ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – №6. – 198 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від *27 червня 2006 року (протокол № 11)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

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

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

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

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

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

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

©Тернопільський національний
педагогічний університет, 2006

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Олександр ЯЦІЙ

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Ефективність системи виховання студентів вищого педагогічного навчального закладу залежить від усвідомлення значущості виховання всіма його викладачами, формування в них мотиваційно-ціннісного ставлення до виховної діяльності та на основі цього — створення макровиховної технології вищого навчального закладу (ВНЗ); оволодіння викладачами технологією формування гуманістичних відносин, мікротехнологією управління виховними системами різного рівня і складності; оволодіння ефективними виховними технологіями; застосування системного підходу до виховання; перебудови змісту, форм і методів виховної роботи; створення у ВНЗ гуманістично орієнтованого виховного середовища.

Є нормативний документ, що регулює на сучасному етапі діяльність керуванням виховання студентів у ВНЗ. Це методичні рекомендації Міністерства освіти України "Про організацію управління виховним процесом у вищих закладах освіти" від 12 січня 1999 р. Вони звертають увагу працівників ВНЗ на:

- необхідність колективних зусиль для організації процесу виховання;
- можливість визначення завдань виховної роботи;
- необхідність наукового обґрунтування процесу виховання [8].

У зв'язку з цим й була розроблена "Концепція виховної роботи у Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К. Д. Ушинського" [3].

Формування організаторських якостей студентів у процесі виховання зумовлено тими демократичними змінами у нашому суспільстві, які сталися за останні 15 років. Також нині є нагальна потреба в нових управлінських кадрах у різних сферах життєдіяльності.

Відомо, що за більшістю значних змін соціально-політичному, культурному житті, стоять організатори цих процесів. У зв'язку з цим в сучасному суспільстві істотно зростає інтерес до проблем менеджмента, організації та керування різними соціальними процесами. Отже, актуальним стає питання формування високоорганізованої, творчої, соціально активної, самостійної та відповідальної особистості, котра здатна керувати власним життям і служити Українській державі.

Формування організаторських якостей можливо лише на засадах моральної вихованості студентів. У сучасних умовах моральний дух учителя — це основа виживання нації. Моральне виховання в педагогічному ВНЗ відіграє важливу роль у формуванні особистості вчителя. ***Метою статті*** є обґрунтування проблеми формування організаторських якостей і визначення головних факторів їх формування у контексті морального виховання студентів.

Проблеми управління виховним процесом у педагогічних закладах, морального виховання майбутніх учителів та їх підготовки до виховної роботи вивчалися багатьма вченими.

Негативним явищам у школах України певною мірою сприяє наявність низки невирішених проблем. Найголовніші з них:

- відсутність єдиної системи поглядів на завдання, напрямки та порядок управління духовними процесами;
- повільна перебудова виховної системи школи на засадах гуманізації та демократизації виховання;
- недосконаліть моральної та естетичної підготовки вчителя;
- невизначеність меж повноважень і відповідальності органів виховної роботи;
- низька матеріальна база школи;

– потреба розвитку кадрового, інтелектуального, технічного, науково-аналітичного потенціалу ВНЗ, підвищення їх престижу, авторитету і статусу.

В останніх публікаціях, де розглянута проблема формування організаторських якостей, зазначено, що ці якості можуть реалізуватись у відповідній ситуації і в тому разі, коли організатор (керівник, уповноважений, активіст) виражає спільні інтереси групи і веде її до досягнення певної мети. Організаторські якості — це якості особистості, які забезпечують управління колективною діяльністю, а саме: індивідуально-особистісні та соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу і приводять її до досягнення певної мети. Проблему виховання ефективного організатора, створення умов для розвитку організаторських здібностей та формування соціально-активної, високоморальної, соціально компетентної особистості досліджували такі відомі філософи, педагоги і психологи, як: І. Бех, І. Іванов, А. Лутошкін, А. Макаренко, А. Мудрик, І. Підласий, В. Сухомлинський та ін. Однак треба зазначити, що в науковій і методичній літературі достатньою мірою не розроблені технології формування організаторських якостей у виховному процесі.

Створення і впровадження технології формування організаторських якостей студентів є головною метою нашого дослідження. Нами були поставлені завдання: виявити особливості формування організаторських якостей особистості студентів у виховному процесі; визначити педагогічні умови, за яких ефективно формуються організаторські якості, та розробити й експериментально апробувати технологію формування організаторських якостей майбутніх учителів.

Дослідженням було охоплено більше 270 студентів міста Одеси. Воно засвідчило недостатню сформованість їх організаторських якостей, що спрямувало нас на розробку технології формування менеджерських, управлінських якостей у виховному процесі, яка, на нашу думку, допоможе визначити основні шляхи розв'язання проблеми формування цих якостей у них.

Поняття "педагогічні технології", відоме з 20-х років XX ст. і зустрічається в працях А. Макаренка, В. Бєхтєрєва, А. Ухтомського, С. Шацького (див. табл. 1). Вже тоді воно трактувалося по-різному, немає єдиного його визначення й досі. Узагальнюючи різні визначення, можна стверджувати, що педагогічна технологія — це синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що народжене суспільним процесом. Її джерелами і складовими є: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; наука — педагогічна, психологічна, суспільна; досвід минулого (вітчизняний і зарубіжний); народна педагогіка.

Виховання є цілеспрямованим процесом, зміст та організація якого визначаються метою як очікуваним ідеальним результатом. Діяльність педагога, спрямована на виховання зростаючої особистості, — процедура технологічна, обумовлена необхідністю досягнення актуальних для певних життєвих обставин та особливостей вихованця цілей. Мета виховання поетапно конкретизується, визначаються проміжні виховні цілі, проектуються дії педагога і вихованців як суб'єктів життєдіяльності.

Науковий термін "технологія виховання" вперше ввів у педагогічну науку А. Макаренко. На його думку, під технологією треба розуміти "науково обґрунтовану стратегію, тактику і процедуру виховання". Предмет технології виховання — це конструювання системи виховного процесу з урахуванням заданих вихідних установок (виховних орієнтирів, цілей і змісту виховання).

Технологія виховання має такі компоненти:

- постановка виховних цілей, їх максимальне уточнення;
- діагностування вихованості об`єктів виховання;
- формування системи гуманних відносин;
- чітка орієнтація всього процесу виховання на досягнення результатів;
- система високоефективних, адекватних поставленій меті засобів і методів виховання;
- корекція виховання;
- заключна оцінка та аналіз результатів.

Ключовим до розуміння технологічної побудови виховного процесу є орієнтація на чітко поставлені цілі. Отже, виховна технологія — це спосіб діяльності, взаємодія суб'єктів виховання, комплекс засобів діяльності вихователя як суб'єкта виховного процесу, що спрямований на досягнення виховної мети і вдосконалення педагогічної діяльності.

Таблиця 1.

Визначення сутності поняття "педагогічна технологія" в педагогічних джерелах [7]

Вчені	Сутність педагогічної технології
В. Беспалько, П. Беспалько	Наукове структурування (опис) педагогічного процесу за допомогою аналізу, відбору, конструювання та контролю всіх його керованих компонентів у всіх їхніх взаємозв'язках з наступним відтворенням проекту в навчальній аудиторії.
О. Падалка, І. Смолюк, О. Шпак	Наука про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей і досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики.
Н. Абашкіна	Комплекс дій, засобів діяльності вчителя, складовими яких є речовинно-предметні, алгоритмічні та психологічні компоненти, що гарантують активізацію і розвиток свідомості, високу психічну та фізичну працездатність учнів.
В. Генецинський	"Знання про педагогічну діяльність, що здійснюється за допомогою визначених засобів".
О. Протасова	"Уміння конструювати педагогічний процес відповідно до поставленої мети з урахуванням конкретних умов діяльності".
В. Онищук	Відомості "про те, як учителеві потрібно успішно навчати, а учням раціонально вчитися".
Асоціація з питань педагогічних комунікацій і технологій США	Комплексний інтегративний процес, який включає людей, ідеї, засоби і методи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють основні аспекти засвоєння знань.
С. Сполуінг	Цілісний процес визначення мети, постійне оновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчального матеріалу, оцінювання педагогічних систем загалом і встановлення мети навчання заново, як тільки з'явиться нова інформація про ефективність педагогічних систем.
І. Підласий	Опис-проектування процесу формування особистості учня, який гарантує успіх незалежно від майстерності вчителя.
О. Івасишин, Л. Келембет	Сукупність методів, прийомів, засобів обробки, зміни стану, якості, форм навчання і виховання, що здійснюється в певних умовах і логічній послідовності для досягнення чітко визначеної педагогічної мети.
П. Мазур	Важлива категорія педагогіки, що виявляється в двох якостях: як процес і як наука. В цілісній педагогічній системі педагогічна технологія є: – процесом активної співпраці вчителя (педколективу) та учня (учнів) у змістовому полі педагогічної науки і практики, який зумовлює зростання соціалізації особистості, зорієнтований на досягнення визначених навчально-виховних цілей; – наукою про принципи і способи проектування та оптимізації моделей навчально-виховного процесу, шляхи впровадження їх у педагогічну практику.
О. Смолюк	У ВНЗ — це цілеспрямоване проектування процесу формування особистості майбутнього спеціаліста засобами оптимізації навчального матеріалу, який гарантує педагогічний успіх незалежно від рівня підготовки викладача.

