

Обмеженням для відвертого спілкування може стати і невідповідність особистісних поглядів проблемі поглядів референтної групи. Оскільки референтною є група, яка мотивує індивіда бути в неї прийнятим [15], то з цією метою він буде підтримувати свої установки у відповідності до того, що, на його думку, вважається загальновизнаним у групі.

Всі вищезазначені фактори будуть виступати в ролі фільтрів, пройшовши через які, частина особистісно значущої інформації залишиться поза рамками ситуації спілкування. А його мотивом буде виступати не ситуативний комунікативний мотив, а, швидше за все, бажання досягти успіху, бути визнаним, прагнення зберегти та зміцнити відповідну репутацію.

Умовою зняття таких фільтрів у ситуації спілкування може виступати використання рольової гри, в якій студент діє не від імені своєї власної особи, а виконує задану роль. У цьому випадку неприйняття, засудження, навіть мовні помилки будуть віднесені не на адресу самого студента, а його персонажа. Доцільність використання рольової гри визначається тим, що вона виступає засобом зняття бар'єрів спілкування, а отже, засобом активізації навчального процесу, формування і розвитку пізнавального інтересу, та є полівмотивованою сама по собі.

Методика використання рольової гри на заняттях з практики англійської мови розглядається як у загальній методиці викладання іноземних мов, так і в методиці викладання англійської мови, в дослідженнях психологічного характеру [4, 10, 11, 12 та ін].

Практика використання рольової гри в інтенсивному навчанні дорослих іноземної мови Г. Китайгородської, Г. Лозанова, С. Новакова та інших показала, що розв'язання ігрового завдання дає можливість досягти навчальної мети, тобто через використання мовних засобів у навчальній комунікативній діяльності до їх повного засвоєння [10].

Але якщо в школі навчання англійської мови може бути повністю побудоване на використанні комунікативного методу навчання, то через різницю цілей навчання (метою практичного курсу англійської мови у ВНЗ є не тільки вміння спілкуватися англійською мовою, але й мова як система), слід говорити лише про домінування комунікативного методу як умови формування та розвитку комунікативного та професійного мотивів учіння англійської мови.

Отже, проведений аналіз стану теоретичної та експериментальної розробки проблеми формування і розвитку мотивів учіння дозволяє прийти до таких висновків:

- спілкування виступає однією з найважливіших умов формування самосвідомості особистості, стимулятором її мотиваційної сфери та розвитком особистості в цілому;
- основними спонуками спілкування як діяльності виступають комунікативні мотиви;
- провідними мотивами учіння англійської мови у вищому навчальному закладі є мотиви професійного досягнення, а також пізнавальні та комунікативні спонуки. Останні є специфічними та високодієвими саме у процесі роботи над англійською мовою;
- організація процесу навчання англійської мови у вищому навчальному закладі у формі спілкування, зі всіма його функціями, якостями та характеристиками є практично доцільною, з точки зору мети вивчення англійської мови, та дає можливість формувати комунікативні мотиви роботи над нею.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды / Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломмова. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – 287 с.
3. Ануфрьев Е.А. Социальный статус и активность личности: Личность как объект и субъект социальных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 287 с.
4. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения. – М.: Знание, 1983. – 48 с.
5. Дьяченко М.И., Каңдыбович Л.А. Психология высшей школы: Учебн. пособие для вузов. – 2-е изд., переб. и доп. Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
6. Коммуникативность обучения – в практику школы: Сб. статей / Под ред. Е.И.Пассова. – М.: Просвещение, 1985. – 126 с.
7. Кузовлев В.П. Проблема отбора и организации речевого материала в аспекте принципа личностной индивидуализации // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 3. – С. 23-31.
8. Кузовлев В.П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения иноязычной речевой деятельности // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 1. – С. 23-29.
9. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Избранные психологические произведения. – М.: Политиздат, 1983. – Т. 1. – С. 364-381.
10. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. В.А.Бухбиндера, Г.А.Китайгородской. – К.: Выща школа, 1988. – 342 с. 166.
11. Рогова Г.В. Повышение эффективности обучения иностранным языкам за счет улучшения психологического климата на уроке // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 42-48.

-
12. Рогова Г.В., и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
 13. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
 14. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
 15. Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М.Андреевой и др. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 255 с.

Валентина ТІТОВА

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ КУРСУ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Активізація зовнішньої політики України, розширення та зміщення міжнародних економічних зв'язків зумовлюють появу нового соціального замовлення суспільства, яке полягає у вихованні висококваліфікованих фахівців будь-якої галузі, зокрема економіки. Причому, кваліфікація фахівця повинна розглядатися як синтез його професійної та іншомовної комунікативних компетенцій, оскільки тільки таке сполучення компетенції дає право говорити про особистість, здатну ефективно взаємодіяти на різних рівнях з представниками міжнародної спільноти від імені нашої держави. Тому сформувати у студентів професійних навчальних закладів (немовних) вміння іншомовного професійного спілкування та підготувати їх до діалогу культур – вимоги, які стоять перед навчальними закладами нашої країни.

Гострий дефіцит часу сучасних студентів, інформаційні та інші перевантаження, характерні для динамічного сьогодення, зумовлюють використання та імплементацію інтенсивних способів навчання іноземних мов протягом навчального процесу у ВЗО. Саме тому колективом науковців, фахівців з методики навчання іноземних мов (ІМ), які працюють у науково-освітньому центрі інтенсивного навчання іноземних мов “Інтенсив” Київського національного економічного університету, розробляється курс інтенсивного навчання англійської мови для студентів економічних університетів, який буде інтегровано у навчально-методичний комплект з інтенсивного навчання англійської мови абітурієнтів та студентів ВЗО.

Метою статті є визначення системи вправ для цього курсу, за рахунок яких буде відбуватися формування іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) студентів. Мета статті досягається шляхом вирішення таких завдань:

1. Розглянути компонентний склад вправи.
2. Визначити методичні вимоги до вправ.
3. Визначити типи і види вправ, які будуть використовуватися у курсі.

Навчання іншомовної комунікативної компетенції в курсі інтенсивного навчання студентів економічних вузів відбувається в кожному з чотирьох циклів у три етапи – введення навчального матеріалу, тренування у спілкуванні, практика у спілкуванні. Ознайомлення з усім новим матеріалом кожного циклу відбувається в тексті-поліпозі. Тренування у спілкуванні і практика у спілкуванні забезпечуються системою вправ, що є інтегральною частиною курсу, тобто базується на принципах навчання даного курсу, забезпечує досягнення основних цілей і вирішення практичних задач курсу. Крім тренування у спілкуванні і практики у спілкуванні, ця система вправ містить підсистему вправ для контролю рівня сформованості ІКК студентів на різних етапах навчання – рубіжного і підсумкового.

Проблема створення системи вправ займає в методиці навчання іноземних мов важливе місце. Цілий ряд методистів і психологів вивчали різні аспекти цієї проблеми: Б. Беляев, І. Бім, В. Бухбиндер, І. Данилович, І. Зимняя, М. Ільїн, Б. Лапидус, О. Леонтьев, Ю. Пассов, І. Салистра, Н. Скляренко та інші. Однак, кожен курс, кожен навчально-методичний комплект вимагає розгляду цього питання відповідно до конкретних умов реалізації системи.

Розгляд теоретичних і практичних питань створення системи вправ даного курсу варто розділити на такі питання: що ми будемо розуміти під вправою і яка її структура; яким вимогам повинні відповідати усі вправи системи; що ми будемо розуміти під системою вправ, які

підсистеми вправ будуть входити в загальну систему курсу та у якій пропорції; яким загальним вимогам повинна відповідати система вправ, щоб складати єдину систему курсу.

Слідом за С. Шатіловим [9, 55], під вправою ми будемо розуміти спеціально організоване в навчальних умовах одно- або багаторазове виконання однієї чи ряду операцій або дій мовленнєвого (або мовного) характеру. Кожна вправа системи відповідає визначенім вимогам і має чітку структуру.

Розглянемо структуру вправи. Відомо, що будь-яка вправа складається з: 1) завдання і зразка виконання (зразок у даному випадку – компонент факультативний); 2) виконання завдання; 3) контролю виконання завдання. Розглянемо кожен компонент більш докладно і визначимо, як він представлений у даній системі вправ курсу.

За визначенням Г. Китайгородської [3, 127], комунікативне завдання – це засіб керування актами діяльності того, кого навчають у конкретній ситуації, й одночасно стимул для мовленнєвих дій студентів. У комунікативному завданні мовленнєва ситуація є його складовою частиною і на етапі формулювання комунікативного завдання виконує функцію оформлення методичної задачі. У навчальних умовах навчально-мовленнєва ситуація повинна моделювати типову ситуацію реальної комунікації. Як відзначає О. Холопова [8, 45], в інтенсивному навчанні ситуація ніби “вуалює” план викладача і формує план учня (студента), вона також сприяє реалізації принципу поліфункціональності вправ [3].

Комуникативне завдання припускає наявність комунікативної ситуації. За визначенням В. Скалкіна, комунікативна ситуація – це динамічна система взаємодіючих факторів об'єктивного і суб'єктивного плану (включаючи мову), що визначають мовленнєву поведінку людини в межах одного акту спілкування як у ролі того, хто говорить, так і в ролі того, хто слухає. У цій дефініції підкреслюється важливість стосунків між комунікантами (суб'єктивний план), а також і важливість зовнішніх (об'єктивних) умов, у яких протікає мовленнєве спілкування. Такій системі властива динамічність, тому що ситуація спілкування знаходиться в постійному розвитку, плині [5, 25].

Використання ситуацій у навчанні ІМ – питання широко розроблене як у закордонній, так і у вітчизняній методиці. Цьому питанню присвячені роботи В. Артемова, І. Берман, М. Ляховицького, Є. Маслико, Р. Мильруда, Т. Олійник, Ю. Пассова, Н. Скліренко, М. Breen, Ch. Brumfit and K. Johnson, R. Clifford and T. Higgs і багатьох інших. Ці роботи допомогли нам визначити компонентний склад ситуації. Так, ситуація повинна обов'язково включати: партнерів по спілкуванню і їхні стосунки (хто говорить? до кого звертається?), мотиви спілкування (навіщо це відбувається?), предмет мовлення (про кого? про що?), обставини, за яких відбувається спілкування (місце, час, умови).

Таким чином, при формулюванні завдань до вправ системи необхідно враховувати основні компоненти мовленнєвої ситуації. Крім опису ситуації, комунікативне завдання включає і комунікативну задачу, що розуміється як стимул мовленнєвих дій студентів [3, 109-110]. Комуникативна задача може бути сформульована і подана в комунікативному завданні разом з описом ситуації або випливати з неї. Вправи курсу, як правило, крім завдання містять і зразки виконання. Приклади мовленнєвих реакцій студентів – це “очікуваний” продукт, який вони повинні відтворити в усній чи письмовій формі як реакцію на опис ситуації або комунікативну задачу. На думку І. Данилович, зразки виконання у вправах служать опорою для учнів (студентів) при складанні висловлювань, підказуючи засоби формулювання думки. Для викладача зразок виконання, як і ситуація, є засобом керування мовленнєвою діяльністю учнів (студентів) [1].

Продемонструємо на прикладі різних вправ курсу, як може бути сформульована комунікативна задача в завданні і які зразки виконання вправ пропонуються.

Your visit to Great Britain is over. You are preparing a report to your boss to send it by fax before you come. Write in the form of thesis main ideas of your investigation during the work over the project tasks.

Example:

While participating in the project program “World in a New Century: Old Problems and New Projects. Great Britain.”, I worked over the problem of water resources (mineral resources / population / industry / etc.) in Great Britain. Main characteristic of water system / population / industry / etc. are:

GB is surrounded ...

You are phoning to the Head Office of your Program to comment on your report sent by fax. One of you is “the Boss” who is interested in some details – so think over 4-5 questions you are going to ask; the other is a participant of the Project – enlarge your thesis adding some details. Work in pairs.

Проаналізуємо, як представлені компоненти ситуації, і як виражена комунікативна задача в цих двох вправах.

Вправи 1 і 2 моделюють одну ситуацію, причому, друга є продовженням першої. Тут варто пояснити загальний сюжет цієї частини циклу. Кілька занять циклу студенти є учасниками міжнародної екологічної програми “World In a New Century: Old Problems and New Projects. Great Britain.” Вони представляють різні країни і є фахівцями в різних галузях, наприклад – Уїлфред ван Міл з Голландії є фахівцем з питанням водних ресурсів, Агнес Порш з Австралії – фахівець у галузі сільського господарства і т.д. Кожен студент одержує свою “легенду” і користується нею на заняттях, де відбуваються “засідання комісії з питань проекту” протягом цілого року навчання. Такі заняття передбачені в кожному циклі – під час обговорення країнознавчої інформації про Великобританію, США, Канаду, Австралію, Нову Зеландію та Україну. Тому, одержавши такі завдання, як у вправах 1 і 2, студенти вже знають, які завдання проекту, у якій галузі вони є фахівцями і про що конкретно збираються доповідати. Таким чином, партнерами по спілкуванню є учасники групи екологічного проекту, що тепер знаходяться у Великобританії. Мотивом спілкування в даній ситуації буде необхідність поділитися зі своїм керівником результатами дослідження. Предмет мовлення визначений чітко, а саме: повідомити інформацію про конкретний аспект проблеми у Великобританії відповідно до напрямків спеціалізації того, хто говорить – у вправі 2, того, хто пише – у вправі 1. Обставини, за яких відбувається спілкування у вправі 1, зазначені в самому завданні: ви пишите звіт наприкінці поїздки. Комунікативна задача в цій вправі виражена словесно: Write to your Boss... У другій вправі ситуація спілкування визначена в самому завданні – телефонна розмова з директором (офіційна розмова). Комунікативна задача випливає з завдання – задати 4-5 питань для одного з учасників спілкування і прокоментувати деякі пункти звіту – для іншого. Причому, у другій вправі відсутній приклад виконання вправи. Це обумовлено тим, що перша вправа є підготовчою для другої і забезпечує письмові тези на допомогу усному спілкуванню студентів, а також містить досить чіткі інструкції для кожного з комунікантів, уточнюючи мінімальний обсяг реplік з кожної сторони.

Розглянемо тепер, яким вимогам повинні відповідати вправи. Будь-яка діяльність людини, у тому числі і мовленнєва, повинна бути мотивована. І, як правило, будь-яка діяльність – полімотивована, тобто учні (студенти) діють виходячи не з одного, а з декількох мотивів. Тому ми висуваємо *емотивованість* як одну з головних вимог до вправ. За даним критерієм Н. Скляренко підрозділяє вправи на мотивовані і немотивовані [7, 71-72]. У створюваному курсі перевага віддається мотивованим вправам: з домінантою пізнавальних мотивів (на етапі ознайомлення з новим навчальним матеріалом) або з домінантою соціальних мотивів (на етапі тренування у спілкуванні і практики у спілкуванні).

Слідом за Є. Пассовим (1989), другою вимогою до усіх вправ ми висуваємо наявність *комунікативності*. У систему вправ курсу за даним критерієм включені вправи комунікативні (на етапі практики у спілкуванні), умовно-комунікативні (на всіх етапах). У нашу систему включені також деякі некомунікативні вправи, однак, вони володіють або пізнавальною мотивацією, або ігровою, тобто виконуються у формі мовних ігор.

Важливою типологічною ознакою вправи є також *ступінь керування*. Слідом за Г. Китайгородською (1996), ми виділяємо три ступені керування: *повне* керування, що має місце на етапі введення нового матеріалу і початковому етапі тренування; *часткове* керування, що має місце на етапі тренування і початковому етапі практики у спілкуванні; і *мінімальне* керування на етапі практики у спілкуванні і при контролі ступеня сформованості ІКК студентів на різних етапах навчання.

Відповідно до одного з ведучих принципів методу активізації наступною вимогою виступає наявність *рольового компоненту*. Згідно з цим критерієм вправи поділяються на вправи з рольовим компонентом і без рольового компонента. У нашому курсі, в основному,

використовуються вправи з рольовим компонентом, що у свою чергу підрозділяються на індивідуально-рольові вправи (самі студенти + особа, представлена у своїй соціальній ролі – студент з Америки, гість з Австралії, і т.д.); рольові вправи (наприклад, студенти виконують роль учасників екологічної програми); без рольового компонента (міжособистісні вправи, у яких студенти виступають від власного імені всередині групи студентів).

Наступна вимога, яка висувається до вправ створюваного курсу – це їхня *поліфункціональність*, що співвідноситься з одним із основних принципів інтенсивного навчання [3]. Ця вимога припускає рішення декількох задач, поставлених у визначеній ієрархічній послідовності для кожного етапу навчання й етапу заняття. При цьому, для студентів будь-яка вправа є монофункціональною – вирішується комунікативна задача або переслідується пізнавальна мета. Для викладача вправа повинна бути поліфункціональною, тобто вирішуються одночасно кілька задач: засвоєння відібраного матеріалу (лексичного, граматичного, фонетичного), рішення інтелектуальних, країнознавчих, культурологічних, психологічних та інших задач. У залежності від етапу навчання або заняття значимість навчальних задач міняється при збереженні всіх компонентів комплексної задачі.

Відповідно до принципу *колективної взаємодії* вправи повинні виконуватися в різних режимах роботи, перевагу при цьому варто віддавати режиму одночасної роботи студентів у парах, малих групах, командах.

Підводячи підсумок викладеного, можна визначити, яким загальним вимогам повинні відповідати вправи інтенсивного курсу навчання студентів економічних університетів. Вони повинні бути: 1) мотивованими; 2) переважно комунікативними й умовно комунікативними; 3) мати рольовий компонент (у більшості випадків); 4) ступінь керування повинен відповідати етапу циклу занять; 5) мати поліфункціональний характер; 6) повинні забезпечити колективну взаємодію. Крім цього, варто також виділити й додаткові приватні вимоги до вправ системи – перевага повинна віддаватися одномовним вправам (мінімальне використання рідної мови).

Розглянемо, як реалізуються ці вимоги на прикладі вправ курсу.

1) Your American friend is going to come for a week to see you. Call him/her and help with choosing some clothes and other things he might need during his trip. You can use the cues, given below: can / must / may / should take ..., leave at home ..., forget about..., think of..., etc.

2) Divide into three groups: group 1 – hotel “Festiva” agents; group 2 – hotel “Tropicana” agents; group 3 – students who have come for a week end to the California Coast. Hotel agents should present their hotels to be chosen by the group of the students and students can ask questions to clear up some details and finally should come to a decision. Groups 1 and 2 can use the following advertising cards:

One person double bed – 69,- USD Two people two double beds – 119,- USD Rollaway bed (for children under 8) – 20,- USD All room have ocean view <i>Private beach</i> <i>All rooms have climate controls, bath and shower</i> <i>All rooms have direct-dial telephones</i> <i>Free cable TV</i> <i>Fitness room available</i> <i>Coffee shop next to lobby</i> <i>18 % tax added to all charges</i>	One person double bed – 69,- USD Two people two double beds – 119,- USD Rollaway bed (for children under 8) – 20,- USD Central city location <i>Out door pool and jacuzzi</i> <i>All rooms have climate controls, bath and shower</i> <i>All rooms have direct-dial telephones</i> <i>Free cable TV</i> <i>Sauna and fitness room available</i> <i>Four-star French Restaurant on 18th floor</i> <i>18 % tax added to all charges</i>
--	--

Етап, на якому виконуються ці дві вправи – тренування у спілкуванні. Із завдання першої вправи видно, що вона містить індивідуально-рольовий компонент: одна частина класу виконує роль американських студентів, друга частина класу виступає від свого імені. Другу вправу можна віднести до рольової гри: всі студенти виконують певні ролі – агентів готелів, студентів в Америці. Мотивом дій у першій вправі буде бажання допомогти колезі підібрати необхідні

речі в дорогу, у другій вправі – переконати “клієнта” у перевагах вашого товару, з одного боку, і одержати максимально комфортне житло, з іншого. У даних вправах будуть домінувати соціальні мотиви, пов’язані з потребою спілкування з іншими людьми. Тому що завданням студентів є, з одного боку, пояснити, з іншого боку, розпитати про: а) умови клімату і побуту в нашій країні людині з іншої країни; б) побутові і сервісні умови проживання в готелі (ситуація ж моделює процес реального спілкування, звідси дану вправу можна віднести до умовно-комунікативних вправ).

Наявність опор у вигляді фраз, що допомагають студентам сформулювати свої висловлювання, а також формуловання самого завдання “підштовхують” студентів до вибору визначених лексичних одиниць і граматичних конструкцій, тобто ця вправа припускає часткове керування, коли студенти вживають необхідний лексичний і граматичний матеріал у залежності від ситуації при відсутності зразка виконання.

Оскільки в першій вправі клас поділяється на пари, вправу можна віднести до парних вправ, а в другій вправі – на малі групи, вправа є групововою. Це цілком відповідає вимозі колективної взаємодії студентів на заняттях.

За своєю суттю ці вправи поліфункціональні і вирішують одночасно кілька задач: 1) задачу, поставлену в комунікативному завданні; 2) задачу тренування у вживанні конкретного граматичного явища (модальних дієслова) у вправі 1; 3) задачу засвоєння лексичного матеріалу даного циклу у вправі 1 – “Clothes”, у вправі 2 – “My Flat / House / Hotel Room”; 4) виховну задачу: студенти вчаться коректно висловлювати свою точку зору, переконувати партнерів у своїй правоті, уважно ставитися до порад людей, з якими розмовляють.

Таким чином, можна зробити висновок, що ці вправи відповідають основним вимогам, які були висунуті до вправ курсу, і тому можуть входити до загальної системи розроблюваного курсу, незважаючи на те, що мають різні домінанти і відносяться до різних підсистем: вправа 1 має граматичну домінанту і відноситься до групи граматичних вправ, вправа 2 – лексичну домінанту і входить до групи лексичних вправ, хоча обидві є вправами підсистеми формування ІКК говоріння.

Тепер, коли ми розглянули компонентний склад вправи, виділили методичні вимоги до вправ, визначили, які типи і види вправ ми будемо використовувати, необхідно визначити, якою буде цілісна система вправ курсу і з яких підсистем вона складатиметься.

За С. Шатіловим [9, 59], під системою вправ ми будемо розуміти таку сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, що виконуються у такій послідовності й у такій кількості, які враховують закономірності формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності в їхній взаємодії і забезпечують максимально високий рівень оволодіння ІКК.

Реалізуючись в рамках курсу інтенсивного навчання студентів, система будеться з урахуванням психологічних, лінгвістичних і методичних концепцій, на яких базується даний курс, з одного боку, а з іншого, для досягнення кінцевої мети створюваного курсу вона повинна стіввідноситись з вимогами програми курсу по якісних і кількісних показниках. Кількість вправ кожної підсистеми і групи вправ курсу повинна стіввідноситися: а) з можливостями організації занять курсу; б) кількістю годин, що відводяться на даний курс (у нашому випадку 100 годин у семестр по 8-10 годин на тиждень); в) тривалістю занять (для даного курсу – 4-5 академічних годин); г) з рівнем сформованості ІКК кожного студента і групи у цілому і т.д.

Запропонована система вправ (табл. 1) будеться, насамперед, з урахуванням стадіальності формування навичок і умінь, засвоєння всього матеріалу курсу і проходить наступні етапи: ознайомлення з новим матеріалом, тренування у спілкуванні, практика у спілкуванні. Система вправ має кілька рівнів, кожний з яких специфічний за цілями, структурою, ступеневі складності, критеріями побудови і за рівнем організації. Оскільки, будь-яка система абстрактна й умовна, вона не відбиває ні координації по горизонталі між окремими елементами, ні їхньої реальної послідовності і питомої ваги всередині кожного рівня. У реальному навчальному процесі більшість навичок формується комплексно і паралельно з мовленнєвими уміннями.

Таблиця 1.

Система вправ курсу інтенсивного навчання студентів економічних університетів

Підсистема вправ для навчання				
Аудилювання	Читання	Говоріння	Письма	Перекладу
- група вправ для формування слухових навичок ауділювання: а) рецептивні некомуникативні на сприйняття дізнавання і розрізнення звуків; б) на сприйняття візування і диференціацію інтонаційних моделей	- група вправ на розрізнення і розрізнення графем: а) рецептивні некомуникативні на розрізнення буквосполучень, слів з однаковими правилами читання; - група вправ на естансовлення і реалізацію графемно-фонемних відповідностей: б) репродуктивні умовно-комунікативні на читання слів, словосполучень, питань і викупів;	- група вправ для формування вимовних навичок говоріння: а) репродуктивні некомуникативні на імітацію звуків, слів, словосполучень б) репродуктивні умовно-комунікативні на імітацію фраз;	- група вправ для формування орфографічних навичок письма: а) репродуктивні некомуникативні на написання слів, словосполучень, речень; б) репродуктивні некомуникативні з ігровим компонентом на зіставлення фонетичної і графічної форм;	- група вправ для формування навичок перекладу почутого: а) репродуктивні некомуникативні на гільмовий переклад зі слуху з рідного на іноземний і навпаки слів, словосполучень, речень.
- група вправ для формування граматичних навичок ауділювання: а) рецептивні умовно-комунікативні на сприйняття і розрізнення граматичних структур (в окремих фразах, понадфразових єдиницях, тексті)	- група вправ для формування граматичних навичок читання: а) рецептивні умовно-комунікативні на читання про себе і розуміння граматичних явищ у реченах і тексті; б) репродуктивні некомуникативні на читання вголос і розуміння граматичних структур і пропозицій з вивченням граматичним матеріалом;	- група вправ для формування граматичних навичок говоріння: а) репродуктивні некомуникативні на зміну граматичних форм, об'єднання простих речень у складне, звуження, розширення речень; б) репродуктивні умовно-комунікативні на підстановку, трансформацію, завершення мовленневого зразка на основі граматичної структури, відповіді на питання; в) репродуктивні комунікативні на переказ прочитаного почутого тексту з вивченнями граматичними структурами (невідомими слухачам)	- група вправ для формування граматичних навичок письма: а) репродуктивні некомуникативні на написання граматичних форм і речень із граматичними структурами; б) репродуктивні комунікативні на написання плану, тез, умовно-комунікативні на переказ прочитаного або почутого з використанням вивченого граматичного матеріалу;	- група вправ для формування граматичних навичок перекладу: а) репродуктивні некомуникативні на переклад речень із граматичними формами і структурами;
- група вправ для формування лексических навичок ауділювання: а) рецептивні умовно-комунікативні на розуміння лексических єдиниць	- група вправ для формування лексических навичок читання: а) рецептивні умовно-комунікативні на читання і розуміння лексических єдиниць;	- група вправ для формування лексических навичок говоріння: а) репродуктивні некомуникативні на заміну/вставку лексических єдиниць; б) репродуктивні умовно-комунікативні на	- група вправ для формування лексических навичок письма: а) репродуктивні некомуникативні на	- група вправ для формування лексических навичок перекладу: а) репродуктивні некомуникативні на

ЛІНГВОДИДАКТИКА

<p>сприйняття на слух і розуміння лексичних одиниць на рівні словоформ, словосполучень, фраз;</p> <p>- група вправ, що готують до аудіювання тексту:</p> <p>а) рецептивні некомунікативні на розрізнення звуків, слів, інтонації;</p> <p>- група вправ безпосередньо аудіювання:</p> <p>б) рецептивні умовно-комунікативні на сприйняття на слух і розуміння повідомлень на рівні фрази, понадфразової єдності;</p> <p>в) рецептивні комунікативні на аудіювання тексту з метою одержання інформації</p>	<p>на рівні словоформи, словосполучення, речення;</p> <p>б) репродуктивні умовно-комунікативні на читання і розуміння слів, словосполучень, мовленнєвих зразків і речень з ними;</p> <p>- група вправ, що готують до читання тексту:</p> <p>а) рецептивні некомунікативні на читання імен власних і інших важких слів;</p> <p>б) репродуктивні на трансформацію мовленнєвого зразка, його розширення і завершення, відповіді на питання;</p> <p>в) підготовчі для зняття труднощів вправи: продуктивні комунікативні на висловлення згодогу або точки зору;</p> <p>- група вправ безпосередньо читання:</p> <p>г) рецептивні умовно-комунікативні на читання повідомлень, питань, розпоряджень на рівні фраз, речень, групи речень</p> <p>д) рецептивні комунікативні на читання тексту з метою одержання інформації;</p>	<p>підстановку, трансформацію, завершення мовленнєвого зразка, відповіді на питання;</p> <p>в) репродуктивні комунікативні на переказ прочитаного почутого тексту з вивченими лексичним матеріалом (невідомого слухачам)</p> <p>- групи вправ для обслодіння діалогічними єдностями:</p> <p>а) продуктивні умовно-комунікативні на об'єднання мовленнєвих зразків рівня фраз діалогічні єдності: питання-відповідь, питання-контрзапитання, повідомлення-питання, спонукання-згада/відмова, спонукання-питання і т.д.;</p> <p>б) продуктивні умовно-комунікативні на об'єднання діалогічних єдиностей у мікродіалоги: запрошення, висловлення подяки, з'ясування деталей подїї і т.д.;</p> <p>-мікродіалогами:</p> <p>в) продуктивні умовно-комунікативні на об'єднання діалогічних єдиностей у мікродіалоги: запрошення, висловлення подяки, з'ясування деталей подїї і т.д.;</p> <p>-різними типами діалогу:</p> <p>г) продуктивні комунікативні вправи: бесіда між вчителем і учнями, між двома учнями, групова;</p> <p>- з єднанням речень у понадфразові єдності:</p> <p>г) продуктивні умовно-комунікативні на об'єднання мовленнєвих зразків (одноструктурних і різноструктурних) у понадфразову єдність;</p> <p>-різними типами монологу:</p> <p>д) продуктивні комунікативні на повідомлення факту; опис (погоди, людини, місця); розповідь про події; доказ яких-небудь положень, фактів і т.д.</p>	<p>написання лексичних одиниць і мовленнєвих зразків;</p> <p>б) репродуктивні комунікативні на написання плану, тез, умовно-комунікативні на переказ прочитаним або почутого з використанням вивченого лексичного матеріалу;</p> <p>- групи вправ для обслодіння письмовим висловленням на рівні понадфразової єдності:</p> <p>а) продуктивні умовно-комунікативні на об'єднання мовленнєвих зразків у понадфразові єдності</p> <p>б) продуктивні комунікативні на написання записок, плану, тез, тексту:</p> <p>в) репродуктивні умовно-комунікативні на написання анотацій, особистого листа, автобіографій,</p>	<p>переклад окремих лексичних одиниць, словосполучень і речень з вивченим лексичним матеріалом;</p> <p>- групи вправ для обслодіння навичками усного / письмового перекладу окремих слів, словосполучень, мікроситуацій з вивченими мовленнєвими зразками:</p> <p>а) репродуктивні некомунікативні на переклад окремих слів, словосполучень, речень, мікроситуацій.</p>
--	---	---	--	---

З усього викладеного випливає, що створена система вправ є органічним механізмом формування загальної ІКК (ІКК говоріння, ІКК аудіювання, ІКК читання, ІКК письма) і всіх її складових. Причому, весь матеріал курсу засвоюється відповідно до трьох етапів – ознайомлення з навчальним матеріалом, тренування у спілкуванні, практики у спілкуванні, що відповідає спіралевидному процесові засвоєння матеріалу – Синтез 1 – Аналіз – Синтез 2. Всі вправи мають поліфункціональний характер і переслідують декілька цілей. Наприклад, при виконанні однієї вправи одні навички проходять першу стадію формування, інші вже другу або третю, але виконання вправи є, насамперед, органічним процесом виконання комунікативного завдання.