Технологія виховного процесу фіксує доцільні кроки учасників освітнього процесу, підпорядковується виховній меті. Технологічний підхід уможливлює процес активізації, інтенсифікації, оптимізації виховної діяльності за умов збереження унікальності внутрішнього світу та індивідуального досвіду дитини.

Технологія виховного процесу є послідовним розгортанням педагогічної діяльності і спілкування, спрямованих на досягнення конкретної виховної мети в педагогічній системі та її підструктурах. Будь-які відхилення від такої послідовності призводять до того, що кінцевий результат не відповідатиме поставленим цілям.

З огляду на вищезазначене, нами розроблено технологію формування організаторських якостей студентів. Враховуючи характерні риси реального стану прояву демократичного управління, системи організаторських якостей студентів ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, було створено на підставі ключових ідей нове сполучення організації й умов формування цих якостей.

Мета експериментальної технології, яку ми визначили, — це формування організаторських якостей студентів у гуманістично орієнтованому виховному процесі педагогічного університету. Складовими сучасного керівництва визначені такі компоненти з виокремленими в них ознаками: мотиваційний, морально-вольовий, операційно-технологічний, когнітивний (див. рис.1).

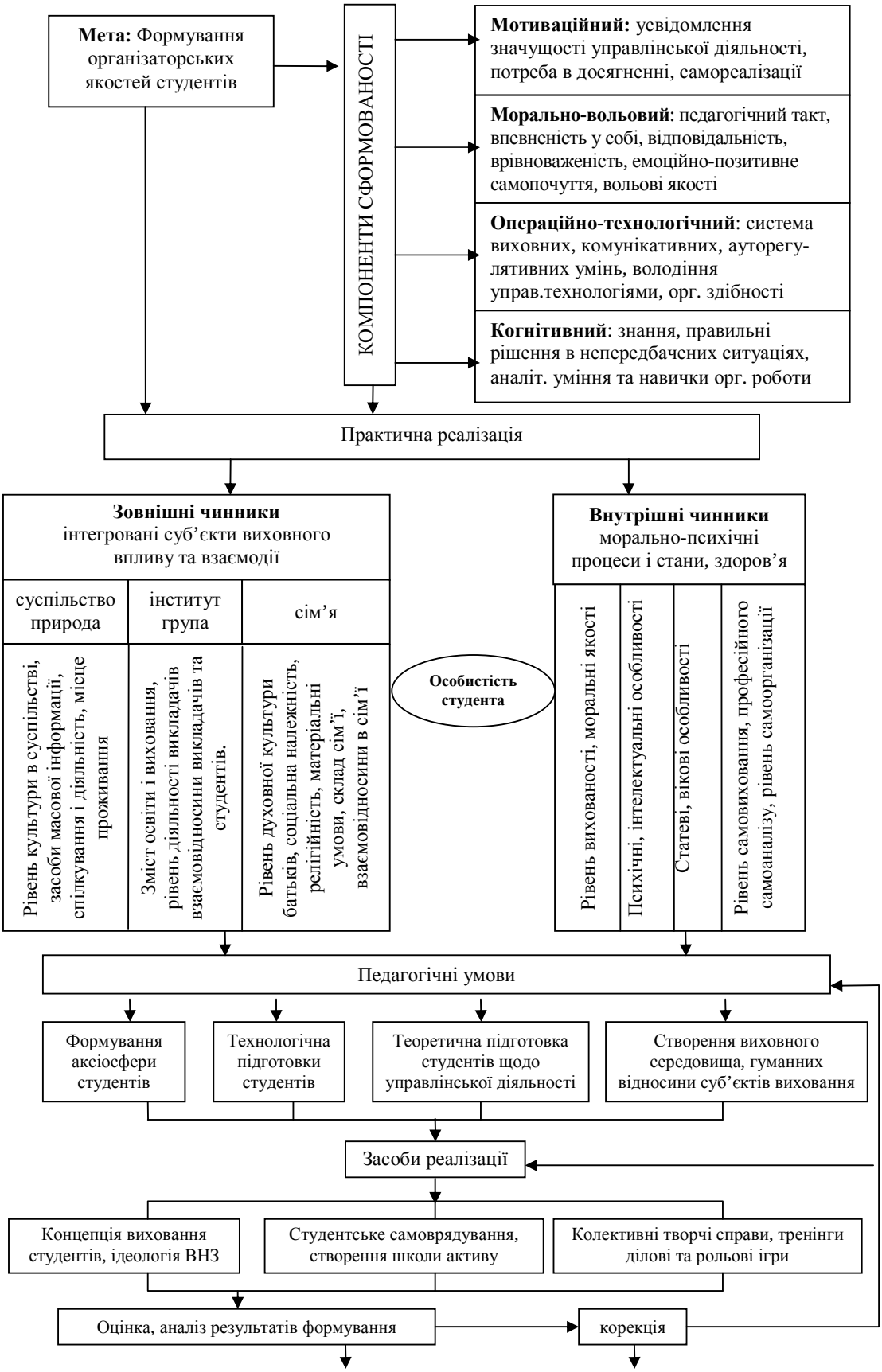

Рис. 1. Технологія формування організаторських якостей студентів

Відомо, що виховання — це багатофакторний процес, який залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх нами віднесені інтегровані суб'єкти виховної взаємодії: суспільство і природа, університет, група, громадськість, сім'я студента. До внутрішніх чинників віднесено рівень вихованості, моральні якості студента, психічні, статеві, вікові особливості особистості й ін.

Нині провідна роль відводиться внутрішнім силам особистості, котра є активним суб'єктом власного життя. Особистісний саморозвиток людини, як і саме життя, відноситься філософами до категорії цінностей людини. Нова гуманістична парадигма виховання і навчання ґрунтується на вивченні глибинних механізмів особистісного розвитку як дорослого, так і дитини. Вся педагогічна діяльність повинна будуватися від людини: її індивідуального досвіду, цінностей, мотивації, потреб, смаків, моральних принципів у контексті загальнолюдської та національної культури. Тільки тоді, коли особистість реально стає центром педагогічного процесу, цей процес функціонує в оптимальному режимі. Зусилля викладача спрямовуються на збереження, реалізацію та розвиток цих сил. Центром відліку стає студент як цінність. Особистісно орієнтований підхід у вихованні особливу увагу приділяє якраз внутрішньому чиннику, тому що загальні закони розвитку виявляються в кожного студента своєрідно і неповторно.

Для ефективного формування організаторських якостей студентів нами визначені такі педагогічні умови: формування аксіосфери студентів, врахування особливостей і розвиток їх мотивації; технологічна підготовка студентів; забезпечення цілеспрямованого розвитку організаторських якостей студентів; теоретична підготовка стосовно управлінської діяльності; створення стимулюючого і розвиваючого виховного середовища. На нашу думку, формування організаторських якостей буде ефективним тоді, коли реалізація зазначених педагогічних умов буде відбуватись у комплексі.

У нашій технології визначено проміжний і кінцевий результати. Під проміжним результатом формування організаторських якостей ми розуміємо об'єктивно фіксовані кількісні та якісні зміни особистості майбутнього вчителя стосовно навчального стану, що сталися внаслідок засвоєння ним у процесі практичної і творчої діяльності набутого соціального-управлінського досвіду. В разі, якщо зміни в особистості студентів не відбулися чи відбулися незначні зміни, залежно від особистості студента, нами була передбачена корекція педагогічних умов або корекція засобів, форм і методів формування організаторських якостей студентів. Кінцевим результатом ми визначили формування організаторських якостей на достатньому та високому рівнях.

Усі компоненти технології тісно пов'язані між собою, і лише в такому поєднанні формування управлінських якостей студентів буде, на нашу думку, найбільш ефективним.

Результатом впровадження технології формування організаторських якостей студентів є достовірна різниця між рівнями сформованості ознак керівника-організатора в експериментальних групах до впровадження експериментальної технології (низький рівень — 14%, середній — 33%, достатній рівень — 32%, високий рівень — 21%) і після (низький рівень — 7%, середній — 21%, достатній рівень — 42%, високий рівень — 30).

Перспективи подальших досліджень пов'язані з формуванням готовності майбутніх учителів до виховання учнів, і використанням організаторських умінь в цьому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. — К.: Либідь, 2003. — 344 с.
2. Кацинська Л. Л. Виховний процес у сучасній школі. — Рівне, 1997. — 156 с.
3. Концепція виховної роботи у Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К. Д. Ушинського. — Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2004. — 21 с.
4. Лутошкин А. Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы / Под ред. Б. З. Вульфова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 208 с.
5. Методичні рекомендації до планування виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів 3–4 рівнів акредитації// Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — К.: Педагогічна преса, 1998. — №17–18. — С. 50–53.
6. Національна програма виховання дітей та молоді в Україні (проект) // Освіта України. — 2004. — № 94.

7. Норкіна О. Ф. Гуманістично-зорієнтовані технології навчання дисциплін природничого циклу в загальноосвітній школі (кінець XX — початок XXI століття): Дис. ... канд. пед. наук / К., 2004. — 268 с.
8. Про організацію управління виховним процесом у вищих закладах освіти: Методичні рекомендації// Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — 1999. — №3–4. — С. 58–62.