Висновки. Таким чином, нами була представлена цілісна система вправ для курсу інтенсивного навчання англійської мови, за рахунок яких буде відбуватися формування ІКК студентів економічних університетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данилович И.А. Система игровых упражнений в учебнике “English through Communication” для 5 класса средней школы: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – К., 1994. – С.63-98.
2. Зимняя И.А. Психология обучения говорению на иностранном языке. – М: Просвещение, 1991. – 221 с.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1986. – 103 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
5. Скалкин В.Л. Основы теории обучения устноречевой коммуникативной деятельности (вузы расширенных программ по иностранному языку): Атореф. дис. докт.пед.наук. – М., 1986. – 36 с.
6. Скляренко Н.К. Типология упражнений в интенсивном обучении иностранным языкам // Гуманитические аспекты лингвистических исследований и методики преподавания иностранных языков /Сб.науч.тр. (на укр.яз.). – К.: КГПШІЯ, 1992. – С. 9-14.
7. Скляренко Н.К. Требования к упражнениям в интенсивном обучении иностранным языкам // Теоретические и прикладные аспекты преподавания иностранных языков в технических вузах /Сб. тез.нау.докл. – Одесса, 1993. – С.71-73.
8. Холопова О.Б. Функции психологической ситуации при построении коммуникативного задания // Интенсивное обучение иностранному языку. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – С.31-58.
9. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 222 с.

Дмитро ОЛЬШАНСЬКИЙ

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ КОМІКСІВ

Теорією і практикою навчання іноземних мов накопичено значний досвід використання різноманітних засобів зорової наочності, якими передбачена активізація цілої низки психічних функцій учнів в умовах навчальної діяльності у середній загальноосвітній школі. У змісті основних положень сучасної методики навчання іноземних мов розкривається специфіка використання наочності на уроці іноземної мови, яка полягає у тому, що різноманітні прийоми і засоби унаочнення слугують не лише для презентації певних предметів або явищ, але й як опора для продуктивного мовлення школярів [1, 56]. У початковій школі наочності традиційно надавалася особлива увага, а тепер ще й у зв'язку з тим, що навчання першої іноземної мови розпочинається саме на цьому етапі. Отже, й питання про засоби зорової наочності, які були б адекватні умовам початкового навчання, стає дедалі актуальнішим. Серед популярних у педагогічному середовищі засобів унаочнення іншомовного мовного і мовленнєвого матеріалу можна виділити комікс як сюжетну послідовність малюнків у супроводі мовлення його дійових осіб. Його ефективність зумовлюється змістом, а також дотриманням певної системи у використанні.

Над питанням про відбір ефективних засобів унаочнення з метою навчання учнів молодшого шкільного віку та обґрунтування методичної доцільності використання тих чи

інших засобів з різноманітними дидактичними цілями працювали такі дослідники, як А. Антонов, Л. Вахліна, В. Євдокімов, Г. Рогова, О. Станішевська та інші. У теорії та методиці навчання іноземних мов активне використання наочності обґрунтовується і формулюється як дидактичний і методичний принцип. Однак в останні роки у практиці викладання дедалі частіше звертають увагу на такі способи реалізації наочності у процесі навчання, які є нетрадиційними та принципово новими за формою. Серед них звертають на себе увагу комікси – засоби навчання, які почали поширюватись у вітчизняній практиці навчання лише нещодавно.

Формульовання цілей статті. Оскільки максимально ефективне використання коміксу як засобу навчання є можливим лише за умови визначення та дотримання певної системи, то видається доцільним покласти комікс в основу відповідної методики навчання. Для розробки такої методики необхідно здійснити відбір різних видів коміксів, створити комплекс вправ, завдань і видів діяльності, спрямованих на поетапне оволодіння навичками та уміннями іншомовного спілкування на основі змісту коміксів, визначити оптимальну їх послідовність та запропонувати прийоми використання з різноманітними дидактичними цілями.

Прогнозована методика може реалізуватись із використанням підручника як основного засобу навчання, зміст якого включав би елементи коміксу або був би організований з урахуванням його форми. У процесі створення такого підручника необхідно передбачити різні види роботи, які, об'єднані спільним сюжетом, могли б сприяти оволодінню навчальним матеріалом. Методика повинна співідноситись із необхідністю оволодіння матеріалом, що пред'являється, відповідно до теорії поетапного формування навичок і вмінь і слугувати узгодженню та логічному порядку використання різноманітних видів роботи, які відповідають певним етапам оволодіння учнями запропонованим матеріалом.

На кожному з етапів передбачено використання таких вправ, які відповідають цілям цього етапу. На першому відбувається пред'явлення нового лексичного і граматичного матеріалу, яке здійснюється з допомогою мовленнєвих зразків коміксу. На другому – формування лексичних і граматичних навичок, активізація мовного матеріалу (учням пропонують мовні вправи на основі нового матеріалу, презентованого у змісті коміксу). На наступному етапі стабілізації навичок та розвитку умінь учні виконують умовно-мовленнєві вправи і завдання, побудовані на мовному матеріалі змісту коміксів. На заключному етапі автоматизації мовленнєвих дій учнів мовленнєва діяльність учнів досягає рівня автоматизмів завдяки цілеспрямованому керівництву навчальною діяльністю вчителем під час організації спілкування на основі змісту коміксів. Таким чином використання коміксів зводиться у певну систему, яка дозволяє організувати завдання, вправи й різні види діяльності у логічну послідовність відповідно до етапів оволодіння навчальним матеріалом та об'єднати різні види роботи так, щоб логічно упорядковані вправи і завдання не потребували додаткової роз'яснювальної роботи з боку вчителя для забезпечення адекватного розуміння і правильного виконання їх учнями.

Для пропонованої методики визначені такі види коміксів:

1. Комікс як засіб пред'явлення та семантизації нового лексичного і граматичного матеріалу. У змісті цього виду коміксу використовуються мовленнєві зразки, які презентують новий мовний матеріал. Сюжет при цьому є умовним і схематичним; кількість ситуацій – обмеженою, а зміст сконструюваний таким чином, щоб у ньому було відображене одне граматичне явище та декілька лексичних одиниць.

2. Комікс як засіб активізації дій учнів з лексико-граматичним матеріалом. На основі цього коміксу організують мовні вправи на закріплення нового матеріалу. Так, наприклад, для організації вправ з метою навчання матеріалу “непряма мова” використовуються мовленнєві репліки дійових осіб коміксу (мовленнєві кульки).

3. Комікс як засіб стабілізації навичок та розвитку вмінь призначений для організації умовно-комунікативних вправ і може слугувати опорою для усного репродуктивного мовлення.

4. Комікс як засіб автоматизації мовленнєвих дій учнів, на основі якого складаються завдання на здійснення учнями мовленнєвої діяльності, зокрема говоріння.

5. Комікс як засіб формування умінь читання. Він містить більш складний сюжет, який урізноманітнений відповідними ситуаціями. У змісті коміксу може бути використано не одне, а

декілька мовних явищ, якими учні вже встигли оволодіти раніше, а також лексика, яка призначена для формування пасивного словникового запасу учнів.

6. У коміксі як засобі формування механізмів діалогічного мовлення використовується ситуативне мовлення, яке презентоване дійовими особами у вигляді “мовленнєвих кульок”, інколи у супроводі міміки і жестів.

Як засвідчує шкільна практика, проблеми, котрі виникають в учнів на етапі формування умінь, дуже часто зумовлені відсутністю відповідної системи у презентації та активізації матеріалу на попередніх етапах, пов’язаних із формуванням навичок. Тому починаючи вже з початкового етапу, необхідно пред’являти мовний матеріал у такий спосіб, щоб максимально забезпечити його усвідомлення учнями. З цієї точки зору комікс може бути одним із вдалих засобів семантизації лексики та пред’явлення граматичного матеріалу. Після ознайомлення учнів із сюжетом коміксу та презентованими у його змісті зразками мовлення виникає необхідність здійснення певних коментарів щодо пояснюваного мовного явища. Ці коментарі можна представити у вигляді певної таблиці або схеми, у роботі з якими роль учителя полягає у тому, що він контролює процес усвідомлення дітьми мовного явища, здійснюючи необхідні пояснення, пропонуючи приклади та навідні запитання тощо.

Як відомо, лексичний матеріал за обсягом більший, ніж граматичний, і за деякими свідченнями має більш пріоритетне значення для організації говоріння [3, 72]. Для ефективного навчання лексики і граматики ми рекомендуємо використовувати комікси у певних граматичних циклах. Оскільки комікс найкраще презентує діалогічну форму спілкування, мовлення дійових осіб коміксу може складатися з невеличких реплік, які демонструють структуру граматичного явища. В одночас презентується лексичний матеріал, який варто давати варіативно для того, щоб надати учням можливість проаналізувати граматичну структуру в порівняльних опозиціях. Презентуючи нову лексику в тематичних циклах, треба бути переконаним, що граматичний матеріал коміксу був уже засвоєний на попередньому етапі.

Можна допустити, що у мовний зміст коміксу може увійти граматичний матеріал, який учні молодшого шкільного віку не вивчають, як, наприклад, *Present Perfect*. Це мовне явище являє собою інформативно насычений матеріал, який не піддається повному, бездоганному з точки зору вимог лінгвістики осмисленню дітьми молодшого шкільного віку. Водночас епізодично *Present Perfect* можна зустріти у книжках з позакласного читання для початкової школи, у котрих контекстуально вжитий *Present Perfect* не підкріплюється нічим, що може сприяти ефективному запам’ятовуванню або розумінню сутності цього явища. У такому разі доцільно запропонувати коментар, який надаватиме основну (але не вичерпну) інформацію про суть і використання цього явища. Вживання таких складних лінгвістичних явищ потребує пояснювати дітям молодшого шкільного віку на рівні окремо взятих ситуацій мовлення та без генералізації. Про всі можливі випадки вживання та відповідну побудову речення діти мають дізнатися у подальшому навченні. Тому, не обтяжуючи учнів поки що не доступними для їхнього розумового розвитку лінгвістичними узагальненнями, доцільно за допомогою коміксів, невеликих коментарів і типових прикладів, супроводжених перекладом, дати первинне уявлення про конкретне мовне явище. Формування первинного уявлення має принципове значення для більш ґрунтовного засвоєння мовного явища надалі. Поетапність в оволодінні мовним матеріалом передбачає поступове нагромадження мовленнєвого досвіду та формування стихійних узагальнень на основі цього досвіду. Подібні граматичні явища існують у кожній іноземній мові, тому пропоновані принципи і підходи до їх засвоєння є характерними і типовими для кожної з цих мов.

Залучення коміксів з метою пред’явлення нового мовного матеріалу може бути більш ефективним, оскільки в одному коміксі можна зосередити декілька мовних явищ, використовуючи їх більш варіативно. Досліджуючи потенційні можливості коміксів у пред’явленні нового мовного матеріалу, ми дійшли висновку, що за допомогою коміксу можливе здійснення переходу від його пред’явлення (семантизації) до безпосередньої активізації. Іншими словами, видається цілком можливим забезпечити умови формування граматичних і лексичних навичок, переконатися в їхній міцності, автоматизувати їх на надфразовому рівні та в ситуації, забезпечити розвиток мовленнєвих умінь у контексті єдиного

процесу. Це можливо, якщо учнів запропонувати серію коміксів, кожен з яких виконує функції відповідного етапу оволодіння мовним матеріалом та мовленням на основі його змісту.

Комікс як засіб навчання, як правило, має більш складний сюжет, ніж той, що призначений для усної продуктивної мовленнєвої діяльності; відповідно він є більшим за обсягом матеріалу. Зміст коміксу для читання може вміщати більшу кількість пасивної лексики, тому доцільно пропонувати учням невеличкий словничок на додаток до змісту коміксу. Цінність цього виду коміксу полягає у тому, що він дозволяє учнів читати більш складні тексти, ніж ті, що не супроводжуються малюнками. Активніше підключається механізм згадки учнів, а самі учні стають більш зацікавленими. Як відомо, у процесі читання іншомовного тексту молодшими школярами досить часто викладачі зустрічаються з проблемою “механічного” прочитування учнями текстів без усвідомлення їхнього змісту [2, 112]. Для того, щоб читання було усвідомленим, ми пропонуємо аналітичне читання на основі коміксу, під яким ми розуміємо здійснення мислительної діяльності, спрямованої на краще розуміння лінгвістичних явищ і структур тексту. Такий вид читання обов’язково включає переклад рідною мовою або його елементи, ідентифікацію граматичних структур, з’ясування значень лексичних одиниць, розбір і контроль розуміння учнями загального змісту. Учитель повинен завчасно підготувати запитання до змісту коміксу переважно у формі загальних запитань (*Yes/No questions*). Завдання до коміксу можуть включати тести на перевірку рівня розуміння учнями змісту сюжету.

Можливо передбачити ситуацію, коли учні розуміють запитання, але не можуть відповісти на нього. Практика підтверджує, що процес формування навичок і умінь іншомовного спілкування може бути дуже тривалим. Навіть після того, як учні забезпечені необхідними мовними засобами, а вчителем витрачений час на відпрацювання мовленнєвих механізмів учнів з метою використання цих мовних засобів, учитель повинен бути готовим до подібної ситуації. Врешті-решт вчителю не обов’язково обмежувати думки дітей жорсткими рамками іноземної мови. Якщо дітей цікавить певна тема, то вони прагнутимуть поділитися своїми міркуваннями з учителем, і вчитель може дозволити їм висловитися рідною мовою. У підсумку вчитель має обрати найбільш вдалу відповідь, і вона повинна прозвучати іноземною мовою. Діти повинні зрозуміти, що опанування іноземною мовою є результатом тривалої і копіткої роботи, а відтак не всі висловлювання українською мовою можна з такою ж точністю передати іноземною вже на етапі початкової школи. Учителя виникає потреба в тому, щоб учні могли самостійно оцінювати складність своїх висловлювань та співвідносити їх із своїм рівнем володіння мовними засобами.

Учні молодшого шкільного віку, як доводять відповідні дослідження [2, 43], не завжди пригадують пояснення вчителя, результатом чого може стати неправильне виконання навчального завдання. Дуже часто учні не розуміють формулювання завдання-інструкції або з самого початку починають виконувати завдання за зразком, обмінаючи інструкції. Ми вважаємо, що запобігти такій небажаній ситуації можна не шляхом позбавлення зразка виконання, а за рахунок удосконалення форми і змісту самої інструкції. На наш погляд, вона може мати форму прохання, поради або пропозиції і відповідно здійснюватись героєм коміксу. Учень, на наш погляд, буде сприймати такий вид інструкції більш природно і невимушено.

Розглядаючи навчання продуктивних видів мовлення засобами коміксу, ми маємо на увазі передусім говоріння, причому у формі діалогу. У коміксі найкраще реалізується ця форма спілкування, а, за нашими спостереженнями, молодші школярі більш упевнено й природно володіють діалогічним мовленням. Проте комікс може також сприяти формуванню в учня механізмів монологічного мовлення, як, наприклад, у висловленні власної думки, описі малюнка (пейзажу, зовнішності, оточення), передачі авторських слів, змісту сюжету тощо. Враховуючи ці можливості, можна пропонувати такі види завдань на основі форми і змісту коміксу:

1. Уважно прочитайте комікс, роблячи паузи для розгляду малюнків. Дайте відповіді на поставлені запитання.
2. Прочитайте комікс за дійовими особами, дотримуючись пауз. Передайте зміст коміксу
3. Вставте слова дійових осіб коміксу в мовленнєві кульки.

4. Прослухайте уважно історію. Візьміть комікс. Зверніть увагу, що в ньому в деяких місцях навмисно пропущені слова дійових осіб. Ваше завдання – записати у зошитах, що сказали герої коміксу.

5. У тексті коміксу пропущені слова дійових осіб. Знайдіть ці слова внизу сторінки і впишіть їх у мовленнєві кульки за змістом.

6. Вивчіть напам'ять мікродіалоги коміксу, запропоновані вчителем.

7. Прочитайте комікс та дайте відповіді на поставлені запитання.

8. Прочитайте та передайте зміст коміксу.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, ми дійшли висновку, що запропонована методика відповідає поетапному оволодінню учнями необхідними навичками і вміннями іншомовного спілкування. В основу методики покладено комікс, на формі якого базуються різноманітні вправи і завдання. Цей навчальний засіб можна використовувати в різних цілях, у тому числі для усвідомлення мовних правил і для оволодіння мовленнєвим матеріалом, оскільки його форма являє собою зручний наочний матеріал для здійснення лінгвістичних узагальнень і для продуктивного усного мовлення. Методикою також передбачається можливість навчання учнів молодшого шкільного віку уміння читати, використовуючи при цьому комікс як альтернативний традиційним текстам засіб. Усі описані вище положення можна поширити на процес навчання німецької, французької, іспанської та інших іноземних мов, а також рідної мови, вони є типовими і можуть використовуватись у шкільній практиці під час оволодіння цими предметами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 256 с.
2. Матюхина М.В., Михальчик Т.С. Психология младшего школьника. – М.: Просвещение, 1976. – 278 с.
3. Рогова Г.В., Верещапина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

Алла ОЗЕРЯНСЬКА

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВІЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (80-ТИ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Питання підготовки висококваліфікованих кадрів для навчальних закладів різних типів є на сьогоднішній день одним із найбільш актуальних. Від його вирішення суттєво залежить успішність здійснення реформи всієї системи освіти. При розв'язанні цієї глобальної проблеми доцільно було б використати досвід минулих років.

Завдання нашої статті полягає у вивченні теоретичних аспектів підготовки вчителів іноземних мов у 80-тих роках ХХ століття. *Метою статті* є обґрунтування системи лінгвістичних та психологічних дисциплін для підвищення ефективності професійної підготовки спеціалістів з іноземних мов і визначення основних особливостей цієї підготовки у досліджуваний період.

Окремі елементи професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у 80-тих роках ХХ століття висвітлені в наукових доробках Л. Буслаєвої, О. Ветохова, З. Зоріної, А. Зосимовського, О. Кондратенкова, І. Курова, Ю. Платонова, В. Португалова, Л. Рувинського, А. Хомицької та ін.

У 80-ти роки ХХ століття помітно зрос інтерес педагогічної науки до особистості вчителя. В “Основних напрямках реформи загальноосвітньої і професійної школи” підкреслювалося, що невід’ємною частиною цього важливого загальнодержавного заходу було значне поліпшення підготовки вчительських кадрів. На необхідність покращити добір і підготовку педагогів з урахуванням вимог того часу вказувалося і в матеріалах червневого (1983р.) Пленуму ЦК КПРС. Партийні та державні документи орієнтували ВНЗ на формування спеціаліста з глибокою ідейно-теоретичною і практичною підготовкою з обраної спеціальності, який мав би

грунтовні психолого-педагогічні знання, володів організаційно-методичними основами сучасної школи, а також навичками самостійної творчої праці в плані самоосвіти. Щоденну діяльність професорсько-викладацького складу педагогічних ВНЗ нашої країни (і в науковому, і в практичному планах) визначав пошук реальних шляхів покращення підготовки всебічно освічених і професійно грамотних спеціалістів з іноземної мови. Адже однією із найважливіших структурних якостей особистості радянського вчителя мала бути всебічна педагогічна озброєність, яка означала: досконале знання вчителем основних положень педагогічної і психологічної наук; вільне володіння методами навчання; зміння проектувати розвиток кожного як індивідуальності; грунтовну методичну озброєність для ведення навчально-виховної роботи; наявність умінь для адекватного, вправданого реагування в будь-якій педагогічній ситуації, раціонального використання своїх знань, професійних умінь і навичок, уміння кваліфіковано користуватися ними в щоденній практиці [6, 78].

Рівень професійної підготовки учителів іноземної мови багато в чому залежав від контингенту першокурсників: від їх загальної підготовки, від інтересу до спеціальності, від того, наскільки умови підготовки відповідали цілям навчання. У зв'язку з цим, одним із головних напрямів підвищення якості підготовки педагогічних кадрів була орієнтація школлярів на професію вчителя. До основних умов і факторів, які впливали на виникнення у школлярів інтересу до професії вчителя ІМ належали: особистість учителя ІМ; прагнення до спілкування з дітьми, любов до них; пізнавальний інтерес до предмету ІМ.

На основі досліджень (В. Пустовіт, В. Сластионін, А. Щербакова, Г. Шукшина) можна виділити змістовий, методичний і організаційний аспекти роботи щодо формування у студентів пізнавальних інтересів.

У сферу пізнавальних інтересів входили набуті студентами знання і процес оволодіння ними. Доцільним з цього приводу було застосування навчальної техніки, читання інформаційних, проблемних та оглядових лекцій, вирішення педагогічних задач, проведення конференцій, дискусій, ділових ігор, створення і вирішення проблемних ситуацій.

Цінність пізнавальних інтересів студентів полягала у їх продуктивності, зв'язку із професійною діяльністю. У формуванні пізнавальних інтересів необхідно була професійна спрямованість, оскільки реформа загальноосвітньої та професійної школи напаштовувала ВНЗ на вдосконалення процесів підготовки науково-педагогічних кадрів. Елементи професійної підготовки повинні бути у всіх видах роботи над мовою. Проте у підручниках з іноземної мови для 1-2 курсів ця вимога не реалізовувалася. Перед викладачами поставали проблеми: як, виходячи з тематики, визначені програмою, і мовленневого матеріалу, який пропонують підручники, надати практичним заняттям професійної спрямованості; як при оволодінні мовою зробити предметом вивчення саму педагогічну діяльність, а не лише тексти?

Процес підготовки висококваліфікованих кадрів з іноземної мови повинен здійснюватися не лише за рахунок практичних занять з мови. Задіяні були також і дисципліні педагогічного, психологічного циклу тощо. Проте вони вирішували проблему професійної підготовки здебільшого ізольовано, і це не могло не вплинути на її рівень. Таким чином, назріла проблема “зміни самої системи підготовки” [9, 5]. Одним із можливих шляхів вдосконалення професійної підготовки вважали інтеграцію процесів оволодіння лінгвістичними і методичними аспектами професійної діяльності майбутніми вчителями ІМ.

Професійна значимість предмету ІМ у системі становлення майбутнього вчителя забезпечувалася встановленням міжпредметних зв'язків. Саме до цієї проблеми зріс інтерес педагогів, методистів-теоретиків і практиків наприкінці 80-тих років ХХ століття.

Наведена схема 1 показує, що центральною ланкою, яка мала інтегруючу і професійно-орієнтовану функцію у загальній системі міжпредметних зв'язків, були знання студентів з методики викладання ІМ. Мета дисциплін спеціального мовного циклу (практики і теорії ІМ, країнознавства та ін.) полягала у забезпечені професійно-методично орієнтованого оволодіння ІМ як ціллю (предметом) і як засобом навчання і педагогічного спілкування. Загалом врахування міжпредметних зв'язків мало на меті уникнути дублювання і сприяти більш поглибленому вивченням певної теми.

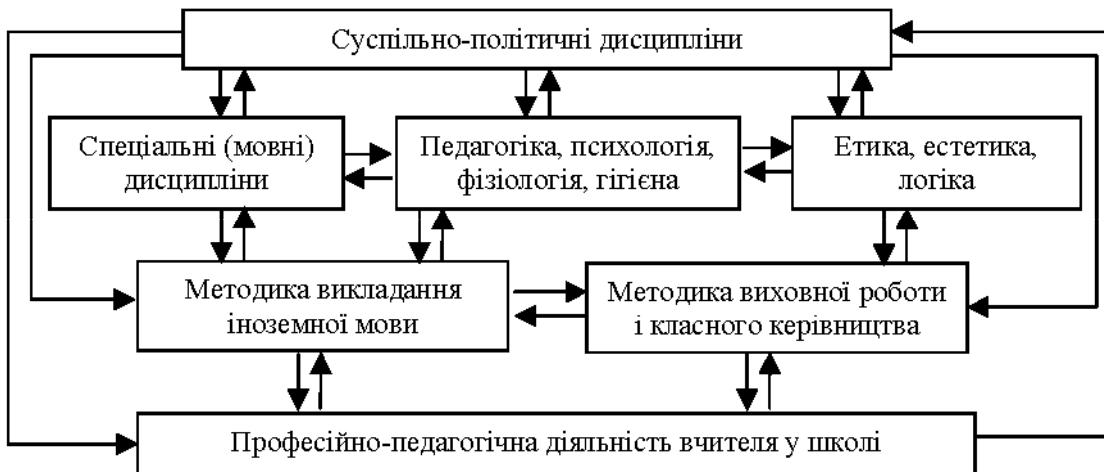


Схема 1. Система міжпредметних зв'язків [15, 10]

У досліджуваний період стан проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови характеризувався боротьбою двох основних принципово різних напрямків: традиційного і професійно-орієнтованого.

Традиційно складена на факультетах іноземних мов педагогічних ВНЗ система навчання спеціаліста ІМ для середньої школи не враховувала потреб і специфіки майбутньої поліфункціональної педагогічної діяльності вчителя. Цей напрям характеризувався тим, що процес формування вчителя як спеціаліста і особистості зводився лише до його теоретичної і практичної підготовки.