Сергій СКРИПНИК

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ ДО ПРИРОДИ: РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ

У Національній доктрині розвитку освіти України одним з пріоритетів державної політики є формування в особистості національних та загальнолюдських цінностей [1].

На підставі аналізу наукових джерел вважаємо, що ціннісне ставлення старшокласників до природи — це внутрішня готовність учнів до екологічно доцільної взаємодії з природою, яка базується на усвідомленні самоцінності об'єктів природи, їх цінності для суспільства і кожної людини зокрема. Комплексність, циклічність та довготривалість процесу формування емоційної сфери особистості не має чіткого часу свого початку чи завершення, таким чином цей процес не може бути завершений повністю на будь-якому етапі. Доведено, що внутрішня логічна єдність процесу формування емоційно-ціннісного ставлення особистості до природи, а отже, адекватної доцільної з екологічної точки зору поведінки у довкіллі, можлива за умови, коли її внутрішні індивідуальні та зовнішні соціально-педагогічні чинники здійснюють корегуючий чи спрямовуючий вплив на формування певної якості [2; 3].

Ціннісне ставлення до природи відповідає принципам сталого розвитку, позначається на самовизначенні старшокласників, реалізується у творчій взаємодії з природою.

Вивчення стану сформованості ціннісного ставлення старшокласників до природи у шкільній практиці здійснювалося у ході визначення ціннісної орієнтації, критеріїв, рівнів сформованості та з'ясування протиріч процесу виховання зазначеної якості.

На основі з'ясування сутності поняття "ціннісне ставлення до природи" та врахування особливостей юнацького віку визначено чотири критерії: когнітивний (знання про природу), ціннісний (визнання самоцінності природи), поведінково-діяльнісний (екологічно доцільна поведінка у природі, участь у екологічній діяльності), особистісного розвитку (набуття особистісної зрілості у процесі екологічного виховання). Критерії особистісного розвитку виділено на основі наукових досліджень Р.Бернса [4], С. Братченка [5], Л. Виготського [3], Л. Потапчук [6], Д. Фельдштейна [7], В. Корженка [8] та інших вчених, що актуалізують проблему особистісного розвитку. До кожного критерію розроблено відповідні показники.

Мета статті — висвітлення результатів діагностичного етапу дослідження щодо визначення ціннісного ставлення старшокласників до природи. За когнітивним критерієм з'ясовувалася поінформованість старшокласників з екологічних проблем та значущість цих проблем у житті учнів, усвідомлення ними причинно-наслідкових зв'язків у природі. Вивчалися потреби старшокласників у взаємодії з природою, оскільки вони є основним показником ставлення особистості до дійсності та головним компонентом у системі стимулювання діяльності.

Визначено рівні вихованості у старшокласників ціннісного ставлення до природи: високий, середній, низький.

Високий рівень

1. Когнітивний критерій:
– належна обізнаність з екологічними проблемами;
– усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у природі;
– усвідомлення необхідності збереження природи.
2. Ціннісний:
– позитивне емоційне ставлення до об'єктів природи;
– різноманітні потреби у об'єктах природи;
– мотиви діяльності, спрямовані на вирішення екологічних проблем.

3. Поведінково-діяльнісний:
– поведінка не порушує рівноваги у природі;
– екологічно доцільні вчинки;
– практична діяльність екологічного спрямування.
4. Особистісного розвитку:
– самооцінка особистого ставлення до об'єктів природи адекватна;
– виявляється здатність до вирішення протиріч у взаємодії з природою;
– наявна відповідальність перед своїм "Я" у ставленні до природи.

Середній рівень

1. Когнітивний:
– фрагментарні знання з екологічних проблем;
– ситуативне усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у природі;
– усвідомлення необхідності збереження природи.
2. Ціннісний:
– ситуативне позитивне емоційне ставлення до об'єктів природи;
– потреби у об'єктах природи переважно прагматичного характеру;
– у екологічній діяльності переважання мотивів самоствердження, наслідування.
2. Поведінково-діяльнісний:
– поведінка не завжди екологічно-доцільна;
– фрагментарна участь у екологічній діяльності;
– екологічно доцільні вчинки залежать від ситуації.
3. Особистісного розвитку:
– самооцінка особистого ставлення до природи не завжди адекватна;
– труднощі у вирішенні протиріч у взаємодії з природою;
– ситуативна відповідальність перед своїм "Я" у ставленні до природи.

Низький рівень

1. Когнітивний:
– майже відсутні знання з екологічних проблем;
– недостатнє усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у природі;
– відсутнє усвідомлення необхідності збереження природи.
2. Ціннісний:
– байдуже та руйнівне ставлення до об'єктів природи;
– прагматично-егоїстичний характер потреб у об'єктах природи;
– мотиви екологічної діяльності, як правило, пов'язані з необхідністю виконання доручень дорослих.
3. Поведінково-діяльнісний:
– поведінка шкодить природі;
– участь у екологічній діяльності з власної ініціативи відсутня;
– вчинки завдають шкоди природі.
4. Особистісного розвитку:
– неадекватна самооцінка особистого ставлення до природи;
– нездатність вирішувати протиріччя у взаємодії з природою;
– безвідповідальне ставлення до об'єктів природи.

Вище згадані компоненти ми поділяємо на три взаємопов'язані частини: І-екологічна обізнаність, ІІ-екологічна свідомість, ІІІ-екологічна діяльність, які спрямовують особистість на:

І — придбання екологічних знань, вмінь та навичок;

ІІ — формування ціннісного ставлення до природи;

ІІІ — відповідну екологічну поведінку.

Отже, за допомогою тесту ми виявили рівень сформованості екологічної культури старшокласників сільської школи.

Результати аналізу відображені на рис. 1.

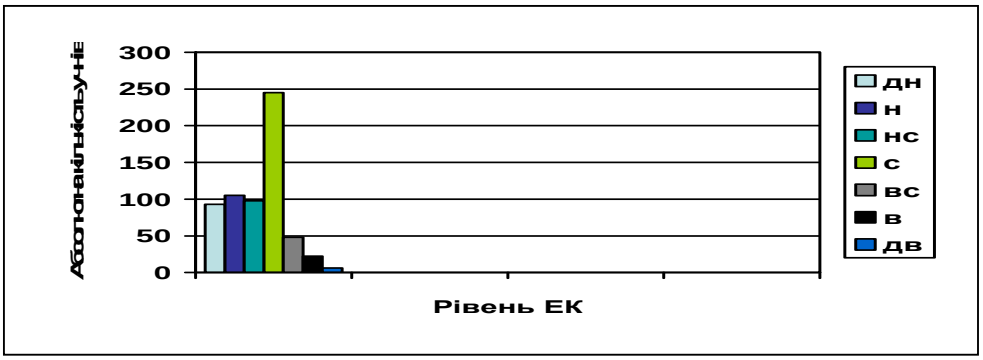

Рис 1. Рівень сформованості екологічної культури учнів.

ЕК — екологічна культура; дн — дуже низький рівень; н — низький рівень; нс — нижче середнього рівня; с — середній рівень; вс — вище середнього рівня; в — високий рівень; дв — дуже високий рівень.

Результати, зафіксовані в діаграмі, вказують, що 245 учнів мають середній рівень сформованості екологічної культури. Непокоїть той факт, що дуже незначна кількість учнів має високий рівень екологічної культури (28 учнів) і вагома частка старшокласників мають низький рівень (198 учень). Простежується певна закономірність між рівнем знань старшокласників про екологічні проблеми та рівнем екологічної культури. На основі отриманих даних можна констатувати: чим більше знань у старшокласників про екологічні проблеми, тим вищий рівень сформованості ціннісного ставлення до природи, що є невід'ємною складовою екологічної культури.

Анкетування учнів з метою з'ясування потреб старшокласників у об'єктах природи показало, що природа не має великої особистісної значущості у житті старшокласників (рис. 2): задоволенні потреб в інтелектуальному розвитку, практичній діяльності тощо.

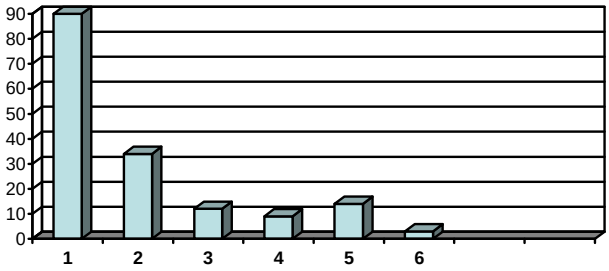

Рис. 2. Потреби старшокласників у взаємодії з природою (%)

Потреби у:

1 — відпочинку серед природи;

2 — естетичному задоволенні від природи;

3 — телевізійних передачах про світ природи;

4 — науковій літературі про природу;

5 — навчальному предметі природничого циклу;

6 — практичній діяльності серед природи та з природними матеріалами.

90% мають потребу у відпочинкові серед природи. Інші потреби у природі загалом виражені недостатньо. Наприклад, естетичне задоволення від природи отримують 34% учнів; у навчальному предметі природничого циклу зацікавлені 14% учнів. Зовсім не мають потреб у взаємодії з природою 9% учнів. Такі відмінності потреб сільських школярів зумовлені перевагою природного середовища у їхньому житті.