Професійно-орієнтований напрям пропонував моделювання ситуацій на практичних заняттях для формування професійних вмінь і психологічної готовності випускника до виконання складної педагогічної діяльності. Цей напрям сприяв створенню комунікативно-педагогічної ситуативності і системи комунікативно-педагогічних ситуацій, які б служили засобом формування професійних вмінь, організації професійного спілкування, формування методичного мислення і пізнавальної активності [3, 122].

Таким чином, для системи навчання іноземних мов у 80-ті роки ХХ століття характерною була тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу. Проте аналіз методичної підготовки вчителів показав, що багато з них не повністю засвоювали зміст комунікативного підходу, а просто зводили його до організації спілкування на різні теми. Тому постала проблема навчити вчителів проводити заняття в умовах комунікативного підходу до навчання. Особливу роль у підвищенні рівня підготовки вчителів відіграв посібник для вчителів Ю. Пассова "Комунікативний метод навчання іншомовного говоріння", у якому підкреслювалося, що "рольова гра повинна поступатися місцем іншим видам роботи з говоріння, а також із читання, аудіювання й письма" [8, 88].

Щодо компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів ІМ, то Г. Перфілова вважала, що ними були:

- навчальний матеріал для викладання певної ІМ, у якому відображені найбільш вживані на даний момент форми;
- знання про цей навчальний матеріал, а також вміння і навички його практичного використання на тому рівні, який гарантував би ефективне вирішення навчально-виховних завдань в процесі викладання ІМ в школі;
- всі види і форми навчально-тренувальної діяльності (*unterrichtliche Übungstätigkeit*) для засвоєння ІМ не лише як засобу комунікації, але і як інструменту майбутньої професійної діяльності;
- професійно-орієнтоване засвоєння лексико-граматичних знань із подальшим розвитком відповідних вмінь;
- професійно-спрямоване оволодіння окремими видами мовленнєвої діяльності;

- формування специфічних комунікативних вмінь, які б забезпечували мовленнєву взаємодію майбутніх учителів з учнями [7, 7-9].

Перебудова вищої освіти у 80-тих роках ХХ століття могла бути здійснена на основі концепції професійно-діяльнісної підготовки вчителів. Спираючись на дослідження цього періоду, можна стверджувати, що зміст і процес цієї підготовки мали відповідати таким принципам: професійно-діяльнісному; педагогізації; особистісному; єдності теоретичної і практичної підготовки; опори педагогічної підготовки на психологічні знання, поступової реалізації дидактичної теорії в методичних курсах; стимулювання дослідницької діяльності студентів у руслі професійної педагогічної підготовки; активності і самовиховання, неперервності педагогічної освіти [1, 9, 11, 13].

Формування системи професійних вмінь учителя ІМ мало важливе значення, оскільки саме від сформованості цієї системи залежав рівень професійної майстерності педагога. Професійні вміння, у свою чергу, залежали від психологічно-педагогічних основ навчання ІМ і, на думку В. Португалова, формувалися на основі таких принципів:

- принцип мовленнєвої сформованості (всі знання і дії педагога спрямовані на розвиток мовлення учнів);
- врахування специфіки різних видів мовленнєвої діяльності;
- необхідність комплексного вивчення ІМ;
- врахування впливу рідної мови;
- принцип наочності та активності вивчення ІМ;
- необхідність паралельного і взаємопов'язаного вивчення різних видів мовленнєвої діяльності [11, 37].

На початковому етапі (І курс) відбувалося набуття професійних знань та вмінь з фонетики. З.І. Кириченко пропонувала на заняттях з фонетики проводити роботу за двома напрямками:

- розвиток навичок слухового сприймання іноземного мовлення;
- розвиток навичок фонетично правильного оформлення усного мовлення студентів [5, 77].

На заняттях із спеціального фонетичного курсу здійснювалися такі навчальні дії: аналіз типових фонетичних помилок, формування правильних інструкцій вимови окремих фонетичних явищ, аналіз і самоаналіз фонетичної сторони власного мовлення і мовлення друзів, ілюстрація окремих правил вимови – інструкції конкретними прикладами, озвучення текстів та інших матеріалів із шкільних підручників і запис на магнітну плівку. Крім цього, студентів тренували у слуханні та розумінні мовлення не лише свого викладача, але й мовлення інших осіб. Тренування сприйняття мовлення на слух з метою подальшого фонетично правильного відновлення відбувалося спочатку в повільному, а потім у швидкому темпі. Для цього використовувалися звукозаписи, зроблені, в основному, носіями мови, у першу чергу, спеціалістами-фонетистами.

Дослідження 80-тих років ХХ століття були спрямовані на ряд психолого-педагогічних проблем, серед яких однією з найважливіших – проблема підвищення ефективності навчання видів іншомовного мовлення (О. Ветохов, Г. Замицька, М. Каспарова та ін.). Оскільки основу шкільного навчання іноземної мови становила іноземна мовленнєва діяльність учнів, то вчителю потрібна була висока культура педагогічного спілкування, яка формувалася на заняттях з розвитку мовлення. Завдання викладача полягало в тому, щоб навчити студентів правильно відбирати з іноземного лексикону потрібні слова і вирази, змістово і послідовно викладати свої думки, правильно користуватися інтонаційними, ритмічними і тембральними засобами мовлення.

У роботі над лексикою на старших курсах іноземного відділення чільне місце в досліджуваний період займала політична лексика, як один із важливих розділів вивчення іноземної мови на спеціальних факультетах. Засобами для вивчення політичної лексики, поряд із спеціальними виданнями, служили, в основному, засоби масової інформації. Чудовий матеріал з німецької політлексики давали, наприклад, книги для домашнього читання: І. Кант “Актовий зал”, В. Бредель “Нова глава”, Д. Ноль “Пригоди Вернера Хольта”. На старших курсах проводилися також політінформації іноземною мовою з обов’язковою постановкою контрольних запитань, до групи з оцінкою виступів, яку дає і група, і викладач. В якості основного посібника використовувалася газета “Нойес Дойчланд”.

Важливу роль у підготовці вчителів іноземної мови повинно було відігравати читання (аналітичне, індивідуальне, домашнє) високохудожніх текстів на іноземній мові. Особливого значення при вивченні літератури надавали якісному відбору текстів для домашнього та індивідуального читання. З методичної точки зору, при цьому треба було дотримуватися таких принципів, як загальнодоступність і наступність мовних навичок і знань з майбутнім набуттям нових. Т. Миханько рекомендувала відбирати тексти так, щоб вони:

- прививали професійний інтерес до фаху (предмету);
- обов'язково мали пізнавально-виховний характер;
- формували навички самостійної творчої роботи в процесі вивчення тих чи інших текстів іноземної літератури [7, 74].

Таким чином, читання художньої літератури студентами факультетів іноземних мов сприяло більш глибокому осмисленню структури мови і було ефективним засобом розширення знань з історії країни, мову якої вони вивчали. Художня література повідомляла майбутнім учителям багато додаткової інформації для підвищення рівня знань країнознавчого характеру, надавала значні можливості міжпредметних зв'язків.

Істотними засобами формування мовленнєвої культури студентів у процесі вивчення іноземної мови були діалогізація і драматизація текстів, розучування і виконання віршів, пісень. Студенти, як правило, охоче займалися цими видами діяльності, проявляючи до них підвищений інтерес.

Надзвичайно гостро постала у досліджуваний період проблема навчання аудіювання О. Ветохов, наприклад, з-поміж існуючих видів іншомовного мовлення визнавав аудіювання “найвужчим місцем у практиці навчання іноземних мов, у першу чергу, через те, що його механізми було розкрито значно менше від інших мовних аспектів” [3, 137]. Завдання навчання аудіювання повинно було включати розуміння як літературної мови, так і її розмовного різновиду. Спеціаліст з вищою мовою освітою повинен був розуміти на слух не лише повсякденну розмову, але й художні тексти, лекції, повідомлення на суспільно-політичні і літературні теми, а також на теми за спеціальністю.

Г. Заміська пропонувала здійснювати контроль повноти розуміння за схемою: основна ідея – логічна структура – важливі деталі.

Для розвитку навичок аудіювання дослідниця розробила таку послідовність операцій:

- перед прослуховуванням тексту активізувався словниковий запас (із зоровою опорою або без неї залежно від складності тексту і етапу навчання);
- прослуховування тексту;
- із тексту виділялися мовленнєві синтагми, які студент повинен був повторити в паузах;
- трифазова вправа із запитанням, на яке можна відповісти лише за умови повного розуміння всіх компонентів;
- контроль розуміння здійснювався у питально-відповідній формі з елементами творчого переосмислення або у формі передачі основного змісту тексту [4, 71].

Аудіювання у 80-ті роки ХХ століття не вважалося самостійною і незалежною частиною навчального процесу, а лише одним із аспектів навчання говоріння.

Для успішного виконання педагогічної діяльності майбутньому вчителеві іноземної мови треба було володіти певною сукупністю індивідуально-психологічних якостей особистості, професійно-педагогічними здібностями і, особливо, здібностями до оволодіння іноземною мовою. У зв'язку з цим, процес навчання іноземної мови слід було будувати так, щоб забезпечити розвиток здібностей, потрібних для досконалого оволодіння мовою. Саме тому розроблено систему вправ, серед яких відзначалися ті, що були спрямовані на розвиток умінь виділяти предмет повідомлення у сукупності його багатогранних ознак і відношень, вміння переходити від одного предмета висловлювання на інший. Це могла бути бесіда за прочитаним текстом, позитивна чи негативна оцінка того чи іншого матеріалу, складання розповідей за поданим початком чи кінцем, відновлення реплік діалогу, дискусії, бесіди на задану ситуацію.

Подібні вправи сприяли формуванню умінь спілкування засобами іноземної мови (оскільки були комунікативними за своїм характером), активному оволодінню говорінням як одним із важливих видів мовленнєвої діяльності.

У досліджуваний період фахівці із педагогіки та психології навчання іноземної мови спрямовували свої пошуки на вдосконалення методів навчання в умовах комунікативного підходу (О. Ветохов, І. Зимня, Р. Мільруд, Ю. Пассов, В. Рижов, В. Шевяков, Н. Чернюк та ін.). Значний внесок у розв'язання проблеми ефективності вивчення мови зробив посібник Ю. Пассова “Комунікативний метод навчання іноземного мовлення” [8], у якому вперше найповніше було описано теоретичні й практичні основи цього методу. Основні його положення:

- не можна навчати говоріння, не створюючи на заняттях умов мовного спілкування;
- мотив до спілкування не може виникнути, якщо немає взаємин ... або вони не усвідомлюються;
- наближення до потреб комунікації можливе тільки в разі відповідної організації матеріалу не навколо розмовних тем і граматичних явищ, а навколо ситуацій і мовних завдань;
- змістом ситуації треба вважати проблеми, що відповідають інтересам тих, хто вивчає іноземну мову;
- треба, щоб повідомлювані знання відповідали завданням засвоєння системи мовних засобів;
- замість “навчати мислення” варто говорити про розвиток мовного вміння в умовах виконання комунікативних завдань спілкування [8, 6-39].

Особлива роль спілкування у процесі навчання іноземної мови висуvalа ряд специфічних завдань підготовки майбутніх учителів цього предмету (це підготовку називали ще професійно-комунікативною).

В. Рижов дотримувався думки, що роль спілкування у даному процесі багатогранна:

- воно було найважливішим засобом навчання, бо лише так викладач може реалізувати педагогічні завдання, поставлені перед ним;
- оскільки форми, організація і зміст педагогічного спілкування були тими зразками, які ставали предметом засвоєння студентами, то все це впливало на формування їх власного педагогічного стилю;
- спілкування виступало основним предметом навчання, тобто предметом тієї спільноти діяльності, яка об'єднувала викладача і навчальну групу.

Дослідник висунув також завдання професійно-комунікативної підготовки:

- формування у студентів системи знань про закономірності і механізми спілкування, його роль у навчанні іноземної мови;
- цілеспрямоване формування професійно-комунікативних вмінь (індивідуальної участі у спілкуванні, соціально-психологічних та соціально-перцептивних вмінь);
- закріплення та розвиток системи комунікативних якостей особистості (комунікативність, ініціативність у контактах, багатство спілкування);
- вироблення оптимального комунікативно-педагогічного стилю майбутнього вчителя [14, 119-124].

Таким чином, питання вдосконалення комунікативного методу навчання іноземної мови теоретично, значною мірою, було розв'язано, виявлено також умови й способи його реалізації.

У 80-ті роки ХХ століття розрізняли три рівні педагогічного спілкування: лінгвістичний, психолого-дидактичний, методичний (В. Шевяков).

Основні проблеми аналізу лінгвістичного рівня педагогічного спілкування полягали у: визначенні об'єму професійно-комунікативної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови; виділенні нормативного рівня і рівня комунікативної достатності в оволодінні іноземною мовою та їх ролі в реалізації основних професійно-комунікативних умінь; описі парадигматики іноземно-мовленнєвих засобів, необхідних для здійснення педагогічного спілкування у навчальних умовах. Проблемою психолого-дидактичного рівня структури педагогічного спілкування було визначення основних компонентів структури педагогічного спілкування як форми специфічної взаємодії викладача і студентів [16, 125].

Об'єкт аналізу структури педагогічного спілкування на методичному рівні – це, в першу чергу, зміст навчання іноземної мови в педагогічних ВНЗ з урахуванням принципової важливості педагогічного спілкування як основної форми реалізації практичного оволодіння цією мовою у майбутній професійній діяльності студентів.

Кінцевою метою розвитку комунікативної діяльності було вільне володіння мовою в усній та письмовій формах. Для цілеспрямованого навчання великої значення набув стараний відбір лексичного матеріалу за принципом комунікативної спрямованості та посиленості.

На 80-ті роки ХХ століття припадають позитивні зрушения вивчення питання індивідуалізації навчання іноземної мови. Оскільки у професійній підготовці майбутнього вчителя психолого-педагогічні положення індивідуального підходу відігравали велику роль, то особливу зацікавленість проявляли до змісту і видів індивідуалізованого навчання. С. Рабунський, наприклад, досліджував, за якими напрямками реалізувався індивідуальний підхід, і встановив їх:

- “вирівнювання” професійної підготовленості студентів до нормативного рівня, що визначався професіограмою;
- “культивування” в кожному студенті його творчої індивідуальності .
Дослідник визначив також “канали”, за якими реалізувався індивідуальний підхід:
 - з боку викладача;
 - з боку членів студентського колективу (“індивідуальний взаємопідхід”);
 - врахування індивідуальних особливостей студента при здійсненні самоосвіти і самовиховання (“індивідуальний самопідхід”) [12, 87].

Індивідуальний підхід був обумовлений, у першу чергу, тим, що процес навчання підпорядковувався закономірностям, врахування яких допомагало викладачеві у виборі і застосуванні ефективних методів та прийомів навчання. Мова йшла про нерівномірність засвоєння знань, вмінь і навичок студентами однієї групи, пов’язана із наявністю значних індивідуальних відмінностей між цими студентами. Такі відмінності проявлялися на будь-якому матеріалі, за будь-якого складу групи, у будь-якого викладача.

Потрібні були нові методи навчання, оскільки традиційні не забезпечували індивідуального підходу. Одним із них стала рольова гра, яка все частіше використовувалася з метою діагностики і формування професійних комунікативних властивостей особистості. Рольовими іграми закінчувався кожний тематичний цикл. Побудова рольової гри (або серії ігор) проводилася за таким планом:

- визначення загального кола проблем, на вирішення яких спрямована гра;
- визначення мети рольової гри;
- підбір ситуацій, співзвучних із поставленою метою;
- підбір конкретних методик проведення гри;
- підбір параметрів післяігрового обговорення [3, 134].

Проведення рольових ігор давало позитивні результати: активізувалося мислення студентів, що в свою чергу призводило до активізації мовленнєвої діяльності; студент індивідуально і творчо підходив до вивчення мовного матеріалу; розвивалися індивідуальні педагогічні здібності майбутнього вчителя.

Застосування рольових ігор давало студентам можливість випробувати свої сили в рамках нової для них ролі — ролі педагога.

Одним із засобів, які активізували діяльність студентів на заняттях з іноземної мови, підвищували інтерес до предмету, були дидактичні ігри як активний метод навчання. Вони забезпечували ефективний індивідуальний підхід до студентів, покращували психологічний клімат на заняттях, знижували втому і, головне, стимулювали спілкування, допомагаючи подолати психологічний бар’єр говоріння. Важливими тут були індивідуалізація завдань і форм роботи, правильний підбір і розподіл ролей між студентами, вибір партнерів для участі у комунікації. Особливо уваги на практичних заняттях треба було надавати вирішенню проблемних ситуацій професійного характеру. Це дозволяло стимулювати та індивідуалізувати мовленнєву діяльність студентів, розвивало вміння, необхідні для вирішення педагогічних проблем.

Як бачимо, більшість дослідників відзначали, що ігрові методи навчання мали значно більшу ефективність, ніж традиційні.

В “Основних напрямках реформи загальноосвітньої і професійної школи” вказувалося, що майбутнім учителям необхідно давати найбільш сучасні знання і хорошу практичну підготовку. На жаль, у досліджуваний період співвідношення теоретичної і практичної підготовки у формуванні вчителя ще не досягло оптимальної значимості і було нерівномірним –

переважав теоретичний аспект [1, 2, 13, 15]. Одна із причин, на думку К. Саломатова, полягала в тому, що в педагогічних інститутах було доведено до крайності процес диференційованого засвоєння знань і спеціальних вмінь та навичок з основних циклів навчальних дисциплін. У результаті знання групувалися з кожного предмету окремо і не були ніяк між собою пов'язані. Така стратегія навчання у ВНЗ суперечила практичній діяльності вчителя у школі [15, 5].

Педагогічна праця внаслідок залежності її результатів від індивідуальних якостей учителя наочно демонструвала провідну роль практики у співвідношенні її з теорією. Проте цілісна система практичного професійно-педагогічного становлення майбутнього педагога у вузі була недосконаллю, а творчі можливості педагогічних ВНЗ у послідовному формуванні й практичному закріпленні у студентів теоретичних знань і виробленні на їх основі вмінь і навичок ще не були повністю вивчені [1, 88-89]. Ще однією причиною розбіжностей між теоретичною і практичною підготовкою було те, що знання студентів (якщо вони не скеровані професійно) не включалися в їх активну діяльність і швидко забувалися [15, 5].

Щодо ролі теоретичних дисциплін лінгвістичного циклу у вдосконаленні професійної підготовки вчителя іноземної мови, то вони були лише однією з обов'язкових складових частин поряд з практичним оволодіванням іноземною мовою. Теоретичні дисципліни вивчалися послідовно за семестрами і роками навчання, починаючи із вступу до мовознавства і завершуючи порівняльною типологією рідної та іноземної мови.

Таким чином, розглядаючи принцип єдності теоретичної і практичної підготовки, треба було, на думку Л. Рувинського, “загачувати проблематику психолого-педагогічних та фахових дисциплін актуальними для процесу виховання і навчання питаннями, розкривати теоретичні знання на матеріалі реальних проблем практики” [13, 72].

У досліджуваний період було помітне посилення інтеграції педвузу і школи, адже лише тісний контакт зі школою, врахування усіх необхідних компонентів навчально-виховного процесу давали можливість колективу ВНЗ досягти певного підвищення якості підготовки спеціалістів. Про покращення організації та змісту педагогічної практики йшлося, зокрема, в “Основних напрямках реформи загальноосвітньої і професійної школи”. Цій проблемі великого значення надавали дослідники-педагоги того часу (А. Бойко, Л. Буслаєва, К. Осташкіна, Ю. Платонов, М. Сметаніна та ін.).

Педагогічна практика в школі – це та ланка, яка поєднувала педагогічну теорію із життям школи. Вона змінювала ставлення студентів до їх майбутньої професії. Щоб визначити вплив педагогічної практики на професійно-педагогічну діяльність, Ю. Платонов провів цікаве дослідження: студентам було запропоновано дати оцінку своїх професійних планів до початку і після закінчення педагогічної практики. Основне завдання полягало в тому, щоб розкрити особливості мотивації у студентів своєї майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 1.

Динаміка орієнтації на професійно-педагогічну діяльність [10, 64]

№ п/п	Професійні плани	До практики	Після практики
1.	Прагнення до роботи за спеціальністю у педагогічних системах	9	27
2.	Прагнення до роботи в організаціях педагогічного профілю	88	70
3.	Прагнення до роботи, не пов'язаної із державною спеціальністю	3	3

Результати таблиці 1 свідчать, що динаміка орієнтації на професійно-педагогічну діяльність була характерною для усіх студентів, що брали участь в опитуванні. Педагогічна практика розкривала особливості роботи вчителя іноземної мови в середній школі, сприяла їх орієнтації на цю педагогічну діяльність та зростанню інтересу до роботи вчителя іноземної мови.

Але, на думку А. Бойка, структура і зміст планової педагогічної практики були недосконалими і не відповідали вимогам суспільства до професійної підготовки вчителя: педагогічна практика обмежувалася, як правило, лише загальноосвітньою школою; вона не мала обов'язкового характеру для всіх років навчання у ВНЗ; у процесі педпрактики не завжди

проводилася індивідуальна робота з формування у студентів професійно-педагогічних умінь [1, 89; 2, 64]. Отже, покращення потребувала уся система педагогічної практики майбутнього вчителя, починаючи з перших днів його навчання у ВНЗ, тобто студенти всіх курсів повинні бути охоплені педпрактикою.

Хороша організація практичної підготовки майбутнього вчителя передбачала чітке визначення видів практики:

- пропедевтична (I, II, III курси) – займала центральне місце у підготовці вчителя іноземної мови;
- передвищускна (IV курс);
- випускна практика (V курс) [2, 67].

Керуючись положенням про педагогічну практику, передбачалася комплексна підготовка студентів до майбутньої діяльності.

Таблиця 2.

Забезпечення якісного проведення педагогічної практики

№ п/п	Ю. Платонов	А. Бойко
1.	Теоретична підготовка до педагогічної практики – курси “Вступ до спеціальності”, “Методика роботи класного керівника”, “Основи педагогіки піонерської і комсомольської роботи”	Теоретична підготовка до певного виду практики
2.	Методична підготовка – її забезпечувало проведення педагогічної практики в піонерському таборі, робота з іноземними студентами	Безпосередня педагогічна діяльність студентів
3.	Практична підготовка – здійснювалася у процесі роботи студентів у клубах молодого лектора, клубах за інтересами в гуртожитках, у клубі “Серце віддаю дітям”	Систематична атестація в якості контролю і керування всією системою практики

Дуже важливою рисою професійно-педагогічної підготовки студентів була єдність таких найбільш важливих якостей, необхідних для учителя іноземної мови:

- професійних: високий рівень владіння іноземною мовою; захоплення своїм предметом; вміння організувати цікаві заняття;
- загальнопедагогічних: вимогливість; об'єктивність; обов'язковість;
- гуманістичних: почуття гумору; комунікативність; простота [6, 94].

Ці якості повинні бути взаємозв'язані між собою в єдину структуру професійної діяльності вчителя і виступати обов'язковою умовою його практичної готовності до успішного вирішення задач, поставлених перед загальноосвітньою школою.

Отже, аналіз джерельної бази 80-тих років ХХ століття дозволяє зробити такі *висновки*:

1. Передумовою “значного покращення підготовки учительських кадрів” (як того вимагали “Основні напрямки реформи загальноосвітньої і професійної школи”) була розробка та втілення в практику роботи педагогічних закладів іноземних мов системи формування у студентів різносторонніх пізнавальних інтересів.

2. Професійна підготовка вчителів іноземної мови складалася з багатьох компонентів, головними серед яких були мовна, методична, психолого-педагогічна (яка робила студента власне вчителем) і суспільно-політична підготовка. Специфіка процесу професійної підготовки полягала в тому, що у її здійсненні провідну роль відігравали практичні заняття з мови.

3. Теоретично значною мірою розв'язане питання вдосконалення комунікативного методу, виявлені умови і способи його реалізації, а саме: мовна комунікативна спрямованість засвоюваних знань; потреба їх опанування у процесі спілкування; спрямованість занять на засвоєння мовного спілкування; використання навчальних ситуацій, рольових ігор; оптимальне співвідношення теоретичного і комунікативного методів навчання.

4. Покращення потребувала структура і зміст педагогічної практики. Проводити її пропонувалось не лише на передвищускному та випускному курсах, а й упродовж усіх років навчання.

Перспективні напрямки подальшої роботи ми вбачаємо у необхідності поглиблого вивчення розвитку методик викладання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини ХХ століття, можливості творчого використання прогресивних ідей минулих років на сучасному етапі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А.М. Про поліпшення професійної підготовки вчителя // Радянська школа. – 1984. – №6. – С.88-92.
2. Бойко А.Н. Единство теории и практики в подготовке учителя // Советская педагогика. – 1985. – №1. – С.63-69.
3. Ветохов О.М. Розвиток психології навчання іноземних мов у 80-ті роки ХХ ст. (на матеріалах, опублікованих в Україні та Росії) // Педагогіка і психологія. – 2001. – №2. – С.129-142.
4. Замыцька Г.Т. Аспекты аудирования в общей системе эффективизации преподавания немецкого языка как второй специальности // Ускорение социально-экономического развития страны и пути совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Тезисы докладов / ред. Бугаенко В.В. – Суми, 1986. – С.71-72.
5. Кириченко З.И. Обучение произносительным навыкам немецкого языка как второй специальности // Ускорение социально-экономического развития страны и пути совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Тезисы докладов / ред. Бугаенко В.В. – Суми, 1986. – С.76-78.
6. Кондратенков О.Є. Педагогічна підготовка майбутніх учителів у вузі // Радянська школа. – 1985. – №9. – С.78-81.
7. Миханько В.П. Роль изучения художественной литературы в усовершенствовании уровня знаний будущих учителей немецкого языка // Ускорение социально-экономического развития страны и пути совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Тезисы докладов / ред. Бугаенко В.В. – Суми, 1986. – С.74-76.
8. Пассов Ю.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1985. – 127 с.
9. Перфилова Г.В. Компоненты профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка // Сборник научных трудов. Выпуск 325. Методическая подготовка преподавателя иностранного языка. – М., 1989. – С.5-14.
10. Платонов Ю.П. Педагогическая практика как средство формирования профессионально-педагогической направленности студентов // Научная конференция. Актуальные психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Тезисы докладов / Ред. кол. Рыжнов В.В. (отв. ред.) и др. – Горький, 1986. – С.64-66.
11. Португалов В.Д. Формирование системы профессиональных умений учителя иностранного языка. – Научная конференция. Актуальные психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Тезисы докладов / Ред. кол. Рыжов В.В. (отв. ред.) и др. – Горький, 1986. – С.37-38.
12. Рабунский Е.С. Психологопедагогические основы индивидуального подхода к студентам педвуза в их профессиональной подготовке. – Научная конференция. Актуальные психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Тезисы докладов / Ред. кол. Рыжов В.В. (отв. ред.) и др. – Горький, 1986. – С.87-88.
13. Рувинский Л.И. Перспективы в профессионально-деятельностной подготовке учителей // Советская педагогика. – 1988. – №7. – С.70-73.
14. Рыжов В.В. Роль общения в обучении иностранным языкам и задачи коммуникативной подготовки будущих учителей. – Научная конференция. Актуальные психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Тезисы докладов / Ред. кол. Рыжов В.В. (отв. ред.) и др. – Горький, 1986. – С.119-121.
15. Саломатов К.И. Сущность и значение межпредметных связей в исследовании проблемы совершенствования профессиональной подготовки учителя иностранных языков в педвузе // Межпредметные связи в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку как педагогической специальности: Межвузовский сборник научных трудов. – Горький, ГГПИ им. М. Горького, 1987. – С.5-14.
16. Шевяков В.Н. Функционально-содержательный анализ структуры педагогического общения как фактора обучения иностранным языкам // Научная конференция. Актуальные психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Тезисы докладов / Ред. кол. Рыжов В.В. (отв. ред.) и др. – Горький, 1986. – С.123-125.