На основі результатів опитування учнів розподілено за рівнями потреб у взаємодії з природою (табл. 1). До високого рівня віднесено задоволення природою 4–6-ти потреб учнів із 6-ти запропонованих; до середнього — 2–3-х потреб; до низького — 0–1-ї потреби.

Таблиця 1.

Рівні потреб старшокласників у взаємодії з природою (загальна кількість учнів шкіл — 629)

Рівні потреб у взаємодії з природою	Учні сільських шкіл	
	Абсол. кількість	%
Високий	–	–
Середній	379	60,2
Низький	250	39,8

На наступному етапі дослідження з'ясувалося, які потреби учнів найповніше задовольняє природа. Виявлено, що високий ступінь задоволення природою мають потреби у фізичному розвитку (38%), збагаченні наукових знань (41%), можливості виявити гуманізм, доброту, чуйність (33%); у отриманні естетичного задоволення (67%), можливості гарного відпочинку (58%), відчутті спокою і відсутності стресу (54%). До середнього ступеня задоволення належать потреби в інтелектуальному розвитку (44%), самореалізації і самовдосконаленні поза роботою (36%); у переважанні гарного настрою (40%), збереженні і покращенні здоров'я (32%) — в учнів сільських шкіл. Задоволення природою інших потреб відповідає низькому рівню.

Виявлено, що природа найменше задовольняє такі потреби старшокласників: у матеріальній забезпеченості (43%); комфортності умов праці (13%). Природа не задовольняє потреби старшокласників у можливості гарного відпочинку (27%); отриманні естетичного задоволення (11%); потреби учнів у збагаченні наукових знань (28%).

Найменшу значущість для старшокласників має "висока самооцінка", її було оцінено найменшими балами. Це свідчить про те, що самооцінка учнів не є предметом спеціального виховного впливу.

Загалом одержані результати свідчать про те, що старшокласники недостатньо усвідомлюють функції природи, зокрема її можливість задовольняти значно ширший спектр їхніх потреб.

Аналіз експериментальної роботи крізь призму показників особистісного розвитку переконує, що у більшості старшокласників спостерігається неадекватна самооцінка ставлення до природи: у випадках, коли учні вважають, що ставляться до природи турботливо, їхні дії часто бувають невиправдані. Старшокласники майже не готові до вирішення протиріч взаємодії з природою. Про це свідчить наявність у більшості учнів песимістичних поглядів на розв'язання екологічних проблем у майбутньому. Для більшості учнів старших класів моральні норми не є орієнтиром у взаємодії з природою, їхні дії та вчинки часто не відповідають моральним нормам та правилам — лише третина учнів обрали "можливість проявити гуманізм, доброту, чуйність" як провідну цінність у взаємодії з об'єктами природи. Старшокласники також не усвідомлюють, що позитивний досвід взаємодії з природою підвищує самооцінку людини — високій самооцінці як цінності, яку може задовольнити світ природи, вони майже не надають значення. Цей факт підтверджують результати рівня сформованості екологічної культури. Дуже незначна кількість учнів має високий рівень екологічної культури (28 учнів), і вагома частка старшокласників відзначається низькимрівнем екологічної культури (198 учнів).

У ході експериментального дослідження виявлено низку протиріч, що характеризують ставлення старшокласників до природи. Це протиріччя між:

– усвідомленням учнями необхідності розв'язувати екологічні проблеми і нерозумінням особистої ролі в цьому;

– авторитетом батьків (вчителів, друзів тощо), вчинки яких не завжди екологічно доцільні, й особистою екологічною позицією;

– усвідомленням школярами необхідності збереження природи та негативним ставленням до окремих природних об'єктів;

– бажанням проводити екологічну роботу та недостатньою підтримкою друзів, дорослих, місцевої влади.

Виявлено також особливості ставлення до природи в учнів сільських шкіл. Учні сільських шкіл звикли використовувати об'єкти природи у практичних цілях, але водночас — милуються природою своєї місцевості і негативно ставляться до її забруднення. Вони виявляють зацікавленість інформацією екологічного змісту.

Після констатації переважання недбайливого ставлення старшокласників до природи виникає необхідність у виявленні причин такого стану.

Аналіз виховної роботи експериментальних загальноосвітніх закладів засвідчив, що у школах екологічному вихованню учнів приділяється мало уваги. Така ситуація зумовлена інформаційним дефіцитом про діяльність екологічних організацій, наукових структур. Аналіз екологічної діяльності учнів-старшокласників засвідчив, що у сільських школах переважає практична екологічна діяльність. Однак, є загальні вади екологічного виховання учнів:

– до екологічної діяльності учні часто залучаються не за бажанням, а за вказівкою вчителя;

– спостерігаються випадки, коли учні бажають брати участь у екологічних заходах чи вступити до шкільної екологічної організації, а їм з різних причин відмовляють;

– більшості вчителів важко відмовитись від авторитарного стилю навіть у проведенні позакласних виховних заходів: вони надмірно контролюють діяльність учнів, нав'язують свою думку, декларують вимоги, яких самі не дотримуються тощо.

Тому для розв'язання проблеми потрібно провести цілеспрямоване вивчення стану екологічного виховання у школах та підготовки вчителів до формування ціннісного ставлення у старшокласників до природи.

Вивчення проблеми екологічної освіти та виховання можливе лише при зближенні людини з природою, що спрямує процес екологічного виховання на зміну світогляду суспільства, на розуміння сутності природи через категорію цінності [9].

Відповідно екологічне виховання старшокласників передбачає визнання самоцінності природи й прийняття її до ряду пріоритетних особистісних цінностей, розвиток умінь самоаналізу і свідомої корекції свого ставлення до природи, а також вмінь творчої суб'єкт-об'єктної взаємодії зі світом природи [10].

Отже, постає необхідність у диференційованому підході до учнів у процесі формування ціннісного ставлення до природи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. — К.: Шкільний світ, 2001. — 24 с.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология: Учебн. пособие для студетнов вузов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 480 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: (Пер. с англ.) / Общ. Ред. и вступ. Статья В.Я. Пилиповского. — М.: Прогрес, 1986. — 420 с.
5. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). — М.: Смысл, 1999. — 137 с.
6. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: Дис…канд. психол. наук: 19.00.07 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. — Луцьк, 2001. — 205 с.
7. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. — М.: Международная пед. академия, 1994. — 189 с.
8. Корженко В. Філософія виховання: зміна орієнтацій / Українська академія держуправління при Президентові України. — К.: Вид-во УАДУ, 1998. — 303 с.
9. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія. — К. — Луганськ: Альма-матер, 2004. — 504 с.
10. Пустовіт Н.А. Екологічне виховання школярів: проблеми цінностей // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць / Рівненський державний гуманітарний університет. — Рівне, 2001. — С.122–125.

Надія ШАГАЙ

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ГЕНЕЗА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Сучасне суспільство висуває вимоги до формування у підростаючого покоління таких рис, як гуманність, чесність, працьовитість, діловитість, старанність, конкурентність та інші. Однак через зростання бездуховності, нівелювання цінностей людського життя, загострення проблем сімейного виховання питання становлення повноцінної особистості, на жаль, продовжує залишатися невирішеною проблемою. Її розв'язання, на наш погляд, можливе завдяки створенню гнучкої системи виховання дітей та молоді, яка б враховувала потреби часу і водночас задовільняла запити та інтереси вихованців.

Система закладів позашкільної освіти, головною особливістю якої є можливість швидко реагувати на суспільні запити, на інтереси та потреби підростаючого покоління, вимоги держави, цілком підходить для вирішення окресленої проблеми.

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми показав, що сьогодні є низка досліджень з цієї проблеми (Т. Сущенко, Т. Цвірова, Н. Ганнусенко, О. Сухомлинська, В. Гребенчук). Зокрема, Н. Ганнусенко простежує особливості розвитку та становлення позашкільної освіти, а також визначає сучасний стан проблеми та перспективні шляхи її вирішення [1]. У свою чергу Т. Цвірова визначає роль позашкільних закладів у процесі виховання дітей та молоді, наголошує на актуальності завдань боротьби з дитячою бездоглядністю та безпритульністю, захисту дітей та молоді від негативного впливу вулиці, організації змістовного дозвілля, які знову мають місце, як і багато років тому [7, 20].

Інші науковці (І. Бех, С. Максименко, Л. Божович, О. Киричук, М. Красовицький, Ю. Приходько, Г. Пустовіт, Ю. Руденко, Т. Андрєєва, Д. Бех, С. Максименко, О. Киричук та ін.) зосереджують увагу на з'ясуванні теоретико-методологічних засад, визначенні критеріїв та показників моральної вихованості школярів.

Таким чином, можна констатувати, що означена проблема знайшла висвітлення у двох ракурсах: історія становлення системи позашкільної освіти та окремо досліджується проблема морального виховання особистості. Зважаючи на сказане, вважаємо за необхідне дослідити особливості морального виховання дітей у позашкільних закладах в історичному аспекті.

Система позашкільної виховної роботи завжди була предметом особливої уваги батьків, педагогів та керівництва освітою. Так, педагоги першої Біологічної станції юних натуралістів ім. А.Тімірязєва, яку було відкрито 1918 року, головним завданням вважали прищеплення дітям гуманного ставлення та любові до природи, виховання з них природодослідників, патріотів своєї країни. Тут практикувалися систематичні екскурсії, організовувалися самостійні спостереження за природою.