ЗА РУБЕЖЕМ

Людмила ЯВОРСЬКА

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ЯК ОДНОГО З НАПРЯМКІВ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Актуальність теми дослідження зумовлена наявною низкою несприятливих соціокультурних умов, що визначають в наш час спрямованість молодіжного середовища, зокрема, прилучення до нікотину, алкоголю, різноманітних наркотиків, рання ініціація статевого життя, що виявляються у помітному погіршенні стану фізичного та психологічного здоров'я підлітків. Водночас особливої гостроти набуває проблема охорони репродуктивного здоров'я молоді. Неможливо обминути увагою і наявний кризовий стан у сучасній сім'ї, що простежується у зростанні числа розлучень та зменшенні кількості дітей у сім'ях. Разом з тим, помітною є й відсутність у молоді знань з питань планування сім'ї, репродуктивного здоров'я та формування сексуальної культури – все це, на фоні наведених вище факторів, гостро ставить питання про необхідність підготовки молоді до сімейного життя та про актуальність аналізу та подальшого впровадження позитивних надбань зарубіжного досвіду в даній сфері.

Мета статті полягає в аналізі змісту та специфіки статевого виховання як одного з напрямків підготовки зарубіжної молоді до сімейного життя для подальшої апробації позитивних надбань у практиці діяльності сучасної системи освіти та виховання в нашій країні.

Становище сім'ї як структурної соціальної одиниці значною мірою відображає загальний стан усього суспільства, всі протиріччя та процеси, що відбуваються в ньому. За умов сучасної економічної та політичної ситуації в Україні інститут сім'ї зазнає істотних труднощів та випробувань. Зміна чи втрата певних усталених соціальних цінностей зумовлює кризові явища у функціонуванні сім'ї як соціального інституту. Адже молоді люди, беручи шлюб, вибирають свою долю і, по суті, зовсім не підготовлені до таких змін у своєму житті, до відповідальності за себе і за свою сім'ю, до важливих нових взаємин. На нашу думку, така постановка питання має під собою реальне об'єктивне підґрунтя, оскільки, виходячи з даних останніх досліджень, проведених Державним інститутом проблем сім'ї та молоді та Українським інститутом соціальних досліджень, у нашій країні можна простежити ряд негативних тенденцій у цій сфері. Зокрема, загальновідомо, що формування шлюбної та сімейної структур населення та його відтворення залежать від процесів шлюбності та розлученності. Україна традиційно належала до країн з високим рівнем шлюбності. На початок 1990-х років рівень реєстрації досяг 9,3%-9,5% шлюбу на 1000 чоловік населення. У 1991 році за рівнем шлюбності Україна займала перше місце в Європі. Проте вже в 1992 році цей показник зменшився до 7,6%. Економічна криза, що охопила всі без винятку сфери суспільного життя, позначилась і на тенденціях цього складного соціально-демографічного явища. З моменту попереднього перепису населення у 1989 році загальний коефіцієнт шлюбності скоротився на 28% (з 9,5 у 1989 році до 6,6 у 2002 році). У 2000 році відповідний показник досяг найнижчого рівня – 5,6%. Не можуть не хвилювати також високі показники кількості розлучень, які коливаються від 3,5 у 1999 році до 4,0 на 1000 чоловік населення у 2000 році [5, 83].

Одночасно в Україні спостерігається тенденція до збільшення середнього віку як жінок, так і чоловіків при вступі до шлюбу. Так, у 2002 році порівняно з 1998 середній вік чоловіків, що вступають у шлюб, збільшився на 0,8 року і становив 29,5 року. Ці показники у жінок склали відповідно 1,2 року та 26,6 року. Поряд з високими показниками кількості розлучень, наведені вище цифри свідчать про існування значної проблеми взяття шлюбу у старшому віці, особливо для жінок [4, 23-25].

Доволі гостро в наш час стоїть і проблема зменшення народжуваності. В Україні даний процес розгорнувся з усією силою та розмахом. Протягом 1991-2002 років абсолютна кількість народжених зменшилась з 630,8 до 390,7 тисяч [4, 23-30].

У ході національного опитування учнівської молоді “Здоров’я та поведінкові орієнтації сучасної молоді”, проведеного Державним інститутом проблем сім’ї та молоді, Українським інститутом соціальних досліджень та Центром “Соціальний моніторинг” у 2001 році, було виявлено, що в Україні кожен третій серед п’ятнадцятирічних підлітків уже мав досвід статевих стосунків [3, 15]. Секс – актуальна, гостра та цікава тема для молоді і особливо для підлітків та юнацтва, особливо коли ця сторона життя пізнається вперше – спочатку на теоретичному та платонічному рівні, а згодом – через перший особистий досвід до формування моделей сексуальної поведінки. На нашу думку, у сексуальній активності сучасних підлітків можна простежити контури молодіжної субкультури, що вбачає у сексуальному житті, курінні, випивці та “пустощах” з наркотиками ознаки доросlostі, здобуття самостійності та незалежності від старших, перш за все – від батьків. Слід пам’ятати також, що період переходу до ранньої юності означає і бурхливе зростання самосвідомості та обумовлену цим потребу в інтимності.

У даному контексті ми вбачаємо достатньо підстав погодитись з думкою одного з визначних філософів ХХ століття Мішеля Фуко, який у своїй фундаментальній праці “Історія сексуальності” довів, що будь-які заборони та намагання замовчувати практично все, пов’язане з сексуальністю, свідчать якраз про свідоме чи несвідоме визнання величезної життєвої значущості сексуальності в житті як окремої людини, так і усього суспільства [6, 42].

Варто також відзначити, що актуальність проблеми підготовки молоді до сімейного життя істотно посилюється й тим фактом, що саме в молодих сім’ях найбільше народжується дітей, і що саме ці сім’ї найчастіше розпадаються. Ще однією особливістю сучасного стану проблеми є зростання рівня позашлюбної народжуваності. Адже не варто забувати, що саме на молоді припадає основна частина позашлюбних народжень. У 2002 році із загального числа дітей, народжених поза шлюбом, 77% народилось у жінок до 30 років [4, 5-11].

На нашу думку, в сучасних умовах перебудова репродуктивних установок, зміни дітородної поведінки, послаблення мотивів материнства та батьківства, поява в сім’ї конкуруючих з дітьми потреб поєднується із зростаючим почуттям невпевненості молоді у завтрашньому дні та соціально-психологічним дискомфортом внаслідок труднощів адаптації молоді до соціально-економічних умов.

У контексті теми нашого дослідження варто зазначити, що позитивні сімейні взаємини визначаються, перш за все, готовністю до шлюбу. Готовність, на нашу думку, передбачає розуміння молодими людьми, які створюють сім’ю, її соціальної сутності, суспільної значущості власних дій, відповідних взаємозобов’язань, відповідальності за сім’ю та дітей, добровільне прийняття неминучих у сімейному житті турбот, обмеження особистої свободи. Без цієї готовності перехід від неформальних взаємин емоційного характеру (кохання) до формальних – регламентованих і обов’язкових стосунків між партнерами шлюбу – видається нам пов’язаним зі значними труднощами.

Таким чином, виходячи з наведених вище факторів, ми маємо підстави констатувати сучасну тенденцію до актуалізації питання підготовки молоді до сімейного життя як запоруки майбутнього процвітання та благополуччя нашої держави з одночасним посиленням необхідності аналізу та впровадження позитивних надбань зарубіжного досвіду з даної проблеми у вітчизняну систему освіти та виховання.

Аналіз зарубіжного досвіду підготовки молоді до сімейного життя та статевого виховання зокрема дозволяє виділити два якісно відмінні підходи до даної проблеми – європейський та американський. У даній статті зроблена спроба розкрити зміст та специфіку європейського підходу. Зокрема, для аналізу ми обрали три країни – Голландію, Німеччину та Францію.

Панівна тенденція у статевому вихованні в Голландії – це не викладати, а говорити про секс. Статеве виховання інтегроване у багато шкільних курсів, особливо біологію, основи здорового способу життя, соціальні та релігійні предмети. Статеве виховання розпочинається ще у дошкільному віці й триває на всіх етапах шкільного навчання.

До позитивних надбань можна віднести розроблену голландськими педагогами-новаторами інтерактивну програму зі статевого виховання. Дана програма ставить перед

учнями конкретні питання та проблеми і пропонує можливі варіанти рішень. Такий підхід є нетрадиційним, оскільки практично забирає вчителя з класу, а учні самі регулюють процес навчання використовуючи рольові ігри та діалоги.

Незважаючи на відсутність у даній країні національної програми та єдиного підручника зі статевого виховання, дані останніх наукових досліджень доводять низький відсоток таких негативних наслідків статевого життя в молодіжному середовищі, як небажана вагітність та зараження хворобами, що передаються статевим шляхом порівняно з іншими європейським країнами [2, 35-39].

Загалом, в Голландії основна увага зосереджується на пропаганді позитивних аспектів статевих стосунків та на розвитку сексуальної відповідальності. З метою попередження небажаної вагітності та СНІДу, в Голландії всі існуючі зусилля зосереджуються на пропаганді безпечних статевих стосунків. Голландський досвід показує, що правильно зорієнтовані, науково обґрунтовані заходи є справді ефективними, якщо розраховані на тривалий період часу, скоординовані та впроваджуються в життя різноманітними шляхами.

Статеве виховання в Німеччині носить багатосторонній характер та охоплює широку вікову аудиторію. Слід зазначити, що, незважаючи на відсутність національної навчальної програми чи курсу статевого виховання, вчителям надана повна свобода викладати матеріал на власний розсуд. Якість статевого виховання, що подається в німецьких навчальних закладах, значною мірою визначається здатністю вчителя проявляти ініціативу та використовувати нестандартні підходи до подання конкретного матеріалу. Поширеною є практика запрошувати лекторів з центрів охорони репродуктивного здоров'я, як, наприклад, Про Фамілія.

Сьогодні у Німеччині практика статевого виховання передбачає поступове розкриття поняття сексуальності і сприйняття сексу як виразу почуттів та ніжності. Стосунки стоять на першому місці, причому відповідальність взаємна. Основні методики – обговорення теми, рольова гра та дослідження – є заміною традиційних лекцій.

Починаючи з 1985 року в Німеччині під егідою Міністерства охорони здоров'я та Федерального центру пропаганди здорового способу життя поширюються національні програми, які базуються на спільніх зусиллях держави та громадськості. Основна увага фокусується на попередженні подальшого поширення СНІДу шляхом навчання та мотивування молоді до використання засобів захисту. Ключовими моментами усіх програм були – усвідомлення потреби захисту, знайомство з основними засобами захисту, розвиток мотивації захистити себе та інших, розвиток комунікативних вмінь, вивчення основ поведінки з людьми, хворими на СНІД, руйнування стереотипу негативного ставлення до ВІЛ-інфікованих [1, 45-47].

Статеве виховання є відносно новим предметом для французьких вчителів та не викладається так систематично, як багато інших предметів, в школах. Приблизно у віці дев'яти років дітям починають викладати статеве виховання, а у віці тринадцяти років діти беруть участь у національній програмі статевого виховання. Навчальний план національної програми складається з п'яти розділів, спрямованих виключно на попередження хвороб, що передаються статевим шляхом.

Починаючи з 1986 року Міністерство охорони здоров'я Франції розробляє та втілює в життя за посередництва засобів масової інформації ряд програм, покликаних визначати та сформувати рівень статевої освіти молоді в країні. Найбільший внесок у популяризацію безпечних статевих стосунків серед молоді Франції робить Регіональний центр попередження та профілактики заражень СНІДом. Пріоритетне становище даного центру визначається використанням у своїй практичній діяльності такого потужного маркетингового засобу, як залучення самої молоді до процесу розробки та впровадження матеріалу даних програм. Франція належить до країн, де така практика залучення молоді є досить популярною та широко використовується. Для прикладу, за сприяння даної установи був проведений національний конкурс на кращу ідею для постера з попередження зараження СНІДом. На адресу конкурсної комісії надійшло близько 5 тисяч постерів від школярів з усієї країни. Наступним етапом стала спільна робота професійних дизайнерів з підлітками щодо розробки кінцевого варіанту постера та їх подальше розповсюдження [2, 76-78].

Загалом, більшість французьких програм є творчими, легкодоступними і часто гумористичними. Вони зображають молоді пари з реального життя у їх повсякденних проблемах та невирішених ситуаціях.

Висновки. Узагальнення результатів проведеного дослідження дає певних висновків.

1. Упродовж останніх років у Голландії, Німеччині та Франції була запроваджена в життя низка довготривалих, багатосторонніх, різнопланових програм статевого виховання, спрямованих на сексуально-активну частину населення, включаючи підлітків. У європейських країнах такі програми спонсоруються урядами та громадськими організаціями. В Голландії, Німеччині та Франції програми статевого виховання реалізуються на практиці за посередництва працівників служб для молоді та соціальних служб, вчителів та лікарів під час безпосереднього контакту з молоддю.

2. Головна мета усіх програм статевого виховання у Німеччині, Франції та Голландії – пропаганда безпечного сексу. Загалом ці програми заохочують до певної моделі статевої поведінки і не роблять жодних акцентів на розвитку почуття страху чи встиду. Всіляко стимулюються та заохочуються людські стосунки, що будуються на почуттях взаємної поваги та довіри, відповідальності та поміркованості.

3. На нашу думку, в європейському досвіді реалізації системи статевого виховання молоді слід виділити такі ключові моменти, варти запозичення:

- комплексний підхід до реалізації програм статевого виховання, що передбачає процес набуття знань та формування уявлень про стать, статеві відмінності та стосунки між статтями; розвиток комунікативних умінь, здатності розпізнавати зовнішній тиск та протистояти йому; формування навички приймати рішення у різноманітних складних життєвих ситуаціях; спрямованість на зменшення ризику таких потенційно негативних наслідків статевого життя, як небажана вагітність та зараження хворобами, що передаються статевим шляхом;

- переконання про те, що лише власний вибір відіграє вирішальну роль у виборі молоддю тієї чи іншої моделі статевої поведінки. Оточення, в свою чергу, покликане забезпечити молодь необхідними та вичерпними знаннями про те, як попередити та уникнути негативних наслідків статевої поведінки. Разом з тим, стосунки батьків з дітьми характеризуються високим ступенем довіри до дій та вчинків останніх. Вагомі зусилля спрямовуються на розвиток в молодих людей почуття відповідальності за власні вчинки та дії;

- творчий, легкодоступний та нерідко гумористичний характер європейських програм статевого виховання молоді, які базуються на подіях з реального життя;

- практика заалучення молоді до процесу організації та реалізації курсу статевого виховання, що, в свою чергу, значною мірою посилює їх ефективність та максимально враховує реальні потреби молодих людей;

- функціонування у кожній з європейських країн так званих телефонів довіри, на яких спеціально підготовлений персонал надає молоді анонімні консультації з питань, що їх хвилюють;

- вагома роль засобів масової інформації, що виступають потужним та ефективним засобом реалізації на практиці та донесення до широкої молодіжної аудиторії змісту конкретних програм статевого виховання. Проте засоби масової інформації не одинокі в своїх намаганнях. Практикою європейських країн доведена необхідність інтеграції дослідницьких, інформаційних та освітніх засобів реалізації статевого виховання молоді. Саме тому уряди європейських держав підтримують програми, що передбачають комбіновані шляхи донесення інформації з питань статевого життя до молодіжної аудиторії.

Загалом, виходячи з результатів нашого дослідження, можна стверджувати, що в усіх європейських державах істотна увага приділяється питанням статевого виховання молоді. Така політика має позитивні наслідки, що виявляються у невисокому рівні захворювань на СНІД та кількості випадків небажаної вагітності серед підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Christine M. Hartmann. School-based sexuality education: a review and critical analysis of relevant literature: The Graduate School University of Wisconsin-Stout, 2002. – 63 p.
2. Linda Berne, Barbara Huberman. European approaches to adolescent sexual behavior and responsibility: Advocates for youth. – Washington, 1999. – 75 p.
3. Балакірева О.М., Галустян Ю.М., Корегін О.Я., Новицька В.П., Цисар І.В., Яременко О.О. Формування сексуальної культури молоді. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, Український інститут соціальних досліджень, 2004. – Кн.9. – 132 с.
4. Молода сім'я в Україні: проблеми становлення та розвитку: Тематична Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2002 року. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2003. – 140 с.
5. Населення України 2000: Демографічний щорічник. – К., 2001. – 182 с.
6. Фуко М. Історія сексуальності. В трьох томах. Том 1. Жага пізнання. – Харків, 1997. – 124 с.

ОСНОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ НЕДЕРЖАВНИМИ ОСЕРЕДКАМИ БЕЗПЕРЕВНОЇ ОСВІТИ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЛЬЩІ)

Управління – це загал дій, спрямованих на те, щоб усі елементи організації спричинилися до злагодженого функціонування й розвитку. На практиці це є прогностичні, планові, організаторські, мотиваційні, аналітичні, контрольні дії, які виконуються певними групами людей в організації, а передусім керівниками, яких підтримують групи спеціалістів.

Говорячи про управління, ми маємо на увазі як поточне керування основною й допоміжною діяльністю, так і підготовку й запровадження необхідних змін у процесі роботи.

Керуючий орган не тільки використовує окремі складники, наявні у відповідний час і в умовах системи управління, але й одночасно готує й втілює модифікації цих складників.

В організаційних формах управління мова йде в основному про суб'єктивну структуру цього процесу, тобто про весь управлінський персонал. Адже це саме управлінський персонал представляє потреби й формальні цілі осередку, а в середині її – формальні вимоги відносно підлеглих працівників. Управлінський персонал підлягає також впливові інтеграційних та дезінтеграційних сил. Не заважи він правильно представляє формальні сили й вимоги (потреби) недержавного осередку освіти.

Частину інтеграційних та дезінтеграційних сил вдається регулювати й контролювати управлінському персоналу, а частина з'являється й діє незалежно від його волі. Якщо ми обмежимося тільки тією групою подразників, що знаходяться в руках керівництва, то можна уявити собі їх як знаряддя, які персонал використовує в управлінні. За допомогою цих інструментів управлінський персонал формує об'єкт своїх керівних дій, якими є підлеглі йому формально осередки. При такому розумінні мотиваційних засобів (стимулів) обґрунтованим є називання процесу управління “застосуванням певних технологій управління”.

Поняття технології управління складається принаймні з двох елементів:

- технічні властивості знарядь дії (у цьому випадку мова йде про властивості чинників мотивації – стимулів як матеріальних предметів, фінансових засобів або як умов, подій, ситуацій);
- технічні вміння людей, які застосовують ці знаряддя.

Отже, технології управління – це допоміжні інструменти управління, які містять у собі детальні способи виконання різних робіт у процесі управління і способи тиску (підбору, комбінаційних поєднань і застосування мотивуючих засобів) на підлеглих, щоб їх поведінка відповідала волі керівника, тобто вела до досягнення поставлених цілей (виконання завдань), враховуючи риси цих засобів і властивості підлеглих ім людей.

У технічній літературі перераховується значна кількість технологій управління. Загальна класифікація технік управління представлена у таблиці 1, а основні цілі їх застосування показано в таблиці 2.

Таблиця 1.

Загальний поділ технік управління

Спрямовані на зростання продукції	Спрямовані на покращення міжлюдських стосунків	Комплексні
Управління через: – альтернативу – делегування – цілі – інновації – інструктаж – контроль – винятки – результати – вказівки – завдання – управління, що наступає	Управління через: – інтеграцію – комунікацію – конференцію – виявлення конфліктів – мотивацію – участь – основні рішення	Техніка: – Гарцбуська – С. Галлена – Системна

Таблиця 2.

Основні цілі застосування вибраних технік управління

Види технік управління	Основні цілі застосування технік (практична придатність)
Управління через альтернативу (Management by Alternatives)	Визначення альтернатив розв'язання проблеми й оцінка їх придатності
Управління через делегування повноважень (Management by Delegation)	Розвантаження керівника і стимулювання ініціативи підлеглих
Управління через цілі (Management by Objectives)	Зміна орієнтації праці колективу із способу дій на визначення мети
Управління через інновації (Management by Innovation)	Стимулювання організаційних, технологічних та економічних інновацій
Управління через інструкції (Management by Instruction)	Заміна службових зв'язків функціональними
Управління через інтеграцію (Management by Integration)	Вироблення почуття приналежності до групи
Управління через комунікацію (Management by Communication)	Вільний добір інформації, необхідної для координації й контролю
Управління через конференцію (Management by Conference)	Зростання доцільності керівних рішень на підставі групового ознайомлення
Управління через виявлення й розв'язання конфліктів (Management by Conflicts)	Нові ідеї, що народжуються й развиваються у конфліктах, використовуються для розвитку закладу
Управління через контроль (Management by Control)	Корекція завдань – самоконтроль
Управління через мотивацію (Management by Motivation)	Створення примусових ситуацій
Управління, що наступаюче (Management by Breakthrough Theory)	Систематичне удосконалення інструментів планування і контролю й використання усіх наявних засобів з метою збільшення ефективності дій
Управління через участь (Management by Participation)	Співучасть працівників у прийнятті важливих рішень та участь в їх реалізації
Управління через визначення вирішальних правил (Management by Decision Rules)	Визначення певних правил (засад) прийняття колективних рішень
Управління через винятки (Management by Exceptions)	Розвантаження кадрів шляхом передачі не керівних завдань на нижчі рівні
Управління через результати (Management by Results)	Концентрація на основних джерелах зростання продуктивності
Управління через вказівки (Management by Directors)	Чіткий поділ праці, керування за допомогою інструкцій
Управління через завдання (Management by Tasks)	Чітке визначення завдань, яке дозволить краще їх зрозуміти й виконати

З огляду на мету можна виділити такі організаторські техніки:

- діагностичні техніки, які служать зібранню інформації про наявний стан речей, проведенню критичного оцінювання й аналізу цього стану (належать до них техніка карткування, техніки дослідження й вимірювання часу, кваліфікування праці і т.д.);
- техніки раціоналізації й оптимізації, що служать для дослідження й покращення процесів праці, виробництва, обслуговування продукції, аналізу й проектування систем, конструкцій виробів, організаційної структури і т.п., до них також відносять математичні техніки оптимізації рішень;
- технології планування й контролю, до яких зараховують техніки довго й короткотермінового планування, проектування розміщення продуктивних ланок, техніки аналізу коштів, контролю якості і т.п.;

– техніки поведінки у сфері міжособистісних контактів і стосунків, до яких зараховують техніки управління людськими колективами, стилі керування, техніки навчання, мотивації та інші.

З огляду на предмет дослідження можна виділити такі організаторські техніки:

– техніки, що займаються оптимізацією цілей і завдань організаційних систем, до яких відносять операційні дослідження, математичні застосування, техніки мережевого планування, техніки управління через цілі, винятки, викликання конфліктів, симуляційні техніки, керівні ігри і т.п.;

– техніки раціоналізації виробу, передусім техніку аналізу вартості і техніки контролю якості;

– техніки раціоналізації процесів, до яких можна віднести техніки дослідження праці, техніки побудови графіків, техніки проектування розміщення робочих місць і т.п.;

– техніки раціоналізації праці машин і технічного обладнання, зокрема техніку вибіркового обстеження, хронометраж, порівняльного аналізу, коштів праці машин, аналіз показників машин і обладнання та інші;

– техніки покращення праці людини, дослідження методів праці, зокрема техніки дослідження елементарних рухів, техніки ергономічного аналізу, техніки кваліфікування праці і т.п.

З огляду на критерій організаторської дії можна виділити:

– техніки вибору предмету і визначення мети дослідження, зокрема техніки вибору домінуючого фактора, напр. метод АВС, криві парето, правила 20/80 і т.п.;

– техніки реєстрації фактичного стану, зокрема постійне й вибіркове спостереження, хронометраж, техніка МТМ, техніка ВМР, картки проходження дій й матеріалу, схеми проходження, лінійні схеми, моделі, макети, хрестові таблиці, блокові схеми, графіки Gantta, циклограмми, сітки дій, анкети, інтерв'ю, тести і т.п.;

– техніки творчого пошуку можливостей нових рішень, зокрема “мозковий штурм”, дельфійська техніка, дискусія 66, техніка 635, техніка асоціацій і порівнянь, морфологічна техніка, алгоритм Алтшулера, аналіз функцій, анкета з навідними питаннями, обернення проблеми та інші техніки інвентики;

– техніку оцінки рішень, зокрема техніку карки Т, пунктирну техніку;

– техніку проектування рішень, зокрема техніки системного проектування функціонування і структури організаційної системи, техніки презентації організаційних вирішень за допомогою картування, моделей, блокових схем, графіків Gantta, циклограмм, сіток дій ф т.п.;

– техніку втілення проектів, зокрема техніки мережі, техніки навчання, техніки розминки.

Стільною рисою значної кількості організаторських технік є цикл поведінки, який базується на класичному організаційному циклі дослідження методів праці.

Застосування в закладі поділу праці й доручення різним організаційним вертикалям і ланкам для виконання окремих завдань вимагає відповідної вертикальної й горизонтальної координації. Сам спосіб координації праці цих вертикалей і ланок істотно впливає на справність дій, якість синергічного ефекту й ефективність функціонування цілого закладу. У теорії організації й управління розпізнаються координаційні механізми, правильна дія яких спричиняє на практиці високий рівень вертикальної координації завдань (напр. управління через цілі поєднане з управлінням через винятки) і горизонтальної координації між суміжними організаційними ланками, що реалізують окремі завдання в осередку (напр. управління через виявлення й вирішення конфлікту). Це – як ми уже знаємо – техніки управління, що сприймаються як допоміжні інструменти (знаряддя) управління.

У літературі трапляються різні визначення терміну техніки управління. Воно існує поруч таких термінів як: спосіб, метод, концепція й навіть система чи філософія управління. Однак техніки управління є допоміжними інструментами, які застосовуються в процесі управління справами осередку і які допомагають і полегшують керівникам вирішення різноманітних проблем, що стосуються справного функціонування й розвитку організації дій. Часто це є складні багатовимірні проблеми, які охоплюють суспільні, економічні, організаційні, психологічні, соціологічні й навіть фізіологічні питання. Отже, керівник у процесі управління повинен розпізнати суть проблеми і дібрати для її вирішення особливий спосіб дій (знаряддя) у вигляді техніки управління.

Керівна функція мотивування (стимуляції) є також певним показником визначених технік управління. Це стосується, в основному, усіх формалізованих закладів колективної дії, які за своєю суттю змушенні бути керовані.

Описане вище синтетичне управління, а також інші техніки (див. табл. 1 і табл. 2) представляються як правило, як альтернативи, а прихильники окремих технік в інших вбачають переважно тільки недоліки.

Насправді ж в управлінні осередком не можна застосовувати тільки одну техніку, навіть якщо це буде техніка придатна для багатьох випадків.

У різних структурах регулювання в закладах – на різних організаційних вертикалях, а також в організації в цілому доцільним може виявитися застосування різних технік “управління через” інтегрованим способом. Слід відзначити, що згідно J. Wilda, для засвоєння суті технік “управління через” необхідним є глибше розуміння понять дії, поведінки, вчинків, правил, що визначають стиль керування і принципів творення цілісної концепції, тобто повної моделі управління.

В умовах ринку, в яких функціонують сучасні недержавні центри навчання, на керівні кадри покладаються такі види обов’язків:

- забезпечення осередкові хорошої фінансової позиції;
- досягнення максимальної продуктивності засобів;
- збільшення продуктивності праці;
- забезпечення “коштів участі в бізнесі”.

У свою чергу H. Mintzberg, аналізуючи діяльність керівного персоналу на різних рівнях управління, дійшов висновку, що всі вони, по суті, відіграють багато різноманітних ролей, які – називаючи “організованим зібранням поведінки” – зводяться до таких важливих різновидів, як:

1) міжлюдські ролі, пов’язані з репрезентативними функціями осередку в оточенні, керуванням, що реалізується у спільних вертикальних і горизонтальних діях співпрацівників організації та функціями співпраці і зв’язку з оточенням (суспільством);

2) інформаційні ролі, які базуються на процесах отримання й передачі інформації, які ставлять керівника в позицію монітора, тобто особи, що шукає інформації; розповсюджувача, як особи, яка часто найкраще поінформована й розповсюджує інформацію, думки й судження, а також в позицію речника, який переказує частину зібраної інформації особам і організаціям зовні;

3) вирішальні ролі, які випливають з основних завдань керівного персоналу, серед яких найважливішими є:

- роль підприємця, що намагається забезпечити максимальну справність у досягненні цілей;
- роль протидії несподіваним перешкодам в середині й на зіткненні осередку з оточенням;
- роль посередника у спілкуванні з оточенням (суспільством).

У справному виконанні обов’язків і настільки різноманітних керівних ролей у процесі управління довільними є допоміжні техніки управління. Організаторські методи і техніки, застосовані в різних сферах організації праці й управління (керування), часто взаємно переплітаються й доповнюються.

Керівник повинен мати загальну поінформованість про можливо найширший склад технік управління, щоб могти вибрати з нього такі, які він визнає вартими ґрунтовнішого пізнання з метою вибору технік, придатних в його умовах. Тому треба враховувати те, що не всі техніки управління можна застосовувати на практиці без урахування умов, що існують і обмежень. Досвід однозначно показує, що комплексне застосування організаторських методів та технік у галузі організації праці та управління значно збільшує не тільки справність організаторського проектування і втілення проектів на практиці, але також збільшує ефективність функціонування нового організаційного рішення в експлуатації, оскільки зростає продуктивність праці, покращується якість, зменшується собівартість.

Сучасний керівник (менеджер) у процесі управління, діючи у складному, турбулентному й конкурентному оточенні, намагається (з користю для осередку) упорядковувати й синхронізувати основні елементи своїх сильних і слабких сторін (засобів), довідатися про шанси й пебезпеку, що йде від оточення, а також врахувати інші аргументи й переваги. Це дуже важке завдання, часто майже нездійснене з інформаційних причин. Тільки такі менеджери, що

справляться з непевністю й багатозначністю ситуації, і зможуть уміло провести ігри (битви), які ніколи не можуть бути виграні, а можуть тільки вестися, тільки такі менеджери можуть мати надію на успіх у керівній роботі в ринкових умовах.

Слід звернути увагу на факт, що більшість застосовуваних організаторських технік управління була опрацьована не ученими, спеціалістами в галузі організації управління, а в принципі самими досвідченими практиками. Бо загальною закономірністю є створення і розвиток ученими загальної методології організаторських дій. Натомість опрацьовання специфічних організаторських технік управління – це завдання не стільки теоретиків, скільки практиків-організаторів. Треба пам'ятати, що кількість організаторських технік зростає лавиноподібно, що у свою чергу вимагає упорядкування і створення з них одностайної системи. І власне комплексний підхід до технік управління може спричинити їх інтеграцію.

Представлені вище техніки управління є знаряддями, які можуть допомогти керівництву досягти цілі недержавного осередку навчання шляхом попередньо запланованих і упорядкованих дій з урахуванням тих, що існують та майбутніх умов.

Станіслава Данута ФРЕЙМАН,
Мірослав ФРЕЙМАН

ПРО РОЗВИТОК УМІНЬ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЛЬЩІ)

Загальною метою трудового навчання в базовій школі є досягнення учнями елементарного рівня загальнотехнічної орієнтації, озброєння основними практичними вміннями. Проте загальною метою трудового навчання в гімназії є підготовка до життя в технічній цивілізації, а конкретною – озброєння учнів визначеними практичними вміннями [1].

Діяльність учителів трудового навчання в базовій школі повинна забезпечити наступні досягнення учнів:

- “1. Раціональна й етична поведінка в технічному середовищі.
2. Оцінювання своїх умінь, навичок, інтересів і технічних здібностей.
3. Опис та оцінювання технічних об’єктів і дій (за допомогою рисунків, символів і текстів; використання інформаційних технік) з різних точок зору (екологічної, економічної, естетичної).
4. Опрацювання технічних ідей у формі технічної документації (з використанням експериментування, технічного моделювання й інформаційної технології; виконання основних вимірювань).
5. Планування й використання технічних завдань індивідуально та колективно; організація робочого місця.
6. Безпечне використання інструментів та домашньої техніки; читання з розумінням різних технічних інструкцій, експлуатація велосипеда й безпечне пересування на ньому по дорогах (отримання велосипедної карти від 10 року життя)” [5].

Учні гімназій після закінчення цього етапу навчання повинні мати такі досягнення:

“1. Визначення й оцінювання своїх сильних і слабких рис, виявленіх у технічній індивідуальній та колективній діяльності; оцінювання власних можливостей відповідно до вимог попередньо обраної професії (робочого місця).

2. Використання різноманітних методів і засобів (symbolів, рисунків, кодів і світлин) у спілкуванні з технічною тематикою.

3. Читання і складання простої технічної документації.

4. Безпечне і продуктивне використання основних інструментів, приладів і обладнання; підбір інструментів та утримування їх у справному стані.

5. Експлуатація технічного обладнання та систем, пов’язаних із повсякденним життям, і дотримання правил безпеки, в тому числі користування дорогами й транспортом” [5].

Порівнюючи досягнення учнів з трудового навчання, які простежуються в базовій школі і гімназії, можна помітити, що особливістю дидактичного процесу в загальнотехнічній освіті є навчання шляхом практичних технічних дій. Через ці дії повинно реалізовуватися пізнання технічної дійсності.

Зв'язок пізнання з дією – це складне й багатоаспектне питання, яке складає суттєву дидактичну проблему, що постає перед учителем як постулат пов'язування теорії з практикою, питання міжпредметних зв'язків, чи принцип навчання [4]. Саме тому у нашій роботі ми визнали доцільними роздуми на тему правильного формування умінь технічної діяльності, які у світлі програмових вимог займають достатньо значущу позицію й вимагають від учнів свідомого і розумного пов'язування визначених знань із практикою.

Серед різних за змістом і характером діяльності умінь на перше місце висуваються, зокрема, на другому освітньому рівні (базова школа), технологічні уміння, які полягають в опануванні правильним виконанням дій (операцій, заходів) у галузі обробки матеріалів при застосуванні відповідних інструментів, приладів і технологічного обладнання. Ці уміння запроваджуються поступово у тісному зв'язку з реалізацією творчих завдань технологічного характеру [2].

Засвоєння учнями умінь у межах визначеної технологічної операції не є справою одноразового її застосування на основі поданого вчителем зразка даної дії, а становить тривалий, специфічний за змістом і характером дидактичний процес. Цей процес включає наступні, пов'язані між собою ланки [3]:

- усвідомлення учнями доцільності опанування даного уміння;
- обговорення умов, необхідних для виконання визначеної технологічної операції;
- опрацювання технологічного правила (норми) виконання цієї операції;
- перше застосування учнями вивченого правила;
- закріплення уміння.

Усвідомлення доцільності опанування даного уміння – перша ланка цього процесу, яка повинна складати підставу позитивної мотивації навчання, правильного виконання відповідної технологічної операції. Набагато легше й швидше можна викликати в учнів переконання про доцільність опанування даним умінням тоді, коли необхідність застосування операції виникає безпосередньо з конструкції конкретного виробу і опрацьованого за активної участі учнів технологічного плану, який є одним із складників технологічної документації, що становить основу реалізації творчого завдання. Тому сумнівну цінність мають у цій ланці тільки припущення вчителя про потребу застосування даної операції як орієнтиру передбачених робіт у даній технологічній галузі.

Обговорення умов, необхідних для виконання визначеної технологічної операції, стосується передусім ознайомлення учнів з відповідними інструментами, приладами (контрольно-вимірювальними й допоміжними) та іншими засобами праці. Під час обговорення (на підставі демонстрації) інструментів, якими учні вже користувалися, вчитель повинен особливу увагу звернути на правильні назви і забезпечити умови формування в учнів узагальнених понять. Отже, на перший план виходять суттєві риси, що стосуються дій цього обладнання (чи групи інструментів), а також порівняння “нових” інструментів з уже вивченими раніше. У цій ланці повинно також бути обговорення вимог, що стосуються відповідної безпечної підготовки робочого місця до виконання визначеної операції.

Третією ланкою процесу ознайомлення учнів з технологічною операцією є *опрацювання технологічного правила* (норми) виконання такої операції. У цій ланці вчитель повинен, в міру можливостей, при активній участі учнів визначити конкретні вимоги як норми правильної поведінки під час виконання даної операції. Вони стосуються виділення часткових дій (так званих технологічних переходів), визначення їх раціональної черговості і способів їх виконання з використанням відповідних інструментів, із збереженням правильної осанки і дотриманням відповідних принципів безпеки праці. Опрацювання технологічного правила повинно бути пов'язане із демонструванням вчителем даної операції:

- демонстрування цілої операції з коментуванням дій (але без їхнього обговорення) і звертання уваги на осанку й порядок на робочому місці;
- демонстрування з чітким акцентуванням послідовності дій з одночасним обґрунтuvанням (з участю учнів) способів їх виконання, зокрема правильного використання інструментів і приладів, а також вимог безпеки й гігієни праці.

Слід підкреслити, що необхідною є перевірка розуміння учнями опрацьованого правила. Вона повинна бути у формі виконання даної операції одним з учнів і колективного контролю його дій рештою учнів, зосереджених біля місця, де відбувається демонстрування. Головний

контроль проводить вчитель; зауваживши суттєву помилку, яку не помітили учні, знову демонструє ті дії, які викликають в учнів більші труднощі.

Перше застосування учнями *вивченого правила* – це четверта ланка перевірки. Здійснюється у вигляді пробних вправ на відходах матеріалу (особливо при складніших операціях, що вимагають більшої точності) або з включенням даної операції відразу у перебіг виготовлення виробу. У кожному названому випадку необхідним є особливий контроль з боку вчителя і колективне чи індивідуальне коригування дій, що були виконані з помилками значною частиною учнів чи навіть окремими учнями.

Закріплення вмінь – це остання ланка у процесі формування технологічних умінь. Реалізація цієї ланки (етапу) відбувається шляхом застосування вивченого правила в наступних, вказаних у конкретній програмі (календарному плануванні) трудового навчання шляхом виконання творчих завдань. Необхідним при цьому є відповідне планування вправ: спочатку в щонайменше двох завданнях, потім поступово все рідше й рідше. При подальшому застосуванні вивчені операції зменшується контроль з боку вчителя, вирішальним стає самоконтроль. Систематичне і більш самостійне застосування учнями засвоєного вміння веде до поступового перетворення його в навичку, а отже, таке правильне виконання відповідних дій, яке вже не вимагає свідомого самоконтролю.

Формування технологічних умінь, як уже згадувалося, відбувається під час виконання технологічних завдань, що складають основу у творчих завдань. Ці завдання одночасно слугують ознайомленню учнів з принципами організації праці, сприяють застосуванню вивчених на заняттях норм і принципів технічного рисунку.

У сучасних умовах роботи школи, коли значно обмежено час на реалізацію загальнотехнічного предмета як у базовій школі, так і в гімназії, надзвичайно важко, з одного боку, забезпечити правильність підбору творчих завдань, в яких повністю реалізується процес ознайомлення учнів з технологічними вміннями, а з другого боку, виконати завдання, визначені Програмовою основою загальної освіти. Тому вчителі, які усвідомлюють важливість формування вміння практичних навичок повинні намагатися враховувати на уроках трудового навчання повний цикл технологічних дій (аналіз потреб, проектування, конструювання, конструкційно-технологічне планування, створення і експлуатація об'єктів техніки, ліквідація шкідливих наслідків технічних дій).

ЛІТЕРАТУРА

1. Bober W., Królicka E., Łazuchiewicz D. Program nauczania. Technika dla klas 4-6. – Warszawa, 1999.
2. Фрейман М. Технічні задачі як змістовна форма навчання праці в польській початковій школі // Наукові записки. Серія: Педагогіка і Психологія. – №5. – Тернопіль, 1998. – С. 202-203.
3. Pochanke H. (red.) Dydaktyka techniki – Warszawa, 1985. – S. 144.
4. Pochanke H. Dydaktyczne problemy myślenia technicznego uczniów. – Warszawa, 1974; Z. Dąbrowski. Poznanie i działanie. – Warszawa, 1975.
5. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu, (Dz. U. Nr 51 z 9 мая 2002).

Володимир ПАСІЧНИК

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ НА ТЛІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Мета статті: розкрити зміст прогресивних змін у змісті професійно-педагогічної підготовки вчителів в Польщі у 90-х роках. Визначити основні напрямки модернізації підготовки польських учителів на сучасному етапі.

7-8 червня 2003 року в Польщі відбувся народний референдум з питання приєднання країни до структур Європейського Союзу у результаті якого Польща стала членом цього європейського об'єднання держав, що є для польського народу знаменною історичною подією. Вона вимагає від уряду країни введення в дію ряду державних програм, головною метою яких є наближення економіки і суспільного життя країни до вимог Європейського Союзу. У зв'язку з цим, у галузі шкільної та вищої освіти є багато проблем, що вимагають швидкого й ефективного вирішення.

Однією із ключових освітніх проблем у Польщі є підвищення якості навчання студентів у вищій школі, зокрема і у системі підготовки вчителів. Польська система підготовки вчителів за останні 10-12 років здійснила значний крок уперед, що пов'язано передусім з процесом структурального реформування вищої педагогічної освіти. Характерними рисами цього процесу протягом 90 -х років було надання вищим навчальним закладам широкої автономії у плануванні і програмуванні власної навчально-виховної діяльності, більшу незалежність від міністерства освіти, значне розширення прав факультетів, надання особистих академічних свобод викладачам, впровадження системи конкурентного фінансування та конкурсної кадрової політики, покращення матеріальної бази вищих навчальних закладів. На сьогодні підготовкою вчителів у Польщі займаються 13 університетів і 17 педагогічних академій та інститутів. Навчальні плани і програми цих типів вищих навчальних закладів зберегли традиційну 5-річну тривалість навчання, поділену на 10 семестрів. Для отримання ступеня магістра випускник повинен успішно захистити магістерську працю, над якою він працює не менше двох років і скласти магістерські екзамени. Після завершення навчання випускник отримує магістерський диплом із правом працювати учителем в усіх типах шкіл. Студенти університетів, які обрали фах вчителя, починають безпосередню підготовку за спеціальністю з 3 року навчання.

Інтеграція Польщі з Європейським Союзом ставить перед учителем нові і більш складні навчально-виховні завдання – передусім здатність до самостійності в реалізації шкільних програм, використання інноваційних методичних засобів у своїй педагогічної діяльності. Тому новий зміст навчання у вищих навчальних закладах, в яких проходить підготовка майбутніх учителів є скерований на передачу студентській аудиторії знань, що відображають найважливіші тенденції і явища, у яких функціонує сучасне суспільство, поглиблення почуття європейської солідарності, міжнародальної культурної толерантності, поваги до прав людини.

Новий зміст навчально-виховної діяльності польських педагогічних інститутів і педагогічних факультетів університетів країни також передбачає збагачення змісту навчальних програм новими знаннями у галузі європейської історії, культури, економіки. У свою чергу, для студентів створені умови значної свободи у навчанні, що є підставою розвитку у них творчого мислення, формування почуття відповідальності, усування комунікаційних бар'єрів, уміння конструктивно діяти, тобто опанування всіма тими професійно-педагогічними компетенціями, які повинні характеризувати сучасного вчителя. Відповідна організація навчально-виховного процесу у школі дозволить молодому вчителеві будувати свою педагогічну діяльність з урахуванням, у першу чергу, творчої активності у своїх учнів, самостійності, вміння відстоювати свої погляди, вирішення складних проблемних завдань.

Слід відзначити, що високоефективна якість підготовки вчителів є одним з основних освітніх постулатів соціального і культурного розвитку у співпраці країн Євросоюзу. Від другої половини 60-х років ХХ ст. західноєвропейське шкільництво після достатньо тривалого освітнього бума (після завершення другої світової війни), характерними рисами якого були поширення шкільної основної освіти, відхід від елітаризму у навчанні, популяризація середньої і вищої школи, характеризувало певне зниження якості навчального процесу. Збільшення кількості учнів і студентів, відкриття нових навчальних закладів вимагало підвищення якості підготовки вчительських кадрів. Постала необхідність усунення так званої негативної селекції абітурієнтів педагогічних навчальних закладів. Протягом останніх років у підготовці вчителів відбулися значні позитивні зміни, дякуючи збільшенню інвестицій в освіту, вдалим реформаторським крокам, розвитку освітньої співпраці між країнами-членами Євросоюзу (програми ERASMUS, LINGUA, COMETT, SOKRATES: обмін вчителями і студентами, створення загальної європейської комп'ютерної системи, поширення вивчення іноземних мов. Схожі проблеми очікували й польську освіту, хоч і в інших суспільно-економічних умовах. Модернізація системи підготовки вчителів у Польщі, на відміну від подібного процесу в Західній Європі, проходила у складних умовах трансформації суспільства від соціалізму до капіталістичного ринку, в наслідок чого багато запланованих заходів не було реалізовано з причини недостатнього фінансування освітніх проектів. Характерною рисою 90-х років стало швидке зростання явища безробіття серед польських учителів, передусім у середовищі вчительської молоді. Незважаючи на ряд об'єктивних труднощів, уряд країни розпочав у 1999 році широкомасштабну реформу системи освіти. Головними завданнями

реформи польської освіти є розвиток і поширення серед населення країни середньої і вищої освіти, впровадження інтегрованого навчання в початковій школі та блокового навчання в 4-6 класах, модернізація професійно-технічної освіти, наближення структури польського шкільництва до західноєвропейської освіти. Реалізація цих завдань вимагає відповідно підготовлених високопрофесійних педагогічних кадрів, здатних вирішувати складні навчально-виховні проблеми. Тому такими важливими стають у підготовці вчителів Польщі критерії набору студентів у вищі навчальні заклади, а також удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

На думку провідних польських учених у галузі педагогіки Ю.Аулентнера, Ч. Банаха, Т. Левовицького, М. Самійла, сучасна підготовка вчителів у країні повинна відбуватися у таких напрямах:

- поширення підготовки майбутніх учителів до викладання у школі двох предметів (крім польської мови і математики);
- професійне удосконалення науково-педагогічної діяльності викладацьких кадрів;
- покращення організації педагогічних наукових досліджень та впровадження найкращих наукових проектів у практику;

Сучасну професійно-педагогічну підготовку вчителів Польщі характеризує:

- відкритість, інновація в ході реалізації освітніх концепцій і моделей навчання;
- гнучкість та багаторівантність навчального процесу;
- всеобщна підготовка студентів до успішного виконання функцій учителя та створення всіх необхідних умов для практичної перевірки ними своїх умінь і здібностей;
- науково правильно визначені пропорції у викладанні теоретичного і практичного матеріалу;
- індивідуалізація навчального процесу;
- заміна домінації в навчальному процесі ролі викладачів на діалог і відкритість у контактах зі студентами.

Пріоритети Європейського Союзу в галузі підготовки вчительських кадрів вказують на необхідність готовості сучасного вчителя до систематичного підвищення свого кваліфікаційного рівня шляхом участі в різноманітних формах навчання, постійного поглиблення своїх знань. Від учителя Західної Європи вимагається оволодіння повною вищою педагогічною освітою, навіть якщо вчитель працює у дошкільних закладах або в молодших класах школи. Викликано це передусім швидкими темпами технологічних, економічних та інформаційних змін. Також і в Польщі освітні влади вимагають від учителя отримання повної вищої педагогічної освіти. Відзначимо, що на сьогодні понад 83% вчителів Польщі отримали магістерські дипломи і відчутною є тенденція до збільшення цього показника.

Важливим завданням у підготовці вчителів у Польщі є удосконалення процесу вивчення студентською молоддю іноземних мов. Європейський стандарт вимагає опанування студентом вищого педагогічного навчального закладу двох іноземних мов, що є необхідною підставою отримання, у разі необхідності, працевлаштування в інших країнах Європи. У Польщі показник володіння іноземними мовами в цілому є значно нижчий, порівняно з іншими країнами Європейського Союзу. Тільки 4% жителів країни віком від 20 до 29 років досконало володіють англійською мовою, натомість, наприклад, в Голландії близько 79% жителів володіє англійською. Тому вивчення іноземних мов у школах та вищих навчальних закладах за останнє десятиріччя освітні польські влади приділяють особливу увагу. Методики навчання іноземних мов спираються в польських педагогічних інститутах та університетах на сучасні технології праці в малих групах. Розвиток лінгвістичних умінь студентів удосконалюється за рахунок виїздів за кордон для навчання або більш тісних контактів з ровесниками з інших країн. Співпраця у цій галузі має вже досить глибокі традиції в Західній Європі, але в Польщі охоплює поки що незначну частину студентів. Саме в цьому напрямку передбачено розвивати співпрацю між польським і європейськими вищими педагогічними навчальними закладами.

У ході професійно-педагогічної підготовки вчителів у Польщі особливо істотним чинником є широке застосування в навчальному процесі методів проблемного навчання. Студентам створені належні умови розвитку власної навчальної активності, надана значна свобода в реалізації програмних завдань. Навчальний процес організовується з урахуванням потреб регіонів країни, в якому функціонує вищий навчальний педагогічний заклад.

У 90-х роках розпочалося інтенсивне забезпечення польських вищих навчальних закладів комп'ютерними та іншими сучасними технічними засобами. Кабінети інформатики, які відповідають усім сучасним технологічним вимогам, стали сьогодні необхідним елементом ефективної реалізації навчальних планів. Комп'ютерною технікою забезпечені інститутські бібліотеки, що значно розширило можливості користування студентами і викладачами науковою літературою. Більшість бібліотек вищих навчальних закладів, у яких відбувається підготовка вчителів, охоплена загально польською комп'ютерною програмою “Сова”, яка включає всю необхідну інформацію про бібліотечні наповнення країни.

Отже, підготовка професійно-педагогічних кадрів для польської системи шкільництва, незважаючи на ряд значних успіхів, досягнутих у 90-х роках, вимагає подальшого поглиблення процесу модернізації навчання з метою наближення його до кращих європейських взірців. Вивчення досвіду польських колег у цій галузі може бути корисним аналітичним матеріалом для української педагогічної думки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Auleytnar J. Edukacja bez granic // Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednocożacej się Europie (pod red. Malewskiej J.). – Kraków: Impuls, 2002. – S. 129-143.
2. Banach Cz. Dylematy kształcenia nauczycieli w Polsce // Edukacja nauczycielska (pod red. Szłoska F.). – Radom, 1998. – S. 11-21.
3. Bulira A. Kompetencje zawodowe przyszłych nauczycieli wobec przemian edukacyjnych // Możliwości i bariery reform edukacyjnych napoziomie wyższym (pod red. Ochmanskiego M.). – Lublin: Wyd. UMCS, 1999. – S. 91-96.
4. Goriszowski W. Problemy edukacyjne w świetle paradygmatów Unii Europejskiej (pod red. Ochmanskiego M.). – Warszawa, 2001. – S. 379-390.
5. Lewowicki T. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej // Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednocożacej się Europie (pod. red. Malewskiej M.). – Kraków: Impuls, 2002. – S. 23-39.
6. Samujoł M. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w świetle celów Unii Europejskiej – propozycje rozwiązań (pod. red. Ochmanskiego M.). – Warszawa, 2001. – S. 281-288.

Ольга МІЛЮТИНА

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Для більшості сучасних країн світу характерне етнокультурне розмаїття. За останніми опінками, у 184 незалежних країнах налічується понад 600 мовних та 5000 етнічних груп. Лише про дуже незначну кількість країн можна сказати, що їхні громадяни розмовляють однією мовою або належать до однієї етнонаціональної групи. Етнічні та культурні відмінності породжують низку нагальних педагогічних проблем, пов’язаних із соціалізацією учнівської молоді, що можуть стати причиною розбіжностей. Представники національних меншин в різних країнах дедалі активніше обстоюють їхні мовні права, право на регіональну автономію та політичне представництво, права своїх дітей на навчання за адаптованими програмами, вони захищають своє право власності на землю, виступають проти несправедливої міграційної політики, вимагають поваги до їхніх національних символів, національного гімну та державних свят [4, 15]. Адекватне реагування на ці вимоги є однією з найбільш нагальних проблем для демократичних країн.

Європейські суспільства є традиційно багатокультурними. Протягом тривалого періоду історичного розвитку в європейських країнах відбувались взаємодія та взаємовплив національно та культурно розмаїтих груп населення. Прикладом цього можуть бути мавританська культура в Іспанії, присутність циган та євреїв у більшості європейських країн тощо. Міграційні процеси останніх десятиліть збільшили число “меншин” на європейському континенті, внаслідок чого європейська спільнота набула значного культурного плюралізму.

Західноєвропейські вчені поняття багатокультурного суспільства тісно пов’язують з такими термінами, як глобалізація, інтеграція, національна ідентичність, соціальна згуртованість. Антоніо Перотті у праці “Виступ на захист полікультурності” визначає такі характерні ознаки багатокультурного суспільства:

- множинність внесків інших культур та цивілізацій до європейської культури;

- парткуляризація та глобалізація культури під впливом нових інформаційних та комунікаційних технологій і розвитку засобів масової інформації;
- мовний та етнокультурний плоралізм, зумовлений історичними особливостями формування держав-націй у Європі;
- значна присутність у багатьох країнах Європи циган та кочових народів, представники яких відрізняються своєрідною культурою;
- регіональний плоралізм (регіони як історичні, культурні, географічні та економічні цілісності);
- культурний плоралізм як наслідок змішування народностей в результаті остаточної осілості мігрантів останньої хвилі, а також періоду, пов’язаного з історією колонізації та деколонізації;
- розмаїття внесків інших культур і цивілізацій до європейської культурної спадщини (мова, економіка, історія, науки, філософія й література, музика, побут тощо);
- наявність культурних архетипів у колективній свідомості ще з часів колонізації та деколонізації, відтак – бачення іншого, зокрема стереотипів, упереджень, колоніальних поглядів;
- нарешті, культурне розмаїття європейських суспільств, які несуть у собі відбиток самобутньої історії європейців, що оселялися на різних континентах наприкінці XIX та на початку ХХ сторіччя (зв’язки з діаспорою).

Глобалізація суспільного життя та розвиток інтеграційних процесів у царині економіки, соціальних відносин, науки, культури, освіти є характерними рисами сучасного світу. В той же час зберігаються багатовікові традиції різних культурно-історичних типів суспільства, різних цивілізацій. Це і є причиною того, що найбільш інтенсивно глобалізаційні та інтеграційні процеси відбуваються у межах тих геополітичних регіонів, що охоплюють країни з відносно схожими умовами історичного розвитку та приблизно однаковою соціально-політичною структурою. Одним із таких регіонів, безперечно, є Західна Європа, якій належить провідне місце за масштабами та глибиною інтеграції. Федеральний канцлер Герхард Шрьодер у своєму виступі перед Німецьким Бундестагом 18 жовтня 2001 р. зазначив: “Європа – це більше ніж ринок, більше ніж географічне поняття. Європа – це модель суспільства і форма співживлення, яку ми хочемо захищати і розвивати. Ця Європа ґрунтуються на духовному і соціальному фундаменті європейського просвітництва і протягом століть злагоджувалась грецькою, римською, єрейською, християнською, ісламською культурною спадщиною. Ми, європейці, не тільки навчилися визнавати відмінності, ми навчилися долати конфесійні суперечки, гострі конфлікти, і навіть ворожість між національними державами”.

Ідея “спільноти Європи” має глибокі історичні корені. Вона бере початок від зародження християнства. Але в XI ст. християнська Європа розділилась за віросповіданою ознакою на католицизм та православ’я. Протягом багатьох століть поняття “європейська цивілізація” стосувалось, в основному, Західної Європи. Вона відіграла унікальну роль в історії людства, будучи лідером в розвитку економіки, науки, техніки, культури. Вплив країн Західної Європи на розвиток сучасного світу важко переоцінити. Там зібрані величезні виробничі потужності, значний науковий потенціал, висококваліфіковані кадри у різних галузях народного господарства; західноєвропейські письменники, художники, музиканти, як і раніше, роблять свій внесок до планетарної скарбниці гуманітарної культури.

Потрібно наголосити на тому, що європейський вплив на світову спільноту ніколи не був однозначним, і його треба оцінювати критично. Адже саме в Європі зародились християнські гуманістичні ідеї, які пізніше поширилися на весь світ, тут же були започатковані і найстрашніші людиноненависницькі расові теорії, що спричинились до численних жертв та страждань багатьох мільйонів людей.

Західна Європа ніколи не була однорідною культурною спільнотою. Вона представлена нескінченою низкою думок, цінностей, моделей поведінки, які тільки відносно, з високим ступенем абстракції можна назвати єдиним цілім. Захід – це побожність та атеїзм, світська та релігійна влада. Захід – це і філософія Просвітництва, і інквізиція, і права людини, і фашизм, це – демократія, сільські патріархальні общини та новітні інформаційні засоби зв’язку. Тут можна зустріти значні регіональні та національні відмінності, різні мови та діалекти; патріархальний

менталітет межує з феміністськими поглядами, прогрес – з ретресом, упередженість, нетерпимість – з терпимістю. Цей регіон перебуває в постійному процесі розвитку та русі.