Варто зазначити, що освітньо-виховна діяльність позашкільних закладів завжди залежала від панівної ідеологічної настанови і, особливо, від реформ у системі народної освіти й педагогічних концепцій. З цим фактом пов'язано існування різної термінології стосовно реалізації позашкільними освітніми закладами своїх функцій: культурно-масової, суспільно-масової, ідейно-виховної, суспільно-трудової, політико-просвітницької, які виявилися відносно несталими.

Ідея морального виховання, формування всебічної, гармонійно вільної і творчо активної особистості школяра на основі якнайтіснішого зв'язку освіти й культури простежується в "Основних принципах єдиної трудової школи", які написав А.В. Луначарський. Ця ідея була визначною для обґрунтування провідних напрямків діяльності позашкільних навчальних закладів.

Видатні педагоги Є. Мединський, В. Чорнолуський, С. і В. Шацькі, О. Зеленко, Л. Шлегер, М. Бартрам, А. і Є. Фортунатови, А. Бакушинський, натхненні ідеєю виховання молодого покоління на основі культурних здобутків, були переконані, що культура виявляється у творчості кожної дитини, тобто прояв суспільної культурної позиції, моралі не можна уявити поза індивідуальністю. Незважаючи на труднощі у післявоєнні роки, під їх керівництвом було створено багато дитячих клубів, театрів, музеїв.

Слід зазначити, що перші приклади позашкільної освіти в Україні пов'язані з педагогічною діяльністю С. Русової, М. Корфа, Х. Алчевської, Б. Грінченка, І. Огієнка. Сподвижники українського просвітництва вбачали у позашкільних закладах засіб виховання підростаючого покоління на засадах гуманістичних цінностей культури, передавання елементарних знань та розвитку особистості, а також становлення їх моральності.

У 1919 році створено клуби — одні з перших позашкільних закладів виховання. Як переконує аналіз історичних матеріалів та документів, у першій половині 20-х років саме клуб був основним типом позашкільних навчально-виховних закладів, головним масовим засобом педагогічного впливу на молоде покоління [8].

Зазначені виховні установи, своєрідні "організаційні педагогічні майданчики" утримували за рахунок профспілок та народної освіти. У клубах діти мали змогу не лише реалізовувати свої можливості та уподобання, а насамперед отримати загальноосвітні знання, сформувати певні навички поведінки, навчальної та професійної діяльності. Варто додати, що здійснення виховної роботи молоді було покладено в той час на гуртки, які, в свою чергу, відкривалися при клубах. Поступово виникали та закріплювалися форми виховної роботи, пов'язані із залученням дітей та молоді до активного соціально-політичного життя.

Через труднощі в економічній сфері часто виникали проблеми пов'язані із фінансовим та кадровим забезпеченням позашкільних закладів, однак губернські відділи народної освіти, які існували в той час, розгорнули широкомасштабну роботу зі створення цілої мережі клубів.

Головні завдання позашкільного виховання дітей та молоді було визначено в "Декларації Наркомосвіти про соціальне виховання дітей" у 1920 році, а також в "Кодексі законів про народну освіту в УСРР" у 1922 році. Це, насамперед, виховання фізично і духовно здорових, гармонійно розвинених, сильних і свідомих громадян республіки, патріотів і інтернаціоналістів. Однак через соціально-економічні умови, які супроводжували народну освіту, позашкільні навчально-виховні заклади були змушені вирішувати більш нагальні соціальні проблеми, пов'язані із дитячою бездоглядністю та безпритульністю, а також із масовою неписьменністю серед дорослого населення [7].

Отож, через низький рівень писемності репресивні заходи проти діячів культури і мистецтва у практичному обігу залишили тільки політико-просвітницьку роботу, а виховна робота, особливо заходи, пов'язані із становленням моральності підростаючого покоління, було зведено нанівець. Особливо негативно на культуротворчій діяльності на теоретичному і практичному рівнях позначилися події 30-х років, коли було засуджено і заборонено експерименти 20-х років, оголошені "формалістичними збоченнями". Натомість почала утверджуватися система, яка звела нанівець все багатоманіття культури до санкціонованих згори сфер (у даному випадку — до економіки та політики). Таким чином, культурні надбання було підмінено ідеологізованою культурою. Превалювання панівних цінностей, в свою чергу, диктувало і закріплювало напрямки позашкільної освітньо-виховної діяльності.

Увага освітян була спрямована на розвиток масових форм роботи для боротьби за глибокі і міцні знання учнів, на розвиток творчості і сільськогосподарського дослідництва. Найбільше поширення одержали конкурси юних техніків, змагання юних авіамоделістів і кораблебудівників. Таким чином, поступово почала впроваджуватися так звана педагогічна концепція формування людини-виконавця, яка могла засвоїти лише "дозовані порції" культури. Всі названі факти безперечно вплинули на зміст діяльності позашкільних навчальних закладів, який став трактуватися надто вузько і був зведений до ідеолого-політизованого варіанту освіти.

Було відкрито позашкільні заклади для дітей та молоді у Черкаськй, Чернігівськів, Херсонській губерніях. Найбільше поширення вони одержали на Катеринославщині.

Педагоги того часу вимагали та заохочували відкриття клубів, оскільки за їх переконанням, саме такі виховні заклади мають величезні потенційні можливості для формування повноцінної особистості. Як правило, клуби для дітей та молоді намагалися реалізувати завдання трьох типів: виховні, навчальні та рекреаційні, чим приваблювали своїх вихованців.

Організація діяльності у позашкільних закладах передбачала безпосередню участь дітей та юнацтва у масовій роботі, яка відповідала віковим особливостям та можливостям дітей. Велике значення надавалося точному обліку вихованців, розробці планів діяльності. Зміст роботи клубів був представлений такими провідними напрямами: громадсько-політична

діяльність, науково-технічна діяльність, виховання матеріалістичного світогляду, підвищення рівня культури вихованців.

Слід зазначити, що в Україні в середині 20-х років були широко розповсюджені сільськогосподарські клуби для дітей та молоді. Характерним для їх діяльності було те, що вивчення теоретичних питань, наприклад, з вирощування та догляду за рослинами, а також тваринами неодмінно поєднувалося з дослідницькою роботою та практичними заняттями у тепличних господарствах, на тваринницьких фермах тодішніх колгоспів, а також, якщо дозволяли можливості, на земельних наділах, закріплених за певним позашкільним закладом. Очевидно, що така робота сприяла вихованню у дітей певних моральних якостей, як-от: працьовитість, повага до людей праці, наполегливість, старанність, а також любов до природи. Виховна робота в клубі, як правило, розпочиналася з вивчення навколишнього соціального середовища, а потім, на основі одержаної інформації розроблявся та затверджувався план роботи.

Однак головними завданнями позашкільних закладів були ліквідація неписьменності серед безпритульних, надання початкових відомостей про деякі професії, формування умінь та навичок навчальної та трудової діяльності дітей та молоді. Зміст роботи вихователів та педагогів дитячих клубів полягав у проведенні тематичних та практичних занять, бесід різної тематики, в тому числі морально-етичного змісту, організації різноманітних ігор, переважно — соціального характеру, організації та проведення екскурсій на виробничі підприємства, у природу.

Якщо в першій половині 20-х років основним типом позашкільних закладів були клуби для дітей та молоді, то в наступні роки цього виявилося недостатньо. У ряді міст республіки, насамперед у Харкові, Києві, Катеринославі, Миколаєві та деяких інших почали відкриватися дитячі театри, біологічні станції для дітей, станції юних техніків, натуралістів, залізничників.

Значне розширення мережі позашкільних навчально-виховних закладів спостерігалося в період “завершення відбудови народного господарства і переходу до соціалістичної індустріалізації країни”. Так, у 1925 році було створено Київську дитячу біологічну станцію, яку через рік перейменували на Київську педагогічну агробіостанцію.

Таким чином, вже у 30-х роках XX століття була організована і перевірена практикою система позашкільного виховання підростаючого покоління, яка включала широку мережу різних типів закладів; сформовано уявлення про завдання, зміст та особливості позашкільного виховання. Головним пріоритетом в діяльності таких закладів була підготовка дитини до майбутнього життя, до участі у суспільно-корисній праці шляхом виявлення та формування нахилів і здібностей вихованців у процесі колективної виробничої діяльності.

У цей час остаточно визначилися та сформувалися два типи позашкільних навчально-виховних закладів: широкого та вузького профілів. До перших належали такі позашкільні заклади, які організовували та проводили виховну та навчальну роботу з дітьми й були забезпечені відповідним набором кабінетів і лабораторій. Це Палаци і Будинки піонерів. Всі інші — станції юних техніків, юних натуралістів, туристсько-екскурсійні, спортивні та мистецькі школи, дитячі театри, бібліотеки, залізниці — були закладами вузького профілю.

Головним недоліком системи позашкільного виховання тих часів була невідповідність між запитами та інтересами вихованців, а також формами та змістом роботи позашкільних закладів, тому виникла нагальна потреба дослідити особливості впливу педагогічного процесу на формування особистості дитини у сфері позашкільних закладів.

На початку 40-х років у зв’язку із масовою політехнізацією освіти значне місце в змісті роботи позашкільних закладів став займати технічний компонент. Зокрема, вже у 1932 році в Україні було створено 9 великих технічних станцій та близько 40 маленьких, значна кількість різноманітних технічних гуртків при клубах та школах була покликана задовільняти інтерес дітей та молоді у техніці, залучати їх до суспільнокорисної праці та до громадської роботи [8, 53].

Пізніше, у 1934 році, виникли позашкільні заклади нового типу — так звані піонерські форпости та дитячі кімнати при житлових кооперативах. Уже в червні 1935 року у Києві завдяки зусиллям громади було створено 511 форпостів при житлових кооперативах, а також 96 дитячих кімнат.

З метою ліквідації недоліків позашкільної виховної роботи масово стали створювати вищезгадані позашкільні заклади широкого профілю — Палаци піонерів та жовтенят. У цих

закладах діти могли проявити власні таланти та здібності, задовільнити інтереси та запити, з користю провести дозвілля. Виконати перелічені умови такі заклади могли повною мірою, оскільки до структури зазначених закладів входили секції та гуртки різного спрямування: від технічного — аж до мистецького та туристичного.

В Україні відкривалися також художні студії, ігротеки, дитячі залізниці. Однак, беззаперечної уваги заслуговують дитячі та юнацькі клуби, де виховний педагогічних вплив реалізовувався через організацію самовиховання, саморозвитку шляхом залучення дітей до творчих, громадських робіт, водночас надаючи можливість кожній дитині взяти участь у різних видах діяльності, що відповідало її інтересам.

Варто згадати про те, що у 40–50-х роках зміст діяльності позашкільних навчально-виховних закладів визначався так званими "планами заходів". Провідними напрямками діяльності у таких закладах були: політико-виховний, культурно-освітній, організаційно-дозвіллєвий, екскурсійно-туристський, науково-технічний, фізкультурно-краєзнавчий [7, 21].

Незважаючи на те, що головними принципами роботи позашкільних закладів були ідейна спрямованість, зв'язок із суспільним життям, в центрі уваги позашкільного педагогічного процесу залишалась особистість дитини, її інтереси та потреби. Однак варто зазначити, що під впливом хибної педагогічної концепції позашкільні навчальні заклади почали зраджувати своїй природі, їх завдання поступово звужувались. Так, у часи війни діяльність позашкільних закладів було спрямовано на виконання практичних завдань. На перший план висувалася військово-патріотична, агітаційно-масова робота, а також суспільно-корисна, продуктивна праця школярів. Значного розвитку набули гуртки, агітбригади та об'єднання прикладного характеру. Масового розмаху й нового змісту набрав тимурівський рух [9].

У повоєнні роки органи народної республіки звертаються до аналізу досвіду позашкільної роботи, а також зосереджують свою увагу на покращення її змісту. Зокрема, було ухвалено такі документи: "Про заходи по поліпшенню позашкільної роботи з дітьми" (1946 р.), "Про розвиток позашкільної роботи з дітьми" (1948 р.), де зазначалося, що позашкільна робота не підзвітна навчально-виховним завданням школи, внаслідок чого в її роботі мав місце формалізм, гостро відчувалася нестача наочних засобів, а також, на жаль, не використовувалися всі можливості змістовної та різнопланової позашкільної навчально-виховної роботи [1].

Необхідно відзначити, що для практики морального виховання важливими стали 60–70-ті роки, пов'язані із перебудовою змісту навчально-виховної діяльності. Так, діяльність позашкільних закладів дедалі більше починає спрямовуватися на виконання навчально-виховних завдань, надання допомоги школі. Розширюється гурткова робота й водночас посилюється увага до організації туристсько-краєзнавчої роботи. У 60-ті роки до них додалися історико-краєзнавчі ігри та експедиції по рідному краю.

Стосовно морального виховання у позашкільних навчальних закладах того часу особливої гостроти набуває співвідношення політичних та педагогічних начал. Це пов'язано насамперед із тим, що ідейно-політичне виховання позашкільних закладів не сформувалося у самостійний напрямок, а реалізовувалося за рахунок загальної світоглядної спрямованості всієї гурткової та суспільно-масової роботи. Таким чином, цей зв'язок проявлявся в ідеологізованій практиці морального виховання, яка була спрямована на формування у школярів знеособленого, заідеологізованого світогляду.

З цією метою у системі позашкільних закладів з'являються політичні гуртки, лекторії, клуби інтернаціональної дружби. Головним змістом їх діяльності стало патріотичне та інтернаціональне виховання на прикладі життя і діяльності В.Леніна, а також політична просвіта. Важливими формами позашкільної роботи у той час були бесіди і доповіді про досягнення народного господарства, науки і техніки, культури; читання вголос книг, обговорення газетних та журнальних статей; проведення зустрічей та тематичних вечорів з героями війни та праці. З масових заходів найбільшого поширення набули дитячі свята, ранки, піонерські багаття, мітинги, присвячені революційним святам та громадсько-політичним подіям.

Отож, позашкільна діяльність була насамперед засобом формування у школярів так званої "справжньої культури", основою якої були марксистсько-ленінські теорії. Таким чином, позашкільні заклади було перетворено на ідеологізовані установи, які втратили водночас своє призначення інститутів культурної діяльності, а також закладів виховання та розвитку дітей і молоді.

Зміст роботи позашкільних закладів був пов'язаний із предметними гуртками, шкільними формами організації діяльності, що призвело до загострення суперечностей між потребою учнів в активно-творчій діяльності, заформалізованою організацією позашкільної роботи, низькою результативністю використання виховного потенціалу позашкільних закладів [4, 17].

Таким чином, поступово сформувалося певне ставлення до культурної спадщини — так зване аполітичне, яке передбачає її розгляд не як зосередження людських цінностей, а як джерела знань про природу, минуле, культуру.

Вже у середині 70-х років загострився конфлікт позашкільних закладів і педагогіки. Найбільш згубним виявився процес нівелювання творчих концепцій позашкільної діяльності. Це було пов'язане насамперед із тим, що навчально-виховна практика позашкільних закладів тривалий час була позбавлена можливості спиратися на прогресивні національні традиції та народно-культурну спадщину, котра, як відомо, є основою морального виховання майбутніх поколінь. Вивчення та використання у вихованні найкращих здобутків народної культури у виховній практиці позашкільних закладів розпочалося із кінця 70-років. На жаль, цей процес не відзначався особливою динамічністю, оскільки часто під виглядом новаторства й модернізованої культурної спадщини відбувалося спотворення та нівечення історико-культурних цінностей, а також обмеження у їх використанні.

Однак, як свідчать праці науковців, ці суперечності поступово нівелювалися, а система взаємовідносин позашкільних закладів із системою народної освіти наповнювалась новим змістом [1, 92]. Для практики морального виховання визначним стало те, що позашкільні заклади, будучи більш демократичними порівняно зі школою, орієнтувалися на неформальну організацію дозвілля школярів, випереджаючи авторитарну педагогіку. Важливими завданнями цих закладів стали залучення учнів до неформального спілкування, вільний вибір форм, засобів та методів діяльності, а також залучення школярів до духовних і матеріальних цінностей, турбота про їх моральну вихованість.

Особливо помітні зміни у навчально-виховній діяльності позашкільних закладів спостерігалися в 90-х роках XX століття, коли виразна увага у змісті роботи стала приділятися залученню учнів до традицій, обрядів, звичаїв українського народу. В цей час масового поширення набули малі академії народних мистецтв, гуртки та клуби, які допомагали здобути вміння декоративно-прикладної творчості — вишивки, плетіння, гончарства, різьбярства, писанкарства тощо. Зміст роботи таких навчально-виховних закладів відрізняється спрямуванням на розвиток дослідницької діяльності, етнохудожньої, музичної, хореографічної та театральної творчості. Вихованці беруть активну участь у фольклорних експедиціях, створенні музеїв народної творчості, краєзнавчих, етнографічних музеїв. Важливим закладом з наукової роботи талановитої молоді стала Мала академія наук.

На сучасному етапі розвитку проблема виховного потенціалу позашкільних навчально-виховних закладів набуває дедалі більшого значення через різке падіння життєвого, морального рівня, різке загострення соціальних проблем суспільства. Базуючись на принципах добровільності, особистої зацікавленості дітей, позашкільні заклади мають невичерпні можливості щодо створення найбільш сприятливих умов для морального становлення особистості дитини через розкриття її здібностей, задоволення багатогранних інтересів та потреб у процесі реальної творчої діяльності.

Спостерігається тенденція перебудови системи позашкільного виховання в державі, проте її структура та зміст ще потребують досить глибокого і вдумливого реформування, на що спрямовується увага науковців та освітян-практиків. Функціонують так звані комплексні позашкільні заклади: Будинки творчості дітей та юнацтва, Палаци учнівської молоді, Центри дитячої творчості, клуби при районних соціальних службах та клуби за місцем проживання тощо.

Окрему категорію становлять спеціалізовані однопрофільні позашкільні виховні заклади: станції юних техніків, дитячі флотилії; дитячі туристичні станції, станції юних натуралістів тощо. Багатопрофільні та спеціалізовані однопрофільні позашкільні виховні установи мають широкі можливості для створення у кожному регіоні комплексу позашкільних закладів з широким спектром напрямків діяльності.