У процесі глобалізації та інтеграції європейські спільноти дедалі більше пристосовуються одна до одної і в той же час набувають відмінностей. Нестримна глобалізація з супроводжуючими її суперечливими явищами вимагає від освіти вирішення складних завдань, зокрема пов'язаних зі шкільною підготовкою молоді до життя в умовах багатонаціонального, полікультурного середовища, формування в учнів умінь спілкуватися та співпрацювати з представниками різних національностей, рас, віросповідань, культурних традицій. За таких умов перед європейським педагогічним товариством постає мета – визначити ієархію проблем і пріоритетів виховання школярів, виходячи із загальнолюдських цінностей. Важливо навчити молодих людей дбати не тільки про розвиток власної національної культури, а й розуміти, цінувати самобутність інших культур, прищеплювати здатність до співчуття та готовність прийти на допомогу, необхідно викорінювати упереджені уявлення молоді про людей інших національностей та представників інших культур.

Історія знає різні підходи до вирішення проблеми міжкультурних стосунків в окремих державах – створення культурно гомогенних, національних та багатонаціональних держав, етнічні чистки, право націй на самовизначення, теорії “плавильного тигля” (melting pot) та “зібраного салату” (tossed salad). У ході чергової сесії Міжнародної конференції з освіти (Женева, 1992), присвяченої “Внеску освіти в розвиток культури”, була висловлена думка про те, що прийнятною і перспективною сьогодні концепцією освіти є не “плавильний тигель” і навіть не “салат”, а “сад”, у якому цвіте багато квітів. Ця метафора відображає суть принципу “вибору” і рівності можливостей у сфері освіти загалом.

Географічно різномірні міграційні процеси останніх десятиріч, транскордонні інформаційні обміни та спілкування вщент зруйнували єдність між культурою і територією та мовою і територією, привніши нові фактори до системи взаємовідносин між освітнім правом, правом культурних меншин та правом регіональних культур, впоратися з передачею яких традиційні шкільні заклади уже не в змозі. Тому практично в кожній європейській державі, виходячи з нових соціально-політичних та економічних реалій (стрімкий розвиток інформаційних та комунікаційних технологій, кардинальні політичні й демографічні зміни, еволюція ринків праці, відкритість сучасних суспільств і взаємопроникнення культур), здійснюється реформування шкільної освіти.

На фоні ослаблення планетарного політико-ідеологічного протистояння на перший план виходять проблеми виховання, пов'язані з боротьбою проти виявів націоналізму, етноцентризму, расизму в окремих регіонах світу, зокрема і на європейському континенті. Перевага надається такій виховній та соціальній стратегії діяльності школи, яка спрямована на вивчення та опанування учнями культури інших народів. Такий підхід передбачає виховання школярів насамперед як мешканців спільногомінності – планети Земля.

В умовах стрімкої динаміки суспільних процесів освіта не може задовольнятись лише відтворенням та передачею культурних надбань. Вона, безперечно, має виконувати й інші завдання. Як відзначає французький вчений Ален Турен, “слід чітко розмежовувати освіту і спільноту і, відповідно, не ототожнювати культуру і суспільство... Демократичний дух, в основі якого лежить принцип плівралізму, не можна звести лише до політики; наразі його слід поширювати на всю сферу культури” [10]. А. Турен доходить висновків, що “свобода й демократія не належать до побічних продуктів науки, – вони міцні прагненням індивідів і спільноти чинити опір занепадові своєї ідентичності. Теми ідентичності, свободи, відмінностей і технологій повинні розглядатись як взаємозалежні і взаємопов'язані” [10]. Власне донесенням до учнів розуміння такої взаємозалежності і взаємопов'язаності опікується полікультурна освіта як важливий напрям педагогічної діяльності у країнах Західної Європи.

Українські педагоги поділяють погляди західноєвропейських колег. Вони бачать два взаємопов'язаних напрямки розв'язання цих проблем: полікультурне виховання та глобальна освіта. На думку О. Ковальчук та Л. Голік, важливість впровадження цих напрямків зумовлена потребою збереження національної культури та етнічної самобутності при входженні нації до глобального співтовариства.

Вони вважають, що тільки “таким шляхом вже сьогодні можна виховати справжніх творців культури свого народу, які не просто копіюватимуть архаїчні стереотипи світогляду, поведінки, мислення тощо, а передусім знатимуть і розвиватимуть культурні традиції народу, розвиватимуть шанобливо та обережно, не асимілюючи в іншій національній культурі і не нівелюючи національної своєрідності” [10, 6]. У цьому розумінні полікультурна і глобальна форми освіти мають спільну мету і взаємодоповнюють одна одну.

Російські вчені вважають, що в основу полікультурної освіти закладена певна філософія культури. За визначенням Г. Дмитрієва, “епістемологічною основою багатокультурної освіти є філософські положення про соціальне походження знань, про суб’єктивну побудову людьми наукових, політичних, економічних, побутових, культурних понять, тощо, у зв’язку з чим багатьом з них притаманний подвійний, нечіткий, часто кон’юнктурно-політичний характер” [3, 33].

На думку російського педагога О. Джуринського, полікультурне виховання має багато спільного з інтернаціональним. Воно передбачає міжнаціональну та міжетнічну взаємодію, розуміння необхідності міжнаціональної солідарності й співробітництва, протистояння дискримінації, націоналізму й расизму, готовність брати участь у розв’язанні проблем іншого співтовариства або етносу [1, 333]. Автор звертає увагу і на певні відмінності між полікультурним та інтернаціональним вихованням. Вони полягають у тому, що полікультурне виховання акцентує увагу на взаємозв’язку культур у плуралістичному культурному середовищі; передбачає насамперед освоєння культурно-освітніх цінностей, орієнтується на співіснування різних культур у спільному соціальному просторі. З огляду на це, О.Джуринський доходить висновку, що в полікультурному вихованні врахування національних особливостей має більше значення, ніж в інтернаціональному, оскільки перше “заперечує консолідацію на ґрунті корпоративної ворожості, протистояння іншим соціальним групам, цивілізаціям і духовним цінностям... заперечує формування людини поза національною культурою,... сприяє породженню мультидентичної особистості як поєднання й перетину кількох цивілізацій” [2, 79].

За одним із визначень, полікультурне виховання тлумачиться як таке, “що охоплює організацію і зміст педагогічного процесу, в якому представлені дві або більше культури, котрі відрізняються за мовною, етнічною, національною чи расовою ознакою” [8].

На нашу думку, полікультурна освіта спрямована на виховання вільної, критично мислячої, толерантної, активної особистості, яка за умов сучасних інтеграційних та глобалізаційних процесів буде свідомою своїх прав і можливостей щодо повної і багатограної самореалізації та самоактуалізації. Така освіта сприяє гармонійному входженню особи в демократичне суспільство у якості повноправного його члена, здатного ефективно взаємодіяти з представниками різних культур. На особливу увагу заслуговує покликаність полікультурної освіти прищеплювати молоді повагу до людської індивідуальності, розвивати у школярів культурну і расову толерантність, терпимість до інакомислення, до моральних норм та законів, притаманних самобутнім культурам, протистояти упередженим та стереотипізованим поглядам щодо культурних досягнень окремих етносів і народів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джуринский А.Н. История педагогики: Учебное пособие для студентов педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
2. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. – 2002. – №10. – С. 79.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – С. 33.
4. Кимлічка В. Лібералізм і права меншин /Перекл. з англ.. Р. Ткачук – Харків: Центр освітніх ініціатив, 2001. – 176 с.
5. Ковальчук О.С., Голік Л.О. Теорія і практика полікультурної освіти в сучасній школі Росії: Наукове дослідження. – Луцьк: Надтир'я, 2003. – 176 с.
6. Перотті А. Виступ на захист полікультурності. – Вид-во Ради Європи, 1994./Переклад з англ. – Львів: Кальварія, 2001. – 128 с.
7. Яннінг Й. Європа – будущее ЕС // Deuchland. – 2001. – №6.
8. International Dictionary of Education. – L., 1977.
9. Kierstead F.D., Wagner P.A. The Ethical, Legal, and Multicultural Foundations of teaching. Brown & Benchmark Publishers, Oxford – Melbourn. 1993. – 207 р.
10. Touraine A. La raison la librté et l'histoire. – CC-MG-Conf.(89) Misc. 12.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Надія КУДИКІНА

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМНО-ДІЯЛЬNІСНОГО ПІДХОДУ ДО КЕРІВНИЦТВА ІГРАМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Педагогічні працівники системи дошкільної освіти постійно спираються на гру дітей як на метод розв'язання практично всіх завдань роботи з дошкільниками. Удосконалення методики керівництва іграми дітей дошкільного віку є беззаперечно актуальною проблемою, оскільки гра визнана провідною діяльністю дитини перших семи років її життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми (Л. Артемова, К. Дьяконова, Р. Жуковська, Л. Лохвицька, І. Школьна та ін.), засвідчує, що гра як самоцінна діяльність дитини має невичерпні можливості щодо формування дитячої особистості, проте керівництво іграми з боку вихователя ще не можна визнати повністю ефективним. Причина зазначеної суперечності в тому, що методика мало спирається на внутрішню структуру ігрової діяльності.

Метою статті є висвітлення системно-діяльнісного підходу до керівництва іграми дітей дошкільного віку.

Основна частина дослідження. Психологічний аналіз предмета дослідження, який здійснено за роботами О. Леонтьєва [1], С. Рубінштейна [2], Л. Виготського [3], Г. Щедровицького [4], Д. Ельконіна [5; 6; 7] та інших учених, довів: гра є структурно складною діяльністю. Вона має такі компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольно-оцінний і результативний. Структурна складність гри вимагає системно-діяльнісного підходу до побудови методики керівництва нею.

У методиці керівництва ігровою діяльністю насамперед виділяється мотиваційна складова. Мотиви ігор дошкільників зумовлюються потребами, актуальними для цього вікового періоду розвитку особистості. Провідними з них є пізнання навколошнього життя та соціалізація дитини. Ці потреби опредмечуються пізнавальним інтересом, прагненням до набуття знань про різні галузі життя і дорослу людину, її діяльність, ставлення до інших людей, до соціальних подій тощо. Отже, щоб ігрова діяльність ефективно впливала на розвиток дитини дошкільного віку, необхідно цілеспрямовано формувати у дітей інтерес до пізнання навколошнього життя і забезпечити базу знань, на змісті яких розгортаються різноманітні ігри.

Оскільки всі компоненти ігрової діяльності взаємозв'язані, у підготовчий до гри період водночас із забезпеченням мотивації ігрової діяльності робота вихователя спрямовується також на забезпечення змістового компонента ігрової діяльності.

Крім забезпечення змісту ігрової діяльності, іншим важливим завданням цього періоду є формування її процесуально-операційного компонента. Наприклад, у підготовці театралізованих ігор він реалізується через практично-діяльнісний етап роботи з літературним твором. Функціональне значення цього етапу полягає в удосконаленні процесуально-операційних умінь, необхідних для реалізації театралізованої діяльності.

Основою театралізованої гри є слово, тому на практично-діяльнісному етапі робота вихователя зосереджується на удосконаленні звуковимови, збагаченні й уточненні словникового запасу, коригуванні вимовних вад і подоланні помилок у наголошуванні окремих слів.

Достовірність, переконливість ігрових образів забезпечується їх звуковою та візуальною емоційністю, що втілені у своїй нерозривній єдності в такій якості усного мовлення, як виразність. Формування виразності мовлення – одне із завдань розвитку мовлення дітей у дошкільний період. У театралізованих іграх є значні можливості для удосконалення умінь, які формуються на відповідних заняттях. Театралізовані ігри дозволяють на конкретних прикладах

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

практично-дійовим шляхом познайомити дітей із звуковими і зоровими засобами виразності мовлення, зокрема такими, як основний тон висловлювання, інтонація, сила голосу, поза, міміка та ін.

Основний тон висловлювань визначається характером літературного матеріалу – його темою, фактичним змістом, жанром, стилем, мовою літературного твору, емоційним фоном.

Вербальна виразність образу значною мірою залежить від інтонації висловлювання. У підготовчому до театралізованої гри періоді діти практично навчаються користуватися різноманітними відтінками голосу, щоб передати душевні переживання та почуття, пов'язані з образом дійової особи. Яскравіше словесно відтворити свою роль дошкільникам допомагає увага до зовнішності персонажу, його зорова і музикальна характеристика, які досягаються використанням у педагогічній роботі методу художньої аналогії.

Виразність мовлення дітей, зайнятих у грі, підвищується за умови правильного застосування ними сили голосу – його звучності, вміння при необхідності говорити тихо, з нормальнюю силою голосу або голосно, робити плавні переходи від тихого звучання голосу до голосного і навпаки.

Важливим засобом забезпечення художньої виразності образу театралізованої гри є його візуальна-динамічна характеристика: пози, міміка, жести дітей-виконавців, уміння рухатись у сценічному просторі. Формування вербально-звукової та візуально-динамічної виразності ігрових образів у роботі з дітьми дошкільного віку проводиться комплексно, у поєднанні всіх компонентів – основного тону висловлювання, інтонації, сили голосу, темпу мовлення, пози, жесту, міміки. При цьому залежно від конкретних умов (змісту та обсягу літературного твору, підготовленості дітей і т. ін.) використовуються різні методичні прийоми:

- сприйняття дітьми літературного твору у виконанні вихователя;
- спостереження за мовленням і діями акторів (телепередачі, якісний відеозапис, відвідування вистав дитячого театру);
- аналіз живого мовлення;
- вправляння у виразному виконанні;
- практично-ігровий пошук засобів художньої виразності (гра-експромт “бліскавка”; гра-імпровізація; гра “ланцюжок” (одна дитина починає виконувати роль, інша через деякий час її замінює); гра, яка обмежена у часі (наприклад), за три хвилини потрібно відтворити текст за ролями з використанням опорних малюнків);
- аналіз виразності відтворюваних образів за відеозаписом тощо.

Ми стисло розглянули зміст роботи, яка передує розгортанню театралізованих ігор дошкільників. Підготовча робота до ігор інших видів стіввідноситься з особливостями їх процесуального компонента. Так, у зв’язку зі своєрідністю процесуально-операційного компонента конструктивно-будівельних ігор до початку гри вихователю необхідно подбати про завчасне формування продуктивно-творчих дій.

Важому роль у реалізації процесуального компонента конструктивно-будівельних ігор відіграє уміння дітей планувати свої уявні і продуктивно-творчі дії. Це уміння психологічно пов’язується з цільовою установкою особистості, яка дозволяє сформувати мету діяльності, виділити склад дій, необхідних для її досягнення, визначити послідовність їх здійснення і забезпечує поточну регуляцію процесу діяльності. Складання чіткого і раціонального плану дій передбачає ретельний аналіз умов діяльності, активізує минулий досвід, мобілізує творчі здібності. Уміння планувати є важливим для організації дошкільниками власних ігор і для успішності неігрових видів діяльності. Сформоване на одному виді діяльності уміння планувати власні дії шляхом переносу розповсюджується на інші види, зокрема працю, побутову діяльність, у майбутньому – на навчання.

Однією з умов підвищення ефективності формування уміння планувати є організація колективних ігор – колективне попереднє планування спрямовує мислення дітей на усвідомлення задуму, дозволяє передбачити процес спільної роботи в повному обсязі та в послідовності, а шляхом обговорення необхідних етапів роботи формує вміння обмірковувати способи досягнення задуманого.

З метою розвитку у дошкільників умінь планувати колективну ігрову діяльність доцільно спиратися на уміння індивідуального планування, які формуються у процесі виконання

колективної роботи з однорідними об'єктами. Наприклад, цією метою можна використати індивідуальне конструювання будинків, з яких по закінченні роботи діти утворюють міську вулицю. Це може бути й однією із ситуацій розгорнутої колективної творчої гри.

На наступному етапі група дітей, які беруть участь у колективній грі, розподіляється на підгрупи, кожна з яких виконує спільне конструювання “річкового вокзалу”, “палацу”, “школи”, “лікарні” – тобто досить складних об'єктів.

Керівництво колективною гррою здійснюється таким чином, щоб діти не тільки використовували набутий досвід планування індивідуальної діяльності, але й усвідомлювали необхідність спланувати колективні дії, спрямовані на створення спільноти конструкції. Під час аналізу конструкції (поетапного обговорення послідовності дій і підведення дошкільників таким шляхом до їх усвідомлення) дітям спочатку пропонується назвати кожен етап роботи, а потім умовно позначити (“занотувати”) обговорену послідовність дій у своєму “плані будівельних робіт”. У такий спосіб діти усвідомлюють сутність понять “план”, “планування”. Керуючи ігровою діяльністю, вихователю необхідно сприяти формуванню в дітей мотиву навчатися планування. Вмотивоване такою установкою спілкування дошкільників один з одним та з педагогом визначає спрямованість їхньої уваги на довільне оволодіння умінням планувати, сприяє вихованню уміння вислуховувати пропозиції однолітків, зрозуміло пояснювати своє бачення послідовності виконання поставленої задачі та досягнення спільної мети.

У процесі грі необхідно створити такі умови, за яких діти наочно бачать: наявна чітко окреслена мета діяльності, визначена послідовність “будівництва” об'єкта, раціонально дібраний та розподілений матеріал, дотримана передбачена послідовність у виконанні роботи, дана оцінка проміжних результатів і скориговано наступні дії, узгоджено дії між усіма виконавцями спільнотного завдання – тобто планування ігрової конструктивної діяльності і її виконання за попередньо накресленим планом приводить до поставленої мети раціональним шляхом, допомагає взаєморозумінню, приносить задоволення від колективної грі.

Педагогічне забезпечення контролально-оцінного компонента грі спирається на суттєвий фактор цієї діяльності – її правила. В іграх за правилами вони (правила) відкриті, сформульовані у змісті грі.

У керівництві творчими іграми вихователю треба пам'ятати, що правила цих ігор приховані, зумовлюються вимогами ролі, яку бере на себе дитина. Наприклад, коли дівчинка у процесі сюжетно-рольової грі “Дитячий садок” бере на себе роль вихователя, то по її закінченні доцільним буде запитання “Чи хорошио вона була вихователькою?” (піклувалася про дітей, допомагала їм одягатися на прогулянку, навчала математиці, гравася з ними тощо) (кухар, наприклад, має правильно добирати продукти для страв, вміло користуватися кухонним посудом, вчасно готувати сніданок, обід і вечерю, приготувати смачну і корисну їжу тощо).

Реалізація контролально-оцінного компонента прямо залежить від виду грі. Якщо сюжетно-рольові ігри оцінюються через уявну ситуацію, то для методики керівництва іграми з елементами праці та художньо-творчої діяльності суттєвим є контроль та оцінка результатів продуктивно-творчих дій дітей.

У процесі грі мають поєднуватися контроль вихователя за продуктивними діями дошкільника (частіше непрямий, опосередкований ігровою ситуацією) та контроль дитини за власною діяльністю, тобто самоконтроль.

Здійснення дошкільниками ґрунтовного контролю власної діяльності допомагає відпрацюванню тих операцій, від яких залежить кінцевий результат продуктивної діяльності дітей у контексті грі.

Висновки. Теоретично доведено: гра є структурно складною діяльністю. Вона має такі компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контролально-оцінний і результативний. Структурна складність грі вимагає системно-діяльнісного підходу до побудови методики керівництва нею.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Політиздат, 1977. – 304 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.

4. Щедровицкий Г. П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Психология и педагогика игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1966. – С. 92-132.
5. Эльконин Д. Б. Основные вопросы теории детской игры // Психология и педагогика игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1966. – С. 11-38.
6. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995. – 414 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

Ірина КУЧИНСЬКА

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ЯК ШЛЯХ ДО ДЕМОКРАТИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА

Україна здійснює історичний перехід до демократичної системи державного управління та громадянського самоврядування, сприймає цінності громадянського суспільства, самостійно вибирає оптимальний варіант суспільного розвитку. Правдива характеристика проблем становлення громадянської освіти в Україні (друга половина ХІХ-ХХ ст.) і науковий аналіз її історико-педагогічної спадщини служать надійним засобом виховання прийдешніх поколінь. Ігнорування історичних коренів так само небезпечно, як і їх міфологізація. Вони підтримують неструмний процес громадянського самоусвідомлення українців, їхнє прагнення глибше і ширше пізнати свою історію, культуру, ментальність.

Останнім часом напрямок “освіта для демократії”, або “громадянська освіта”, набув значного поширення в багатьох країнах світу. Спостерігається його розвиток і в Україні. Якщо кілька років тому ми говорили, що в Україні громадянська освіта розвивається в напрямку поширення інформації, та намагалися відшукати відповіді на чисельні запитання, то сьогодні можемо говорити про певні здобутки у цій справі. Наближення суспільства до громадянського значного мірою залежить від освіченості населення, його соціальної і національної самосвідомості. У багатьох освітянських документах, концепціях, програмах підкреслюється необхідність формування громадянина України як освіченої, творчої особистості “в якій органічно поєднується високі моральні риси, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетентність, потреба у самовдосконаленні”. Громадянське виховання розвиває широкі уявлення учнів про світ і роль у ньому людини, виховує толерантність і повагу до тих, хто має інші переконання, формує розвинені морально-інтелектуальні якості, підтверджує гуманістичні правила і норми співжиття, політичної взаємодії. Громадянськість людини як засвоєна нею частка соціально-культурного досвіду проявляється в усвідомленні нею належності до своєї держави, нації, етносу; у постійній ідентифікації зі своїм народом; у глибокій повазі до рідної мови, національної культури в цілому; любові до Батьківщини, інтересів до геройчних сторінок її історії тощо.

Українські педагоги прагнуть відшукати і виробити методи та засоби виховання громадянина демократичного суспільства, що допоможуть молодим людям сформувати ціннісні орієнтації, оволодіти мотиваціями, знаннями, уміннями, навичками, які навчать їх орієнтуватися у складному світі політичних явищ, розуміти свою відповідальність перед суспільством і майбутніми поколіннями, захищати свої права та виконувати громадянські обов’язки, усвідомлювати і відстоювати особисту позицію, визначати форми своєї участі в житті суспільства, спілкуватися з демократичними інститутами, захищати і підтримувати закон та права людини.

Існуюча в нашій державі система освіти недостатньо сприяє зміцненню національного самоусвідомлення людини, почуття причетності до державотворчого процесу, громадянських знань, умінь і навичок, участі у соціально-політичному житті суспільства, а також історико-культурологічних знань, які наближають людину до культурних надбань своєї нації і водночас відкривають її скарбниці культур інших народів. Сучасна концепція громадянського виховання в Україні передбачає оновлення змісту шкільної освіти на засадах широкого використання історико-педагогічної спадщини кращих досягнень національної та світової культури.

Безперечно, висвітлення проблем розвитку громадянського виховання в Україні має позитивний характер. Адже громадянськість як домінанта психіки українців бере початок ще з

часів могутньої держави – Київської Русі. З утратою державності комплекс громадянськості, хоч і перестав бути домінуючим у свідомості українців, все ж зберігався і навіть спрямлював позитивний вплив на інші народи. На жаль царським режимом Росії, а потім і Радянським Союзом проводилась політика при якій у психіці українців атрофувався потяг до державності, відбувалась переорієнтація комплексу української громадянськості на комплекс громадянина імперії. Проти цього категорично і мужньо виступали патріотично настроєні сили українського народу: Т. Шевченко, М. Драгоманов, П. Куліш, М. Костомаров, О. Кониський, Б. Грінченко, І. Франко, І. Огієнко, С. Русова, С. Сірополко, С. Єфремов та інші.

Цілком правильно висловився у своїй роботі “Громадянське виховання” П. Ігнатенко про те, що “Поняття громадянськості (тобто логічно оформленена загальна ідея) в українському менталітеті має давнє походження. І хоч сам термін “громадянськість” вирів дещо пізніше (що цілком природно, адже поняття завжди з’являється раніше від терміна), все ж даний факт є свідченням одвічної жаги українців до незалежної державності” [2, 42]. На всіх етапах становлення буття українського народу високо цінувалися громадянський дух наших співвітчизників, їх невгласиме прагнення жити вільно та незалежно.

Період другої половини XIX – початку ХХ ст. характеризувався колонізацією українських земель. Потреби капіталістичного виробництва, як відомо, вимагали і розвитку освіти. Проте зростаючі потреби Росії в освіті гальмувалися переслідуванням української школи, наступом на її демократичні здобутки. Це спричинило громадянсько-педагогічний рух, у якому активну участь взяли вчителі, передове студентство, учнівська молодь, діячі науки та культури, просвітні організації, широка громадськість.

В українському національному характерові дослідники відзначали сильне почуття індивідуальної свободи та толерантності (М. Костомаров), любов до свободи (П. Чубинський), порівнюючи українців із росіянами підкреслювався індивідуалізм малоросів на відміну від ідеї спільноти у великоросів. Свій відбиток на менталітеті українців, як і всіх “радянських людей”, залишило 70-річчя панування радянського тоталітарного режиму. Для радянської ментальності притаманним було очікування захисту від всесильної держави, що посилювало безпорадність та безініціативність. У Радянському Союзі незалежна громадянська діяльність, позбавлена контролю з боку влади, була неможливою. Історичний шлях України поруч із Россією, багаторічне існування абсолютської монархії спровокували виникнення атомізації і гомогенізації суспільства як “аморфної маси підлеглих”. На Україні, на відміну, наприклад, від Західної моделі розвитку громадянського суспільства, автономія закону була суvero обмежена принципом сильної влади держави, який посилював відокремлення держави від суспільства, а це не могло не вплинути і на розвиток громадянського виховання.

За умов посткомуністичної трансформації розвиток системи громадянської освіти є важливою складовою перехідного процесу до стабільної демократичної системи (Концепція громадянської освіти України / Актуальність громадянської освіти в Україні). Незважаючи на те, що від дня проголошення незалежності процес становлення громадянської культури в Україні пройшов кілька важливих етапів – багатопартійність, альтернативні вибори, розвиток мережі недержавних організацій та добровільних асоціацій громадян, система освіти нашої держави, як записано у Концепції громадянської освіти в Україні [2], слабко зорієнтована на формування у молоді демократичних цінностей, становлення громадянина демократичної держави, де серйозною перешкодою на шляху громадянської освіти та виховання є невідповідність теоретичних знань повсякденній соціальній практиці.

Таким чином, ми підкреслюємо, що актуальність упровадження громадянської освіти і громадянського виховання в нашій державі обумовлена також деякими реаліями політичного життя; певним контрастом між офіційними деклараціями про право людини і невтішними реаліями; неузгодженістю та безсистемністю зусиль, спрямованих на демократизацію суспільного життя; низьким рівнем суспільного сприйняття демократичного ладу та довіри до нього; часто недемократичністю відносин між державою та окремою особистістю, що самі вихователі – вчителі нерідко відчувають на собі.

Сподіваємось, що сьогодні, наприкінці 2004 року, у період конструктивної перебудови громадянської свідомості, українські діти нарешті або зможуть усвідомити себе будівниками своєї власної держави, захисниками демократії і незалежності України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепції громадянської освіти в Україні // Директор школи. – 2001. – № 20 (164). – С. 7-10
2. Ігнатенко П., Крицька Л. Громадянське виховання: історичний аспект // Шлях освіти. – 1997. – №1. – С.38-43.
3. Морально-етичне виховання школярів у системі громадянської освіти і виховання: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 15-17 листопада 2001 року. – Івано-Франківськ, 2001. – 196 с.
4. Оржховський В. Через громадянську освіту до громадянської культури // Шкільний світ. – 2000. – №17. – С.4.

Лілія ПОТАПЮК

ГУМАНІСТИЧНА СУТНІСТЬ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Однією з важливих проблем сьогодення є проблема духовної культури особистості, гуманізації її відносин. Обговорення цієї проблеми – вимога доби, від її розв’язання (разом із завданнями часу) залежать перспективи розвитку самого суспільства.