Незважаючи на труднощі, позашкільні виховні заклади в період сучасного розвитку України, особливо у регіонах, в основному виправдовують своє призначення — виховувати

дітей гідними свого народу, традицій, працьовитих і чесних, морально стійких і гуманних. Особливо помітним недоліком є також відсутність базової підготовки провідних фахівців.

Висновки. Таким чином, простеживши становлення позашкільної освіти в історичному ракурсі, ми з'ясували, що виховний процес у позашкільних закладах ХХ ст. відзначався ідеологічною спрямованістю, однак для практики морального виховання важливими стали 90-ті роки, коли особлива увага приділялася залученню учнів до традицій, обрядів, звичаїв українського народу. Попри невдачі та негаразди, що супроводжували становлення системи позашкільної освіти, ці заклади завжди були і залишаться важливим центром виховання дітей та молоді. Тому подальших досліджень вимагають проблеми науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу цих навчальних закладів, підготовка педагогів до роботи з дітьми в галузі позашкільної освіти, розробка нових форм і методів виховання особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ганнусенко Н.І. Позашкільна освіта: трансформація функцій // Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України. — 2003. — №3–4. — С. 87–96.
2. Гребенчук В.В. Моральне виховання учнів у позашкільних закладах освіти та виховання // Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник наукових праць /КДЛУ. — К., 2001. — Вип. 16. — С. 90–92.
3. Дармодехина В. Внешкольные учреждения в первые послевоенные годы // Советская педагогика. — 1986. — №5. — С. 104–105.
4. Коваль М. Становление и развитие системы воспитательной деятельности внешкольных объеденений: Автореферат диссертации д-ра пед. Наук. — М., 1991. — 27 с.
5. Сухомлинська О.В. Теоретичні проблеми виховання і діяльність позашкільних закладів // Початкова школа. — 1995. — №1. — С.28–30.
6. Сущенко Т.І. Фактори позашкільного виховання // Початкова школа. — 1996. — №2. — С. 43–45.
7. Цвірова Т. Виховна робота в позашкільних закладах України: історія і сьогодення // Рідна школа. — 2003. — №2. — С.20–22.
8. Цвірова Т. Роль позашкільних закладів у процесі виховання дітей та підлітків // Рідна школа. — 2002. — №10. — С.52–55.

Геннадій КОВАЛЬЧУК

ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ У 20-І РОКИ ХХ СТ.

Розв'язуючи складні завдання теорії і практики, педагогічна наука завжди черпала матеріал з такого багатого джерела, як історичний досвід минулого. Українська школа має багатий досвід трудового виховання, зокрема, залучення дітей до суспільно корисної праці. Глибоке вивчення попереднього досвіду та його всебічне осмислення допоможе збагатити сучасну педагогічну практику й уникнути недоліків, які ще трапляються в організації трудової діяльності дітей і підлітків у навчально-виховних закладах. З цього погляду інтерес становлять принципи організації трудової діяльності дітей у закладах соціального виховання в радянській Україні в 20-і роки ХХ ст.

Питанням навчально-виховної роботи у закладах інтернатного типу присвячені праці А. Бондаря, В. Гмурмана, І. Казанцева, Б. Кобзаря, К. Присяжнюка й інших вчених. Особливості організації трудового виховання, його зміст, форми, методи, досвід роботи окремих закладів соціального виховання розглядались у дослідженнях Б. Мельниченка, А. Поскрипка, Г. Сиченкова, М. Скаткіна, Л. Тютюнника, В. Фатєєва, П. Щукіна. Незважаючи на те, що ці дослідники працювали в радянський період, їхні наукові праці опирались на історичні документи, законодавчі та нормативні акти, а тому мають важливе джерелознавче та історіографічне значення. В сучасному теоретичному і методичному осмисленні системи трудового виховання в дитячих будинках, школах-комунах, трудових колоніях тощо велике значення має теоретична спадщина і досвід практичної діяльності Г. Ващенка, А. Макаренка, М. Пістрака, С. Сірополка, С. Шацького й інших педагогів, що дозволяє виявити певні закономірності в дослідженні проблем трудового виховання підростаючого покоління відповідно до сучасних підходів у розвитку педагогічної науки та національного шкільництва.

Враховуючи ту обставину, що названий період характеризувався активним пошуком ефективних форм і методів трудового виховання, а заклади інтернатного типу розглядались як засіб розв'язання на практиці проблеми трудового, фізичного й естетичного виховання дітей, ***метою статті*** є узагальнення на основі вивчених джерел та архівних матеріалів теорії і практики трудового виховання в дитячих закладах соціального виховання в радянській Україні в 20-і роки XX ст. Наше завдання полягає в тому, щоб проаналізувати історико-педагогічні джерела про діяльність виховних закладів у вітчизняній системі освіти в цей час крізь призму трудової спрямованості навчально-виховного процесу, показати сутність і здобутки трудового виховання у закладах інтернатного типу, практичну цінність досвіду роботи останніх для сучасної педагогічної науки в умовах розбудови національної школи.

За твердженням С. Шацького, метою діяльності закладів соціального виховання було "повернути дітям дитинство". Система їх роботи зводилась передусім до організації життя дітей на основі спільної фізичної праці, самоврядування, гри і мистецтва. Найголовніше завдання педагогічних колективів полягало в тому, щоб встановити зв'язок навчання з усіма іншими формами діяльності вихованців, насамперед із суспільно корисною працею та культурно-освітньою роботою серед населення [7, 13].

Запровадження системи соціального виховання в радянській Україні зумовлювало докорінну перебудову роботи Народного комісаріанту освіти (Наркомосу) та його органів на місцях, розв'язання багатьох питань освітньо-культурного і господарського характеру. 2 листопада 1922 р. Президія ВУЦВК затвердила "Кодекс законів про народну освіту в УСРР", який визначав роботу навчально-виховних і культурно-освітніх установ. В основі діяльності закладів соціального виховання, вказано в цьому документі було покладено три основні підходи: 1) трудовий процес як фундамент виховання і знання; 2) різноманітність життєвих потреб як мета виховного процесу; 3) практика, спрямована не лише на пояснення світу, а й на його зміну [8, 312].

На початку 1923 р. в УСРР працювали 1511 дитячих будинків, 33 дитячі трудові колонії, 14 дитячих трудових комун, 9 дитячих містечок, 22 будинки для підлітків, 80 установ для дітей з фізичними та психічними вадами, 60 дитячих приймальників, колекторів і реформаторів. У дитячих будинках трудове виховання застосовувалося в формі самообслуговування, суспільно корисної праці у виробничих майстернях і підсобних господарствах, а в літній період й у радгоспах у [17, 151].

Питання навчання та виховання дітей у дитячих будинках, комунах, колоніях та інших закладах інтернатного типу викликали багато суперечок. Вважалось, що головним завданням дитячого будинку має бути "організація колективного життя дітей", яка "б виховала і підготувала дитину до здобуття професійної освіти" [1, 46].

Інакше розглядала це питання Н. Крупська, вказуючи на те, що дитячий будинок має бути зразковим закладом суспільного виховання, в якому вихованці та педагоги становлять єдиний і згуртований колектив. Дітям тут треба забезпечити можливість для всебічного фізичного розвитку, дати серйозний запас знань, і вміння застосовувати їх у житті, виховати звичку до праці, вміння колективно жити і працювати. Вихованці, котрі перебували в дитячих будинках, повинні були навчатись у школі, і, як правило, закінчувати семирічку. Все це можна було здійснити за умови, коли б дитячі будинки мали відповідну матеріальну базу, систематично забезпечувалися всім необхідним для життя, навчання і виховання дітей, у тому числі досвідченими педагогами, яких у післявоєнний період голоду та розрухи не вистачало. Дуже важко, Зокрема, було підібрати вчителів на посади вихователів у дитячі будинки. В зв'язку з цим "доводилось обходитись тими, хто хотів йти на цю роботу. А це часто були люди, які йшли задля пайка, квартири і які не мали підходу до дітей" [9, 283].

Перед дитячими трудовими комунами ставилось завдання забезпечити підготовку вихованців до вступу в трудове життя. У комунах вводився трудовий режим, який забезпечував виховання у дітей трудових умінь і навичок, необхідних для оволодіння певною професією. Ці заклади відкривалися лише при наявності значної трудової бази: виробничих майстерень, підприємств, радгоспів. Була введена часткова самоокупність дитячої праці. Вихованці, котрі добре навчались, успішно оволодівали основами відповідної професії, заохочувалися матеріально [13, 394]. Надаючи великого значення взаємозв'язку навчання з продуктивною працею, М. Пістрак, наприклад, розглядав фабрику як стрижень, навколо якого

концентрувались інтереси вихованців школи-комуни. Вивчення кожного навчального предмета, на його думку, повинно, наскільки це можливо, відповідати запитам учнів у процесі їхнього трудового життя і поєднуватись з тією чи іншою сферою виробництва. Разом із тим він виступав проти буквального та всеохоплюючого підпорядкування навчальних програм праці на фабриці [18, 49].