Актуальність теми дослідження зумовлена передовсім станом, у якому опинилася сучасна система освіти, зокрема процес виховання. З початком ХХI століття людина вступила у нову епоху тривог, ризику та небувалої відповідальності за свої помисли, слова, вчинки і наміри. Це відбулося тому, що наприкінці ХХ століття людина зіткнулася з глобальною невизначеністю в усіх сферах своєї життедіяльності: науці, культурі, релігії тощо. Оскільки перед людиною постає широке коло вибору, вона може визначити шляхи свого розвитку, організовувати нове світобачення, то саме від неї залежить не лише її життя, а й життя інших людей. Однак це ж свідчить і про її духовне знесилення, “вичерпування” її духовної енергії, згасання духу – джерела культури [1, 28].

Переймаючись сучасним, “втрачаємо життя духовне, внутрішнє, виховуємо не християнина доброї моральності, сповідника правди Божої на цій землі, а лише людину з добрым заробітком” [8, 278].

Як не прикро, але людина поступово віддаляється од вічних цінностей: навіть сам термін “вічні цінності” вживается усе менше і менше. У суспільстві все більше посилюється протистояння впровадженню широких просвітницьких гуманітарних і соціальних курсів та предметів, зростає тенденція до прагнення вузької спеціалізації та технізації освіти, зведення її до отримання конкретних навичок, що мають попит на ринку праці. Багато юнаків і дівчат нині займають неприховану антигромадську, антигуманну позицію. Уражена вірусом бездуховності, байдужості до людей, самих себе, споживацтвом, прагненням збагатитися за рахунок інших, молодь втратила внутрішні моральні гальма, часто керується психологією руйнівника. Вона все менше прагне отримати “хорошу освіту”, а все більше – “прибуткову професію”, тоді як суспільні потреби все більше вимагають формування цілісної картини світу і планетарного мислення, забезпечення пріоритету духовності, гармонії стосунків особистості, суспільства і природи.

Різних аспектів “гуманізації відносин” так чи інакше торкалися упродовж ХХ століття психологи та педагоги. Серед них – О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, В. Білоусова, А. Бойко, О. Вишневський, О. Киричук, В. Сухомлинський та ін. Незважаючи на різну термінологію цих дослідників, сутність їхнього підходу до виховного процесу одна – гуманістична. Не важко переконатися, що необхідність проблеми гуманістичної парадигми виховання в українському суспільстві не викликає сумніву.

Мета статті полягає у висвітленні сутності понять “духовність”, “традиційно-християнське виховання”, окремих підходів до морально-духовного виховання особистості.

Статті, з якими нам вдалося ознайомитися, виявляють глибоке розуміння теоретиками глобального значення гуманізації відносин в українському суспільстві. Зокрема, дослідники доводять, що саме сукупність різноманітних цінностей – це кістяк людської культури, через оволодіння якою людина проникає у світ абсолютних цінностей, відображає і закріплює їх у своїх почуттях, свідомості, формуючи при цьому своє внутрішнє “Я”, свій внутрішній ціннісний світ.

У зв'язку з цим слід визнати, що збагачує людину, насамперед, її орієнтація власне на духовні цінності, яка, у свою чергу, залежить від рівня розвитку її духовних потреб.

Духовність особистості – шлях до самого себе, яким людина йде все своє життя; це її нейтомна праця задля внутрішнього вдосконалення та втілення в життя християнських цінностей; це самодисципліна і вибір усього того, що допоможе зберегти душу, не вбити в собі людину. Вважається, що наша душа вимірюється саме тим, наскільки вона навіть в найгіршій людині вміє відшукати елементи добра і за це полюбити її. Задля тієї краплі добра, которую помічаємо, мусимо допомогти людині перебороти в собі зло, мусимо її розуміти і справедливо, милосердно ставитися до неї. Людина зі сформованою духовністю має широкий погляд на світ, гуманістичні орієнтири своєї пізнавальної і практичної діяльності, стійкі переконання та ідеали, тобто стає справжнім громадянином, патріотом рідної землі. Суб'єктом духовності є те, що в історії філософії називали душою. Душевне життя складається з настроїв, почуттів, прагнень, тобто з переживань. Але “переживається” тут не предметне буття, а тривалість. Сюди ж належить і переживання морального обов’язку: я мушу не тому, що мене примушують ззовні, – я сам так хочу і тому мушу. Душевне життя є переживанням внутрішніх станів тривання організму – основою професійно-естетичного виховання [5, 49-52].

Духовність, духовна культура – це ціла система інтелектуального, морального, художньо-естетичного, емоційно-чуттєвого розвитку особистості; якісна характеристика свідомості людини, що відображає панівний тип її цінностей. Учені виділяють такі типи духовності, як апологізм, естетизм, етизм, релігійність тощо. Тип духовності, отже, визначається пріоритетністю для особистості принципів, ідей, переконань. У різних типах в ідеальній формі відображаються сутність і особливості способу життя людини, специфіка її ціннісних орієнтацій. Найважливіша роль у засвоєнні духовної культури – ідей, цінностей, знань, умінь, навичок, прийнятих у суспільстві, – належить саме освіті й вихованню.

У попередні десятиріччя феномен духовності не аналізувався, зміст його не розкривався і завдання виховувати високодуховну особистість не ставилося. Однією з причин цього було абсолютне протиставлення матеріалістичної та ідеалістичної філософії. Друга причина – штучне звуження поняття духовності, зведення його до релігійних питань. Замовчувалося й таке поняття, як “духовність нації”.

Отже, аналіз соціально-економічної ситуації доводить, що імперативом для нас сьогодні стає повернення саме до традиційно-християнських зasad виховання нашої молоді – тих зasad, відповідно до яких будувалося наше виховання впродовж століть до більшовицького режиму і на які орієнтувалися та орієнтуються сьогодні суспільства західної демократії.

Високий рівень зрілості відносин зумовлює буття людини, віддзеркалює те головне, що притаманне її суспільному життю в даний момент, і, отже, вони індивідуалізовані. Тому суть виховання у цьому контексті характеризується як цілеспрямоване формування ставлень особистості до об'єктивної дійсності. При цьому “формування” розуміється не як зовнішній вплив на особистість, а спонукання її внутрішніх потреб до інтелектуального, емоційного та духовного саморозвитку. Така взаємодія на основах гуманізації є активно-суб'єктною. У ній, етично зорієнтованій, пройнятій гуманізмом, розвиток і саморозвиток особистості злиті в єдиному процесі.

Такий підхід дає змогу стверджувати, що гуманістичний потенціал виховання залежить від гуманістичного потенціалу взаємодії людей, їхніх відносин, наповнених актами милосердя, виявом турботи, повагою до прав гідності людини, ціннісним ставленням до людського життя взагалі і до свого зокрема, нормами гуманістичної моралі.

У цьому зв'язку І. Бех виділяє чотири фундаментальні рівні морально-духовного зростання особистості: *базовий*, який розкриває першопричину морально-духовного зростання – емоційне переживання; *структурний* – визначає взаємозв'язок емоцій і різного роду предметності (змістовності); *темпоральний*, що утверджує лінійність та циклічність морально-духовного розвитку; *особистісний* рівень розкриває прогресивні зміни морально-духовних актів за допомогою включення рефлексії та волі суб'єкта [2, 8-9].

Відомий український педагог Г. Ващенко зіставляє матеріалістичні і християнські погляди на людину і вважає, що “для матеріаліста – людина не лише матеріальна річ (яка відрізняється від інших речей тільки більшою складністю своєї будови і своїх функцій)... у

кращому випадку – найцінніший капітал, але, як всякий капітал, вона є лише знаряддям у чиїхось руках і легко може загубити свою вартість. Для християнина людина є образ і подоба Божа. А тому її гідність не залежить ні від її матеріального чи соціального стану, ні від національності. Обернення її на знаряддя або капітал є образою її гідності та порушенням справжньої свободи. На засадах такого розуміння свободи, яка разом з тим є й обов'язком щодо інших людей і суспільства, й мусить бути побудоване виховання сучасної молоді” [3, 409-410].

У такому “вихованні” головним предметом зусиль повинно бути формування в людини шляхетних прагнень, добрих намірів, щиріх намагань, які можуть завершуватися в людині перемогою над собою [6, 82].

Професор О. Вишневський також переконаний у тому, що “поруч із матеріалістичним трактуванням людини поширеній погляд на неї як на творіння боже, яке має безсмертну душу, господарем якої є лише Творець... Правила своєї поведінки людина сприймає розумом і душою – через почуття віри, надії і любові, формує в собі готовність відстоювати добро в собі й у навколошньому світі. Прихильники таких поглядів виходять з того, що саме духовне начало в поведінці людини є визначальним. У традиційно-християнському вихованні людина має чітко визначений і для себе оптимальний статус. З одного боку, вона богоподібна, а, отже, не “гвинтик” і не “людський фактор в чужих руках, які маніпулюють нею з метою осягнення власних цілей. А з другого боку – вона і не Цар, і не безконтрольний і безвідповідальний “володар світу”. Вона підзвітна за те, що чинить перед своїм Творцем, а тому повинна собою керувати” [6, 81].

Відомий філософ ХХ століття Хосе Ортега-і-Гасет вважав, що “людське життя самою своєю природою мусить бути присвячене чомусь – славній чи скромній справі, близьчому чи щоденному призначенню. Ця дивна умова викарбувана в нашому бутті. З одного боку, ми всі живемо самі собою і самі для себе. З іншого боку, якщо я нічому не присвячуємо своє життя, яке належить тільки мені, воно розхитається, втратить пружність і форму. У наші часи ми спостерігаємо гіантське видовище, як безліч людей блукає в лабіринті власного життя, бо їм нема чому віддатися. Всі імперативи, всі накази зависли у повітрі. Таке становище може здаватися ідеальним, бо кожному дано волю робити, що йому заманеться – присвятитися собі самому... Те саме стосується кожного народу. Європа випускає світ із своїх рук. Але наслідки протилежні всім сподіванням. Звільнivшись для себе, життя втрачає свій зміст, стає пустим, безцільним. Та оскільки воно мусить заповнюватися чимось, то легковажно вигадує собі фіктивний зміст, знаходить фальшиві заняття, яким бракує широкого внутрішнього поштовху. Сьогодні одне, завтра друге, протилежне. Життя розгублене, коли воно лишається на самоті з собою. Егоїзм – це лабіrint. Очевидно. Бо жити – це прагнути чогось, простувати до якоїсь мети. Мета – це не теж саме, що моя мандрівка, що мое життя ... мета – це те, чому я присвячуємо своє життя, тим-то вона лежить далі, поза життям” [4, 103].

“Заборонений плід” – це лише попередження доброго батька про те, що людині не все можна, але вирішувати все вона мусить сама. “ Господь сотворив тебе без тебе, – каже святий Августин, – але спасти тебе без тебе не може. Отже, розум, воля і сумління стають чинниками, за допомогою яких людина виробляє права своєї поведінки. Тобто виховання певною мірою саме тримає ключі від власної душі й власної долі у своїх руках. Звідси і принципова позиція демократичної педагогіки щодо внутрішньої сутності людини: вона визначається не лише спадково-біологічним чинником та впливом зовнішнього середовища, але й участю самої людини, її власною волею, розумом і сумлінням, “автономністю у своїх рішеннях” [6, 81].

Традиційно-християнське не заперечує комфорт, але вважає, що саме дарований комфорт руйнує людину, а здобутий власними силами – збагачує й удосконалює ці сили. Звідси вічний обов'язок людини, головна передумова її саморозвитку, а водночас і вимога християнства – творити життя і творити себе [6, 83].

Отже, приходимо до висновку, що з точки зору традиційно-християнської стратегії виховання, людина – не “продукт” діяльності виховника, а щось більше, бо живе своїм власним внутрішнім життям і автономна у своїх рішеннях. І вже немає сумніву, що треба неодмінно прагнути гуманізації суспільних відносин, одухотворення особистості, взаємопорозуміння, толерантності, Добра і Любові.

У справі вдосконалення суспільства важливе місце займає освіта, особливо вища, яка є принциповим, формотворчим, категоріальним моментом людської свободи, бо впливає на майбутнє, органічно пов'язана з ним і творить його. А минуле залишається в її структурі у застителі формі. Освіта також допомагає особистості структурувати своє нинішнє, спланувати майбутнє і соціалізуватися у майбутньому суспільстві. До освіти звертається і суспільство, коли йому потрібні всебічно розвинені особистості. Для формування високодуховної особистості в сучасних умовах освіти потрібна концентрація зусиль на гармонійному розвитку всієї людської сутності молоді, що включає в себе пошану до абсолютних вічних вартостей, відродження рівноправних стосунків між людьми, почуття поваги до інших народів, гуманізму тощо.

Отже, сутність реформування освіти означає інше, як створення умов, за яких підростаюче покоління отримуватиме можливість нарощувати й актуалізувати свої, власні людські, потенціали, тобто суб'єктні потенції. Зрозуміло, що кожна людина, маючи від Бога суб'єктну натуру, розкривається в цьому своєму сутісному потенціалі лише за умови, що система освіти як основний інститут соціалізації покладе суб'єктний вектор в основу своїх навчально-виховних стратегій і технологій.

У перспективі дослідження повинні розглядатися такі напрямки, як суб'єкт-суб'єктна взаємодія майбутніх спеціалістів у процесі вузівського навчання, особливості формування загальних здібностей людини як суб'єкта діяльності та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердяев Н. Смысл истории. – Москва, 1990. – 134 с.
2. Бех І.Д. Духовність особистості: методологічні та методичні аспекти // Педагогічний пошук – №1 (41). – 2004. – С. 8-11.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання. – К., 1997. – 460 с.
4. Орtega – i – Гасет. Вибрані твори. – К., 1994. – 150 с.
5. Причепій Є.М., Черній А.М., Гвоздецький В.Д., Чекаль Л.А. Філософія. – К., 2001. – 280 с.
6. Теоретичні основи педагогіки / Під ред. Вишневського О. – Дрогобич, 2001. – 244 с.
7. Франк С.Л. Духовные основы общества. – Москва, 1992. – 216 с.
8. Шиманский Г.Н. Христианская добродетель целомудрия и чистоты по учению святых Отцов и подвижников Церкви. – Москва, 1997. – 328 с.
9. Шинкарук В. Проблеми філософії культури в творчості Г.С. Сковороди // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 1-2. – С.28.

Ігор УЛИЧНИЙ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У сучасних умовах головним концептуальним положенням досліджень професійного самовизначення особистості стають ідеї гуманізації професійної орієнтації. На думку сучасних вчених (І. Бех), реалізація на практиці особистісно орієнтованої моделі освіти і виховання забезпечить розвиток дитини з урахуванням її самоцінності й унікальності, активізує її самопізнання та самовдосконалення, сформує в дитини уявлення про себе як активного суб'єкта професійного самовизначення. При цьому актуалізація потенціалу професійного самовдосконалення учнів старшої школи має забезпечуватися у відповідних педагогічних ситуаціях.

Дослідження еволюції наукового розуміння вченими поняття “потенціал” привело до висновку, що його запровадження до термінологічного апарату суспільно-гуманітарних наук пов'язане з розробкою проблем модернізації промисловості та комплексної оцінки розвитку виробничих сил у двадцяті роки минулого століття.

Уперше цей термін, як спеціальне позначення наукового об'єкта, був використаний у працях вітчизняних економістів (В. Вейц, К. Воблій, С. Струмілін) у 1924 році при обґрунтуванні стратегії розвитку народного господарства країни і розглядався у площині виявлення невикористаних ресурсів економічного зростання держави. Саме тоді було Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2005. – №1.

наголошено на необхідності дослідження потенціалу виробничих сил, формування якого є домінуючою складовою розвитку потенціалу держави [4; 6].

Дослідження потенціалу виробничих сил, здійснені в ті часи колективом науковців під керівництвом С.Струмиліна, мали на меті виявити значення народної освіти для економіки держави. Їх результатом було математичне доведення доцільності ліквідації неосвіченості переважної частини населення країни та обґрунтування необхідного для економічного зростання держави мінімального терміну загальної та професійної підготовки підростаючих поколінь. Для вирішення цієї проблеми ними було здійснено комплексний аналіз взаємозв'язку кваліфікації працівника з його віком, професійним стажем та освітою [6].

Зростання актуальності досліджень у галузі вивчення потенціалу економічного зростання держави було спричинене децо пізніше гострою потребою (50-70-і рр. 20 ст.) забезпечення кваліфікованими працівниками економіки нашої держави, яка переорієнтувалася з інтенсифікації виробництва (розширення кількості суб'єктів господарювання) на екстенсивний його розвиток (запровадження науково-містких технологій).

Поглиблення досліджень, пов'язаних з розумінням потенціалу як сукупності необхідних для функціонування або розвитку виробництва різних видів ресурсів, в умовах прискорення науково-технічною прогресу не в змозі були вирішити проблему підвищення його ефективності. Тому відомі вітчизняні економісти (Л.Абалкін, В.Архангельський, В.Руденко) виступили з критикою розуміння потенціалу виробництва як лише сукупності ресурсів, які є об'єктивно і не задіяні у певному процесі [1; 2].

В цілому в 50-70-х рр. 20 ст. гостра потреба народного господарства у кваліфікованій робочій силі диференціювала три напрямки наукових досліджень удосконалення використання потенціалу виробництва. Перший стосувався розуміння категорії "потенціал" як наявності у певній системі ресурсів, невикористаних для її розвитку. Другий напрямок досліджень потенціалу виробництва стосувався визначення сукупності матеріальних та трудових факторів (умов, складових), що забезпечують досягнення мети виробництва. Його представники здебільшого зосереджувалися на питаннях удосконалення вже нагромаджених ресурсів, тобто внутрішніх можливостей розвитку виробництва, рівень використання яких визначає потенційні можливості виробництва.

Дослідники третього напрямку розглядали потенціал як здатність комплексу ресурсів економічної системи досягти певної мети. Потенціал, за такого підходу, визначається як цілісне уявлення єдності та взаємозв'язку структури і функцій об'єкта. Системний аналіз виробничого процесу дозволив представникам цього напрямку дійти висновку про домінуючий у цій системі характер можливостей колективу виконувати певні завдання. Тому зростання потенціалу виробництва дослідники цього напрямку вбачали у можливості виробничих сил досягнути певного рівня розвитку, який визначається структурою виробничого процесу.

Зростання кількості досліджень, спрямованих на виявлення потенціалу людського чинника у виробництві, детермінувалося необхідністю забезпечення виробництва високоосвіченими та грунтовно підготовленими працівниками. На думку В. Васильєва, в основі промислового виробництва завжди лежали такі компоненти: люди, техніка і технологія та гроші. На ранніх етапах індустріального розвитку, доводить вчений, головним чинником формування та розвитку промислових підприємств виступав капітал. Людей же було достатньо, вимоги до їх кваліфікації – мінімальні (мануфактурне виробництво). В епоху технічних революцій домінуючими у розвитку потенціалу виробництва стали техніка і технологія. Якраз машини і технології "вирішували все". Що ж стосується переважної частини робітників, то вони розглядались як "сіра маса", яка потребує мінімальної уваги з боку менеджера. Поступово значущість потенціалу людського чинника зростає і він уже розглядається як такий же важливий, рівноцінний, як і фінанси та устаткування [3, 130-131].

Свідченням важливості та актуальності у ті часи вивчення потенціалу виробничих сил як визначального чинника удосконалення виробництва стало зростання кількості досліджень у різних галузях наукового знання, предметом яких стають поняття: "інтелектуальний потенціал", "кадровий потенціал", "людський потенціал", "особистісний потенціал", "освітній потенціал", "творчий потенціал", "правовий потенціал", "ідеально-політичний потенціал", "моральний потенціал", "науковий потенціал", "науково-дослідний потенціал", "професійний потенціал" та ін.

Вище означене свідчить про порушення рівноваги (60-80-і рр. 20 ст.) між трьома визначальними чинниками (фінанси, техніка, виконавці) промислового виробництва. Така рівновага у дослідженнях можливостей економічного зростання держави поступово зміщується в бік невикористаного потенціалу виробничих сил. Особливе значення тут, безумовно, відіграли радикальні зміни техніки, технології, зміст та умови виробництва, які відбулися внаслідок швидкого науково-технічного розвитку.

Перехід від інтенсивного до екстенсивного напряму удосконалення виробництва, що передбачав не лише нарощування кількості об'єктів господарювання, а й запровадження наукових напрацювань у виробничий процес, сформувало у суспільстві об'єктивну потребу в дослідженні професійного потенціалу виробничих сил. Така потреба також детермінувалася запровадженням у виробничий процес складних механізмів та автоматизованих систем, які вимагали від її виконавців високого рівня загальної та професійної підготовки.

Одночасно таке соціальне замовлення суттєво вплинуло на зміну статусу та значущості потенціалу професійного ресурсу виробництва. Зростання життєвого рівня, який дозволив забезпечити задоволення елементарних матеріальних потреб для більшості населення країни, привів до суттєвих зрушень у мотивації праці. Поступово професійна діяльність для більшості населення нашої посткомуністичної держави визначається можливостями задоволення у ній вищих потреб особистості, таких, наприклад, як прагнення до творчої самореалізації та самоствердження у професії. А це, безумовно, передбачало реалізацію потенціалу особистості у професійній діяльності і розгортання наукових досліджень професійного розвитку особистості, виявлення його чинників та створення відповідних умов для формування.

Отже, розгортання досліджень, спрямованих на виявлення потенціалу професійного розвитку особистості було спричинене кількома об'єктивними факторами. По-перше, на ті часи запровадження у виробничі процеси досягнень науки та техніки сформувало суспільну потребу у висококваліфікованих працівниках, здатних до оволодіння наукомісткими технологіями. Особливо гостро ця проблема постала у військово-промисловому комплексі.

По-друге, невикористані резерви прискорення науково-технічного розвитку держави того періоду дослідники вбачали у питанні удосконалення використання потенціалу виробничих сил. Саме ці об'єктивні вимоги, на нашу думку, стали підґрунтам для розгортання психолого-педагогічних досліджень потенціалу професійного розвитку особистості, розкриття якого передбачало дослідження потенціалу індивідуального буття людини від народження до професійної зрілості.

І, по-третє, в галузі наукового знання з педагогіки та психології були сформовані наукові школи, фундаментальні праці яких створили умови для поглиблення досліджень проблеми визначення, оцінки та формування потенціалу професійного розвитку особистості. Їх вивчення дозволило нам сформулювати висновки, важливі для обґрунтування необхідності формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у навчально-виховному процесі школи. До них ми можемо зараховуємо: видлення особистісного підходу (Б. Ананьев, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, А. Леонтьєв, В. Мерлін, В. Мясищев, К. Платонов, С. Рубінштейн), як домінуючого при вивчені властивостей особистості та розвитку їх у діяльності; доведення положення, згідно якого джерелом розвитку особистості є сама особистість, її активність, самостійність, ініціативність, творчість і відповідальність; обґрунтування "потенційності", властивої будь-якій діяльності особистості, що виявляє у її розвитку наявність чогось, ще не розкритого і не реалізованого нею. Означені вище положення суттєво вплинули також і на дослідження у галузі профорієнтації.

Діюча радянська система професійної орієнтації, яка сформувалася і функціонувала у межах планової командно-адміністративної системи управління економікою, спрямовувала теорію, методи й методики профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю в Україні на розподіл та використання трудових ресурсів в окремих галузях, регіонах, на кожному підприємстві.

Саме тому, на думку Б. Федоришина, у ті роки домінувало визначення професійної орієнтації як системи державних заходів, спрямованих на формування в учнівській молоді готовності до свідомого вибору майбутньої професії на основі потреб, у першу чергу, суспільства, а лише потім із урахуванням інтересів і здібностей особистості. Головна мета у такому визначенні простежувалася у напрямку відтворення виробничого потенціалу заздалегідь

спрямованого на певне коло професій та галузі виробництва і цим визначалася психолого-педагогічна технологія профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю [7].

З поглибленим економічним реформ в Україні традиційна система професійної орієнтації виявилася не в повній мірі дієздатною забезпечити вимоги сучасного ринкового середовища, тому закономірним видається її повне руйнування у 90-х роках минулого століття. Відродження розпочалося з ухвалення Кабінетом Міністрів України концепції профорієнтації учнівської молоді, підготовленої В. Зінченком, Є. Павлютенковим, М. Тименком, М. Янцуром. Деяло пізніше було прийнято положення про організацію професійної орієнтації населення та затверджено (у тому ж 1995 р.) положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається. Відому ці регулюючі нормативні документи і обумовили напрями дослідницьких пошуків в теорії і методиці профорієнтаційної роботи зі школлярами [4; 5].

Активний пошук методологічних підходів до визначення змісту професійної орієнтації школлярів та психолого-педагогічних засобів його реалізації в умовах запровадження ринкових механізмів господарювання було розпочато вітчизняними науковцями з критичного аналізу пострадянських здобутків. Її головний висновок, на нашу думку, який детермінував логіку розгортання досліджень у галузі профорієнтації, полягав у безперервному русі до особистості як суб'єкта професійного зростання. Тому наукове розуміння сутності професійної орієнтації учнів трансформувалося з системи заходів впливу на особистість у створення дієвих умов (організаційних, інформаційних, методичних, психолого-педагогічних тощо) для самозростання особистості, її активного та свідомого професійного самовизначення.

Безперечно, що на таке розуміння завдань професійної орієнтації учнівської молоді вплинули фундаментальні дослідження з психології розвитку особистості та визнання джерелом розвитку особистості само особистість, її потенційну властивість до самозростання. За таких умов було вкрай необхідним віднайти ефективні засоби особистісного зростання в умовах нових вимог професійного середовища. Такі пошуки спрямувалися спершу на аналіз діючої раніше профорієнтаційної системи, а згодом – вивчення досвіду країн з розвиненою ринковою економікою.

Одним із результатів такої роботи було доведення, що профорієнтаційна робота має реалізуватися у процесі вивчення базових дисциплін шкільного компоненту, варіативної його частини, у процесі позакласної та позашкільної діяльності учнів. З огляду на це було здійснено цілу низку досліджень, спрямованих на виявлення можливостей реалізації профорієнтаційних завдань у означених вище освітніх складових.

Зазначимо, що переважна частина досліджень була здійснена для середньої школи і спрямовувалася на формування у школлярів інтересу до певної професії. Для цього дослідникам пропонувалося заполучати додаткові ресурси для пошуку дітей з певними групами інтересів та організації додаткових занять поглибленим вивчення ними певної галузі. Така методика пропонувалася для формування у школлярів спрямованості на певну групу професій.

Для учнів старшої школи було проведено ряд досліджень, які обґрунтували необхідність введення системоутворюючої ланки у систему професійної орієнтації учнівської молоді. Нею став курс “Основи вибору професії”, одне із завдань якого – визначити підготовку старшокласників до вибору майбутньої професії. Було також доведено необхідність його проведення у 9-х класах загальноосвітніх шкіл. Результатом реалізації змісту цього курсу, проведення індивідуальних профконсультацій та іншої профорієнтаційної діяльності учнів мала стати готовність особистості до вибору майбутньої професії. Така готовність передбачала сформованість у школлярів знань про власні індивідуальні особливості, можливості та вимоги сучасного світу професій.

В останні роки у дослідженнях шкільної профорієнтації активно розробляються методи і методики взаємодії педагога та учнів на основі особистісно зорієнтованого підходу. Згідно означеного підходу профорієнтаційні засоби мають бути спрямовані на активізацію професійного самовизначення учнів. При цьому напрями активізації самодіяльності особистості у професійному зростанні повинні лежати в площині створення відповідних педагогічних ситуацій.

Для обґрунтування необхідності формування потенціалу професійного самовдосконалення учнів старшої школи нами було проведено вивчення особливостей сучасного професійного

середовища. Здобуті нами результати засвідчили високий попит на фахівців, яким притаманні не лише рівень загальної та фахової підготовки. Адже ринок праці вимагає працівників з високим рівнем духовної культури, здатних до безперервного професійного саморозвитку.

У сучасних умовах перш, ніж майбутній фахівець зможе отримати робоче місце, він має узгодити вимоги соціально-професійного середовища з власним професійним потенціалом. Механізмами цього процесу є глибокий самоаналіз образу “Я у світі професій”. Спонукальною силою цієї самодіяльності виступають зростаючі вимоги ринкового професійного середовища. При цьому сила впливу цих вимог об'єктивно зумовлена бажанням продавців робочих місць забезпечити виробничий процес найкращими фахівцями. Відзначимо також динамічність та неперервність цього процесу. Оскільки на ринку праці існує певна пропозиція потенційних споживачів робочого місця, то співробітництво між працівниками та фахівцями відбувається у конкурентному середовищі. Невиконання людиною на високому професійному рівні виробничих обов'язків може призвести до його втрати. Саме це є спонукальною силою безперервного професійного самовдосконалення особистості, її фундаментом професійного саморозвитку. З огляду на це формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника є наступним, після обґрунтованого вибору майбутньої професії, етапом його професійного самовизначення.

Отже, проведений нами аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття “потенціал” досить широко почало використовуватися у різних галузях наукового знання в 1960-1980-х роках. За ці роки вітчизняними дослідниками визначено методологічні підходи до його визначення, структурування, оцінки та напрямів формування. У сучасній теорії та практиці шкільної профорієнтації активно розробляються методи та методики активізації професійного самовизначення учнівської молоді, спрямовані на створення педагогічних ситуацій саморозвитку особистості. Професійне зростання особистості передбачає глибоке самопізнання та самооцінку учнями можливостей самореалізації у обраній майбутній професії. Така самодіяльність особистості розглядається як безперервний процес її самовдосконалення відповідно до зростаючих вимог професійного середовища. Вибір учнями старшої школи майбутньої професії та розгортання потенціалу професійного самовдосконалення в ній складають основу їх професійного самовизначення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абалкин Л.И. Дialectika социалистической экономики. – М., 1981. – 324 с.
2. Архангельский В.Н., Зиновьев Л.Е. Управление научно-техническим прогрессом в машиностроении. – М., 1983. – 274 с.
3. Васильев В.В. Система адаптации работников до професиональной деятельности: Наукове видання. – Дніпропетровськ: вид-во Дніпропетр. університету, 1999. – 300 с.
4. Вейц В. Потенциальные и кинетические производительные силы мирового хозяйства. – Кн. 1. – М., 1927. – 22 с.
5. Концепція державної системи професійної орієнтації населення. Схвалена Постановою Кабінету Міністрів України від 27 січня 1994 року. № 48 //Людина і праця. – 1994. – № 4. – С. 22-29.
6. Концепція профорієнтації учнівської молоді / Є.Павлютенков, В.Зінченко, М.Тименко, М.Янцур. // Психологічно-педагогічні новини. – 1994. – N 3. – С. 5,7.
7. Підготовка до професійного навчання і праці (психологічно-педагогічні основи: Навч.-мет. пос. /За ред. Г.О. Балла, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – К.: Наукова думка, 2000. – 188 с.
8. Струмилин С.Г. Хозяйственное значение народного образования / Под ред. С.А. Фалькнера. – Москва, Ленинград: “Экономическая библиотека”, 1924. – 64 с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Ігор ГРЯЗНОВ,
Григорій ТЕРЕЩУК

ПІДВИЩЕННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Вирішення проблеми формування моральної культури в офіцерських колективах вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) є актуальним і зумовлене серйозними змінами, що відбулись у суспільстві за останні роки, а також необхідністю підвищення якості підготовки офіцерських кадрів для військових формувань України. Проблемі формування та розвитку моральної культури офіцерських кадрів вищої військової школи присвячено декілька досліджень [1; 2].

Матеріали досліджень показують, що в сучасних умовах командно-викладацькому складу ВВНЗ вже недостатньо мати психолого-педагогічні та методичні знання або володіти педагогічною майстерністю проведення навчальних занять і виховних заходів. Сьогодні особливо значущими для успішного здійснення начально-виховного процесу є загальна та моральна культура, інтелектуальні і моральні якості командно-викладацького складу, їх гуманне ставлення до вихованців, колег, самих себе, спрямованість на педагогічну діяльність, психологічна стійкість, інтелігентність та ерудиція, прагнення до безперервного морального самовдосконалення.

Підвищення моральної культури командно-викладацького складу Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ) обґрунтovується як одна зі складових системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Як показало вивчення зазначеного процесу, в академії командний склад проводить певну роботу щодо підвищення моральної культури офіцерів. Однак, ця робота проводиться недостатньо. Вона не є цілеспрямованою та систематичною, це пов'язано з відсутністю відповідних програм і методик.

Метою статті є висвітлення організаційно-педагогічних заходів щодо підвищення моральної культури офіцерів НАДПСУ.

У процесі навчання та виховання курсантів як ніколи важливо, щоб командно-викладацький склад мав високу загальну і моральну культуру. Аналіз історико-педагогічного досвіду, сучасної вітчизняної та зарубіжної практики показав, що гармонійне поєднання інтелектуальних і моральних якостей та інші складові моральної культури командно-викладацького складу вирішально впливають на вихованців. Тому підвищення загальної і моральної культури командно-викладацького складу розглядається як важлива складова вдосконалення процесу морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників, для реалізації якої в академії повинні створюватися необхідні педагогічні умови.

Матеріали дослідження показали, що підвищення моральної культури офіцерів академії зумовлено впливом великої кількості чинників. Виявлення, вивчення та розгляд різних чинників дають можливість побачити їхній діалектичний зв'язок і на основі цього вважати підвищення моральної культури офіцерів академії вагомою складовою системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Практика засвідчує, що система роботи щодо добору, розподілу та виховання командно-виховного складу в сучасних умовах є не лише прерогативою керівництва і кадрових органів, але й правом офіцерських колективів. Слід відзначити, що сьогодні у практиці роботи як керівництва НАДПСУ та кафедр, так і безпосередньо викладачів щодо забезпечення передумов для успішного підвищення моральної культури офіцерського складу, простежуються нові тенденції, які характеризують її вдосконалення. До найбільш значущих слід віднести:

- удосконалення кадрової політики, закріплення та розвиток співпраці командування НАДПСУ з кафедральними колективами;
- розвиток демократичних засад у стилі діяльності керівників окремих підрозділів;
- прагнення до соціальної справедливості, правдивості в оцінці виховної роботи;
- підвищення вимогливості і відповідальності за кінцеві результати проведених заходів;
- удосконалення індивідуальної виховної роботи з офіцерами у військових колективах академії.

Як свідчать матеріали дослідження, командно-викладацький склад академії різною мірою впливає на процес морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Найзначніший педагогічний вплив здійснюють ті офіцери, з якими курсанти мають постійні стосунки. Це – викладацький склад та командири підрозділів курсантів. На вдосконалення моральної культури цих категорій офіцерського складу, насамперед, і була спрямована увага в процесі дослідження.

Викладацький склад академії, як відомо, є неоднорідним за рівнем своєї професійної підготовки, досвідом військової служби та стажем виховної діяльності. Узагальнені дані показують, що більшість викладачів (80%) мають досвід виховної роботи з підлеглим особовим складом до чотирьох років. Цей факт свідчить про те, що викладацький склад академії за останній час значно обновився і представлений переважно молодими офіцерами, в яких ще немає достатньої практики виховної діяльності у ВВНЗ та, отже, високо розвинутої моральної культури.

Порівняльний аналіз педагогічної діяльності 72 викладачів НАДПСУ дав можливість виявити три групи офіцерів, в яких моральна культура досягає високого, достатнього і низького рівня (табл. 1).

Спостереження за практичною діяльністю викладачів та командирів підрозділів курсантів щодо здійснення виховних заходів з курсантами показали, що різні показники моральної культури виявляються не окремими автономними частинами, а комплексно і цілісно, характеризуючи рівень моральної культури кожного викладача та командира в цілому. Цей факт ураховувався в процесі організації заходів педагогічного впливу щодо підвищення моральної культури командно-виховного складу академії.

Таблиця 1.

Рівні й ознаки моральної культури офіцерського складу

Рівні	Ознаки моральної культури
Високий (виявлено в 24% офіцерів)	<ul style="list-style-type: none"> – розвинуті особистісні моральні якості; – сформована потреба в усіх членів колективу завжди і в усьому діяти чесно, порядно, справедливо; – систематична, цілеспрямована робота кожного члена колективу над своїм моральним самовихованням; – сформована ціннісно-орієнтаційна єдність; – безконфліктне, справедливе вирішення усіх питань у службовому колективі, відсутність необґрунтovаних привileїв; – задоволеність членів колективу та керівників стосунками і творчою атмосферою життя та діяльності; – гармонія особистих і колективних інтересів.
Достатній (характерний для 72% офіцерів)	<ul style="list-style-type: none"> – особистісні моральні якості сформовані; – прагнення вирішувати всі питання справедливо; – бажання викладачів та керівників колективу систематично працювати над підвищеннем своєї моральної культури; – єдність з основних питань навчання і виховання курсантів; – в основному безконфліктне вирішення проблем у колективі; – середній ступінь підготовленості членів колективу до формування моральних взаємостосунків; – наявність поодиноких випадків порушення етичних норм.
Низький (6 %)	зазначені вище ознаки не проявляються або діють ситуативно та короткочасно

З метою наближення командно-викладацького складу низького і достатнього рівнів до високого стану моральної культури під час дослідження було виявлено та проаналізовано причини недоліків в її розвитку у викладачів і командирів підрозділів курсантів. Результати бесід із 18 начальниками кафедр та іх заступниками, анкетне опитування 62 викладачів академії показали, що основними причинами є (подаються за ступенем зменшення кількості відповідей):

- відсутність базової загально-педагогічної освіти у викладачів;
- небажання систематично і ретельно займатися моральним самовдосконаленням;
- низький рівень етичних знань;
- невміння працювати планово, цілеспрямовано та наполегливо;
- недостатня увага до власної психолого-педагогічної освіти і виховання.

Ураховуючи диференціацію офіцерського складу за рівнем розвитку моральної культури, а також причини недоліків її розвитку, у процесі експериментальної роботи було впроваджено комплекс цілеспрямованих заходів та створювалися умови для того, щоб командно-викладацький склад академії мав високий або достатній рівень моральної культури. Ця робота передбачала заходи в масштабі академії, кафедр, факультетів, а також самостійну роботу командно-викладацького складу. При цьому вона мала диференційований характер і підрозділялася на роботу з молодими педагогами, викладачами, старшими викладачами, командирами підрозділів та іх заступниками з виховної роботи.

Як показують спостереження, центральною ланкою в роботі з підвищення моральної культури командно-викладацького складу залишаються структурні підрозділи (кафедри, факультети, відділи). Саме в цих підрозділах, де офіцери безпосередньо здійснюють свою діяльність з навчання і виховання курсантів, створюються умови, які найбільше впливають на підвищення їхньої моральної культури.

Під час дослідження було також виявлено, що більше 68 % офіцерів факультетів (командирів підрозділів курсантів) НАДПСУ, маючи загальне уявлення про процес формування моральної культури у курсантів, недостатньо уваги приділяють його організації в своїх підрозділах. Причина тому – незнання, як краще організувати та забезпечити практичну реалізацію формування моральної культури у курсантів.

У підвищенні моральної культури командирів підрозділів курсантів академії основну роль відіграє вивчення офіцерами етики, військової педагогіки і психології. На запитання про те, чи задовольняє їх викладання психолого-педагогічних питань у системі професійної підготовки, відповіді “задовольняє” дали 33 %, “в основному задовольняє” дали лише 18 % офіцерів підрозділів; відповідно “не задовольняє” – 48 % опитаних.

Отже, факультети залишаються основними центрами підвищення моральної культури командирів підрозділів курсантів. У них більш конкретно й індивідуально можна здійснювати роботу з молодими офіцерами, проводити заняття з етики та естетики, створювати умови для міцних і здорових моральних стосунків, а також розвивати навички та вміння командирів підрозділів курсантів щодо підвищення моральної культури офіцерського складу.

Під час дослідження розроблено схему організації підвищення моральної культури офіцерів. Її суть полягає в реалізації комплексу заходів, спрямованих на забезпечення повсякденної взаємодії суб'єктів та об'єктів виховання на основі комплексної програми підвищення моральної культури офіцерів.

Мета такої організації – забезпечення всебічного вивчення моральних якостей кожного офіцера і на основі отриманих знань побудова процесу підвищення моральної культури офіцера, а також керівництва ним, створення умов для повного розвитку можливостей особистості кожного офіцера та реалізація їх у повсякденній виховній роботі. Ураховуючи дану обставину, у дослідно-експериментальній роботі основна увага приділялася виховним заходам, які сприяють підвищенню моральної культури в офіцерських колективах.

По-перше, в інтересах підвищення моральної культури командно-викладацького складу в колективах створювалися умови для того, щоб у них склалися здорові моральні стосунки, атмосфера інноваційних пошукув у галузі змісту, методики й організації навчання та виховання курсантів. У зв'язку з цим реалізовувалися теоретичні висновки і практичні рекомендації, розроблені військово-педагогічною науковою [1; 2], а також нові форми роботи, виявлені в

процесі вивчення передового досвіду й апробовані в дослідженні. До них належать: ушановування кращих командирів та вихователів, етичні бесди з офіцерами.

По-друге, розвиток навичок і вмінь педагогічного спілкування командно-викладацького складу з курсантами. У процесі експериментальної роботи в офіцерів здійснювалося цілеспрямоване формування комунікативних умінь, товариськості як стійкого прагнення до педагогічних контактів із курсантами та колегами, широті і конфіденційності стосунків.

У формуванні комунікативних умінь у командно-викладацького складу найбільш продуктивним є використання їхньої педагогічної діяльності як основного засобу, який передбачає вирішення комунікативних завдань. Саме в процесі навчання та виховання курсантів відбувається педагогічне спілкування за допомогою вирішення комунікативних завдань. Спостереження, проведені під час дослідження, підтвердили, що при вирішенні комунікативного завдання послідовно заміняються декілька основних ланок: орієнтування в умовах завдання, що вирішується; планування і відбір змісту спілкування; вибір мовних засобів; сам процес говоріння та зворотний зв'язок.

Виходячи зі змісту цих ланок, в індивідуальних і колективних формах навчання в офіцерів, які мають низький та достатній рівень розвитку моральної культури, формувалися і розвивалися такі навички та вміння:

- швидко і правильно орієнтуватися в умовах ситуації спілкування;
- правильно планувати зміст своєї промови;
- знаходити адекватні засоби для передачі цього змісту (тон, слова, сила голосу тощо);
- уловлювати зворотній зв'язок у процесі спілкування.

У процесі дослідження з'ясувалось, що для забезпечення ефективності практичної реалізації підвищення моральної культури офіцерів є необхідним повсякденне керівництво ними з боку командного складу академії.

Сутність керівництва в процесі підвищення моральної культури офіцерського складу - це забезпечення оптимального функціонування процесу вивчення підлеглих, педагогічного впливу на них, а також взаємодії з ними з метою досягнення відповідного рівня розвитку моральної культури та стимулування їхнього самовиховання.

Змістом керівництва є відповідні напрямки роботи командирів структурних підрозділів. Загальне керівництво передбачає такі складові:

- конкретизація цілей і завдань підвищення моральної культури офіцерів у підрозділі, визначення перспектив зазначеного процесу;
- планування виховних заходів з окремими офіцерами.

Під час дослідження було вивчено та проаналізовано близько 55 робочих планів заступників начальників: факультетів, кафедр, відділів, командирів дивізіонів по роботі з особовим складом. При цьому виявлено характерну залежність, яка полягає в тому, що чим ближче за службовим становищем перебуває суб'єкт процесу підвищення моральної культури до об'єкта, тим більше заходів щодо зазначеного процесу міститься в його планах.

Аналіз, проведений у 20 структурних підрозділах НАДПСУ, показує, що практично не використовуються такі методи підвищення моральної культури офіцерів, як:

- обмін досвідом роботи кращих вихователів академії;
- надання допомоги призначеним на керівні посади в академію офіцерам з органів ДПСУ з боку досвідчених офіцерів академії;
- стимулювання в процесі підвищення моральної культури офіцерів усіх суб'єктів виховання.

Опитування 33 офіцерів НАДПСУ дозволяє зробити висновок про те, що підвищення моральної культури офіцерів – один із важливих елементів роботи командирів структурних підрозділів. На їхню думку, вагомий стимулуючий вплив могли б зробити такі методи, як:

- заохочення в дисциплінарному порядку тих командирів підрозділів, які заслуговують цього (46 % опитаних);
- пропаганда досвіду найбільш досвідчених у цьому відношенні суб'єктів виховання (20 % опитаних);
- аналіз результатів, пошук шляхів подальшого вдосконалення процесу підвищення моральної культури офіцерів (14 % опитаних).

Керівництво підвищенню моральної культури офіцерів залежить, насамперед, від уміння командирів структурних підрозділів аналізувати стан справ серед підлеглих, від набутого досвіду підвищення моральної культури, а також спроможностей визначення оптимальних варіантів удосконалення зазначеного процесу.

Поряд із загальним керівництвом діяльність командирів структурних підрозділів передбачає і повсякденне керівництво. Серед його основних складників необхідно виділити такі:

- надання індивідуальної допомоги заступникам командирів структурних підрозділів академії в процесі формування моральної культури в офіцерів;
- розгляд їхніх пропозицій щодо удосконалення підвищення моральної культури офіцерів та прийняття відповідних рішень.

Розглянуті основні складові загального і поточного керівництва підвищенню моральної культури офіцерів реалізуються у відповідних заходах. Вивчення військово-педагогічної літератури та керівних документів ДПСУ дозволило класифікувати їх таким чином:

- а) заходи навчання суб'єктів підвищенню моральної культури офіцерів;
- б) заходи керівництва зазначеним процесом.

До заходів навчання суб'єктів підвищенню моральної культури офіцерів віднесено:

- збори командирів структурних підрозділів;
- заняття в системі професійної підготовки за відповідними темами;
- обмін досвідом організації підвищення моральної культури офіцерів командирами структурних підрозділів. Це найпоширеніший захід командного складу всіх категорій, оскільки він дає можливість глибше вникати в практичні питання зазначеного процесу.

Практичні результати проведеного дослідження щодо підвищення моральної культури офіцерів НАДПСУ дали можливість запропонувати заходи в систему морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників у масштабі академії, кафедр, факультетів, окремих підрозділів, а також самостійну роботу офіцерів.

Отже, підвищення моральної культури офіцерів НАДПСУ є однією із важливих умов морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Її реалізація передбачає практичні дії керівництва академії, кафедр, факультетів, інших структурних підрозділів, а також самостійну роботу офіцерів з формування гармонійного розвитку в них: інтелектуальних і моральних якостей, психолого-педагогічної ерудиції, високої педагогічної майстерності й організованості у виховній діяльності, сукупності особистісних моральних якостей педагога, педагогічно спрямованого спілкування і поведінки, а також постійну спрямованість до морального самовдосконалення своєї особистості.

З точки зору подальшого розвитку підвищення моральної культури офіцерів НАДПСУ дослідження доцільно проводити за такими напрямками: визначення змісту діяльності з навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки офіцерського складу до морального самовдосконалення; форми та методи розвитку моральної культури в офіцерських кадрів; гуманізація стосунків усіх учасників морального виховання в умовах ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Видиш М.М. Педагогічні основи формування моральних взаємовідносин у колективі кафедри військового навчального закладу: Дис... канд. пед. наук: 20.02.02. – Хмельницький: НАДПСУ, 1999. – 236 с.
2. Крук С. Л. Формування моральної культури у курсантів-прикордонників: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Хмельницький: НАДПСУ, 2003. – 167 с.

АВТОРИ НОМЕРА

ВИХОР Світлана Теодозіївна	аспірантка кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ГАЛІМОВ Анатолій Володимирович	кандидат педагогічних наук, доцент, начальник науково-дослідного відділу Національної академії Державної прикордонної служби (НАДПС) України ім. Б. Хмельницького
ГАЛУС Олександр Мар'янович	кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту
ГЕРАСИМЧУК Ольга Володимирівна	старший лаборант кафедри інформатики та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГРИНЕНКО Ігор Васильович	викладач кафедри практики англійської мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГРЯЗНОВ Ігор Олександрович	кандидат педагогічних наук, доцент, начальник докторантury, старший науковий співробітник НАДПС України ім. Б. Хмельницького, полковник
ДДУК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАРУБІНСЬКА Ірина Борисівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету міжнародних економічних відносин і менеджменту Київського національного економічного університету (КНЕУ)
КОБЕЛЬСЬКА Ольга Мирославівна	здобувач Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (ТЕПО)
КОВАЛЬЧУК-ДЕХТЯРЕНКО Людмила Юзefівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук, заступник директора Чортківського інституту підприємництва та бізнесу (ЧІПБ) Тернопільської академії народного господарства (ТАНГ)
КОЗИР Алла Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
КУДИКІНА Надія Василівна	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Київського міського педагогічного університету (КМПУ) ім. Бориса Грінченка
КУЧИНСЬКА Ірина Олексіївна	кандидат педагогічних наук, докторант Інституту педагогіки АПН України
КУШИК Марія Любомирівна	викладач кафедри іноземних мов Тернопільської державної медичної академії ім. І.Я. Горбачевського
МАНЧУЛЕНКО Лілія Василівна	асистент кафедри загальної і соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
МІЛЮТОНІНА Ольга Костянтинівна	аспірантка Інституту педагогіки АПН України, лабораторія порівняльної педагогіки

АВТОРИ НОМЕРА

МУШИНЬСКІ Адам	директор навчального центру в м. Глогові (Польща)
ОЗЕРЯНСЬКА Алла Павлівна	старший викладач кафедри німецької філології ТЕППО
ОЛЬШАНСЬКИЙ Дмитро Валентинович	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри іноземних мов КМПУ ім. Бориса Грінченка
ОРОНОВСЬКА Лариса Дмитрівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАСТЧНИК Володимир Романович	викладач Свентокрижської педагогічної академії (м. Петрков-Трибунальський, Польща)
ПІДРУЧНА Зінаїда Федорівна	завідувач кафедри іноземних мов, старший викладач ЧПБ ТАНГ
ПОТАПЮК Лілія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри українознавства Луцького державного технічного університету
САПОГОВ Володимир Анатолійович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
СЕГ Іван Іванович	директор загальноосвітньої школи I-III ст. №14 м. Ужгорода Закарпатської області
СЕМЕНЕНКО Любов Миколаївна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Криворізького державного педагогічного університету
СЕМЕНОГ Олена Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України
СТЕЛЬМАХ Світлана Степанівна	аспірантка кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
СТРАЖНІКОВА Інна Василівна	аспірантка кафедри історії педагогіки Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника
ТЕРЕЩУК Григорій Васильович	доктор педагогічних наук, професор ТНПУ імені Володимира Гнатюка, член-кореспондент АПН України
ТИТОВА Валентина Михайлівна	кандидат педагогічних наук, директор науково-освітнього центру інтенсивного навчання іноземних та української мов КНЕУ
ТРОФИМ'ЯК Богдан Євстахович	доктор історичних наук, професор кафедри нової і новітньої історії та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
УЛИЧНИЙ Ігор Любомирович	викладач кафедри психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
ФРЕЙМАН Мирослав	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща), керівник лабораторії “Дидактика техніки”
ФРЕЙМАН Станіслава Данута	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща)
ШУПТА Оксана Володимирівна	старший викладач кафедри перекладу Хмельницького Національного університету
ЯВОРСЬКА Людмила Геннадіївна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЯНКОВИЧ Олександра Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ	3
<i>Семененко Любов.</i> Опрацювання творів Лесі Українки у ракурсі мистецької проблематики як засіб формування естетичної культури учнів	3
<i>Ороновська Лариса.</i> Прилучення молодших школлярів до духовних цінностей засобами музичного мистецтва: результати експерименту	6
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	12
<i>Герасимчук Ольга.</i> Організація навчального процесу у вузі на основі технологій дистанційного навчання	12
<i>Манчуленко Лілія.</i> Стан сформованості творчого стилю педагогічної діяльності студентів – майбутніх педагогів	17
<i>Гриненко Ігор.</i> Розвиток педагогічної інтуїції майбутнього педагога засобами іноземної мови	20
<i>Сапогов Володимир.</i> Модульно-варіантна система вивчення педагогічних дисциплін як втілення сучасних освітніх технологій.....	25
<i>Козир Алла.</i> Професійна майстерність вчителя музики: структура та зміст	28
<i>Галімов Анатолій.</i> Проблематичні особливості виховної роботи з військовослужбовцями Державної прикордонної служби України в сучасних умовах	36
<i>Шупта Оксана.</i> Психолого-педагогічна структура готовності майбутніх перекладачів до професійної творчої діяльності.....	40
<i>Галус Олександр.</i> Здоровий спосіб життя студента як чинник його успішної адаптації до навчання в умовах ступеневої підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.....	44
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....	48
<i>Ковальчук-Дехтаренко Людмила.</i> Умови забезпечення педагогічно доцільних впливів на дитину в різних типах неповних сімей у педагогічній спадщині А.С.Макаренка	48
<i>Сег Іван.</i> Взаємодія позашкільних навчальних закладів і молодіжних організацій у дозвілевій діяльності старшокласників.....	52
<i>Янкович Олександра.</i> Інтеграція історії соціальної педагогіки і соціальної роботи у вирішенні питань подолання бідності та згубного впливу багатства	56
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....	65
<i>Кобельська Ольга.</i> Педагогічно-просвітницька праця Монахинь Василіянок та марійських дружин (кінець XIX – перша половина ХХ століття).....	65
<i>Вихор Світлана.</i> Підручники з історії для середніх і старших класів: гендерний аналіз	71
<i>Стельмах Світлана.</i> Зміст та особливості викладання образотворчого мистецтва у навчально-виховних закладах України на початку ХХ століття	74
<i>Кушик Марія.</i> Микола Пирогов про систему освіти та професійної підготовки лікарів	78
<i>Стражнікова Інна.</i> Педагогічні ідеї Іванни Петрів про виховні можливості процесу навчання	84
<i>Семеног Олена.</i> Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури у 80-х роках ХХ століття.....	88
<i>Трофим'як Богдан.</i> Детермінанта професійної, фахово-освітньої підготовки галицької молоді в контексті Українського Сокільства у період Габсбурзької монархії (перша половина XIX – початок ХХ століття).....	94

ЗМІСТ

ЛІНГВОДИДАКТИКА	102
<i>Дідук Галина.</i> Особливості вивчення виражальних можливостей лексикології як основи розвитку зв'язного мовлення школярів	102
<i>Підручна Зінаїда.</i> Основні види мовленнєвих вправ для навчання аудіювання.....	109
<i>Зарубінська Ірина.</i> Формування комунікативних мотивів учіння англійської мови в студентському віці	113
<i>Тимова Валентина.</i> Система вправ для курсу інтенсивного підготовки англійської мови студентів економічних університетів	119
<i>Ольшанський Дмитро.</i> Методика навчання іноземних мов учнів молодшого шкільного віку на основі використання коміксів	126
<i>Озерянська Алла.</i> Методичні аспекти викладання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (80-ті роки ХХ століття).....	130
ЗА РУБЕЖЕМ.....	140
<i>Яворська Людмила.</i> Зарубіжний досвід реалізації системи статевого виховання як одного з напрямків підготовки молоді до сімейного життя	140
<i>Мушинські Адам.</i> Основні технології організації та управління недержавними осередками безперервної освіти (на матеріалі Польщі).....	144
<i>Фрейман Станіслава Данута, Фрейман Мірослав.</i> Про розвиток умінь практичної діяльності у загальнотехнічній освіті (на матеріалі Польщі).....	148
<i>Пасічник Володимир.</i> Професійно-педагогічна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Польщі на тлі європейської інтеграції.....	150
<i>Мілютіна Ольга.</i> Полікультурна освіта як засіб соціалізації школярів країн Західної Європи в умовах глобалізаційних процесів.....	153
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	157
<i>Кудикіна Надія.</i> Забезпечення системно-діяльнісного підходу до керівництва іграми дітей дошкільного віку	157
<i>Кучинська Ірина.</i> Громадянське виховання як шлях до демократичного суспільства	160
<i>Потапюк Лілія.</i> Гуманістична сутність виховання в українському суспільстві.....	162
<i>Уличний Ігор.</i> Соціально-педагогічні передумови дослідження потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників	165
ВИВЧАЄМО ДОСВІД	170
<i>Грязнов Ігор, Терещук Григорій.</i> Підвищення моральної культури офіцерів Національної академії державної прикордонної служби України	170
АВТОРИ НОМЕРА	175
ЗМІСТ	177



Здано до складання 15.12.2004. Підписано до друку 17.01.2005. Формат 60 x 84/16. Папір друкарський
Умовних друкованих аркушів — 20,4. Обліково-видавничих аркушів — 22,3. Замовлення №315.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Крилона, 2

Сей документ про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.