Внутрішнє життя названих закладів будувалося на засадах активності і самодіяльності дітей, самоврядування та самообслуговування, виховання в колективі тощо. Тоді ж народилася традиція шефства над дитячими установами підприємств і громадських організацій. Вони піклувалися також і про працевлаштування випускників. У постанові Наркомосу УСРР від 16 червня 1920 р. було записано: "1. Дитячі будинки є закладами, в яких здійснюються основні завдання соціального виховання в галузі втілення в життя трудових принципів, що готують вільних творців майбутнього життя. 2. Дитячі будинки як трудові комуни обслуговуються спільними силами дітей і керівників" [15, 19]. Система самообслуговування в дитячих будинках, трудових комунах і колоніях була зумовлена взаємодією двох факторів. З одного боку, матеріальними умовами існування кожного закладу (заготівля палива, пиляння і рубання дров, опалювання приміщень і т.д.). Робота із самообслуговування зводилась до наступного: прибирання будинку; робота на кухні; підтримка чистоти в їдальні; заготівля дров у лазню і пральню; сортування і прасування білизни; опалення будинку; прибирання лазарету; догляд за хворими; виконання лікарських доручень; участь у суботниках. Крім перерахованих, існували й інші види робіт, які виходили за рамки власне самообслуговування. Так, наприклад, уся робота бібліотеки велася бібліотечною комісією. Облік класної роботи і відвідування вели старости груп, яких обирали щомісяця. Кожен кабінет, окрім загального, вимагав ще й спеціального прибирання; цим займались (організовували роботу) завідувачі, котрі обиралися загальними зборами школи-комуни, кабінетів (математичного, фізичного, природознавчого, літературно-музичного, суспільствознавства) і майстернями, що співпрацювали з викладачами. Електромонтажні роботи проводилися спеціальною артіллю [18, 86].

В умовах повного самообслуговування і за крайньої напруженості, обумовленої "боротьбою зі стихіями" та боротьбою за існування комуни, майже не знаходилося ні часу, ні сил на організацію освітньої роботи. Тому після тривалих суперечок і дискусій наприкінці 1919 р. школи-комуни відмовились від принципу повного самообслуговування. Самообслуговування було зведено до підтримання чистоти і порядку в класах, правильного режиму навчальної праці, контролю за тим, наскільки види самообслуговування відповідали правильному фізичному розвитку дітей і формуванню в них необхідних санітарно-гігієнічних навичок. Саме в такому розумінні термін "самообслуговування" трактувався спеціальними методичним листом з питань трудового виховання і навчання (1924 р.). Відповідаючи практичним працівникам на багаторазові постановки питання: "Чи вводити у школах самообслуговування як обов'язкове заняття?", упорядники цього листа вказували, що елементарні вміння належним чином поводитися з предметами свого побуту і вжитку потрібні при новому побуті не менше, ніж при старому" [6, 29].

Певний досвід трудового виховання був нагромаджений і в дитячих містечках, які належали до закладів інтернатного типу. За народногосподарським планом в УСРР передбачалось створити мережу дитячих селищ і містечок на 200, 300, 500, 1000 місць залежно від місцевих умов [16, 186]. Початок існування дитячих містечок припадає на весну 1920 р., коли на околицях Одеси були створені перші заклади системи суспільного виховання.

У жовтні 1920 р. Наркомос затвердив "Положення про "Дитяче містечко" Одеської губнаросвіти". До цього містечка входили дитячі комуни шкільного та дошкільного типів й інші заклади. В дитячому містечку ім. Комінтерну для трудового виховання були організовані різні майстерні: столярні, слюсарно-механічні, шевські й інші та виділено поле площею 450 га [12, 16].

Вже наступного 1921 р. воно об'єднувало 16, а через рік — 23 дитячі заклади (15 дитячих будинків, 2 будинки для юнаків віком більше 15 років, допоміжну школу, 2 ізолятори, колектор тощо), в яких перебувало 1664 вихованці, працювало 314 учителів, вихователів і обслуговуючих працівників. У містечку виховувалися діти — представники 9 національностей віком від 2 до 17 років, що дозволяло називати його інтернаціональним [4].

Організація самообслуговування в дитячих містечках стала основним змістом діяльності їх центральних і низових органів самоврядування. Цим питанням присвячувалася перша загальноміська конференція в Одеському дитячому містечку (1922 р.). У вищому органі самоврядування цього дитячого закладу, як його тоді називали, — колоніальній раді — було чітко налагоджено діяльність господарського відділу. Винятково авторитетною силою стала центральна господарська комісія, що керувала роботою на городах. У первинних колективах (дитячих будинках) також було створено багато органів, які займалися самообслуговуванням, — контрольні трійки та президії в майстернях. У матеріалах про Одеське дитяче містечко розповідається, що садівнича, ремонтна, заготівельна й інші комісії профтехнічної секції ради в одному з дитячих будинків очолювали працю в майстернях, на городах, тобто займалися організацією самообслуговування [5, 18]. Таким чином, у дитячих містечках самоврядування закономірно і природно було пов'язане з самообслуговуванням.

Основну увагу в дитячих містечках педагоги звертали на створення первинних колективів, здебільшого за віковим принципом. Через них вихованців залучали до участі в різній суспільно-корисній праці, насамперед самообслуговуванні: прибирання приміщень, заготівлі палива, доставці продуктів із продовольчих баз, роботі на кухні, в саду і на городі. Післяобідній час відводився для клубної діяльності — проведення бесід, занять у різних гуртках тощо. Незважаючи на несприятливі умови роботи, "Дитяче містечко" Одеси стало одним із кращих у республіці і декретом Раднаркому УСРР від 12 квітня 1921 р. було визнане "показовою установою".

Про оптимальне функціонування в дитячих містечках продуктивної праці, організованої на засадах самоврядування, можна говорити і в зв'язку з її порівняно високою результативністю. Безумовно, однією з причин того, що цим формуванням вдалось отримувати прибутки від майстерень і підсобних господарств, була високопродуктивна праця їхніх вихованців. А це стало можливим завдяки тому, що педагоги зуміли прищепити дітям відчуття причетності до важливої справи, відповідальність за неї [10, 82].

У 1927 р. в УСРР працювало 40 дитячих містечок, в яких виховувалось 14870 дітей [14, 1]. Досвід цих закладів демонстрував також зворотний вплив продуктивної праці на організацію самоврядування і підтвердив висновок Н. Крупської про те, що воно розвивається найкраще там, де широко здійснюється зв'язок навчання з продуктивною працею. Режим роботи дитячих містечок визначав порядок проведення літніх сільськогосподарських робіт, координацію праці дітей із самоврядуванням, залучення їх до складання плану роботи на день, на тиждень і т. д. Передбачалось обов'язкове та регулярне проведення дитячих конференцій після виконання певних робіт [2, 9]. У кожній дитячій артілі під час літніх сільськогосподарських робіт призначався один черговий від дитячого комітету, який відповідав за виконання поставлених завдань. За правилами внутрішнього розпорядку в майстернях обрані на загальних зборах представники самоврядування вели облік відвідування, фіксували виконану роботу, здійснювали контроль за поведінкою працюючих [3, 109].

Однак дитячі містечка проіснували недовго. Головною вадою їх роботи була незадовільна загальноосвітня підготовка учнів. Рання спеціалізація (професіоналізація), ігнорування політехнічного принципу навчання, зведення завдань трудового навчання до ремісництва знижували рівень загальноосвітніх знань, значення яких до певної міри недооцінювалось. У "Порадніку соціального виховання", виданому в 1924 р., вказувалось на недооцінку в методиці роботи з дітьми індивідуального підходу відповідно до попиту і здібностей кожної окремої дитини: "Всю увагу соціального виховання зосереджено на організації дитячого життя (виховання) в колективі: не особистість дитини з її психофізичними властивостями взято за основу педагогічного процесу, а дитячий колектив з його внутрішніми та зовнішніми взаємовідносинами" [11, 663].

У 1924 р. Наркомос УСРР змушений був визнати, що його плани суспільного виховання дітей і розвитку мережі дитячих будинків необґрунтовані: по-перше, республіка не мала відповідних коштів для утримання дитячих будинків, які потребували великих видатків; по-друге, "наявна мережа дитячих будинків з моменту переходу до НЕПу уявляла собою невідрадну картину: кепське устаткування, іноді відсутність усякого устаткування, погане харчування, неремонтовані помешкання і переважно дуже кепсько поставлена педагогічна робота" [11, 660]; по-третє, педагогічна складова робота дитячого будинку мала чимало

негативного, оскільки комплектування його здійснювалось механічно, внаслідок безпритульності, а дитячі колективи виростали не на ґрунті спільних для них суспільно-політичних інтересів, а на основі вимушених умов спільного життя, яке іноді набувало характеру негативного виховного чинника. Було зрозуміло, що здійснити в найближчий час повне обов'язкове суспільне виховання дітей через розширену мережу дитячих будинків неможливо. Назрівало рішення — дати дітям освіту й організувати їх виховання в початковій школі, спираючись при цьому на тісний зв'язок школи, громадськості і сім'ї. Наркомос, відмовившись від таких закладів суспільного виховання, як дитячі будинки-інтернати і дитячі денні будинки, вирішив залишити тільки звичайну масову загальноосвітню школу.

У період 1920-х років створена в радянській Україні система соціального виховання пройшла важкий і складний шлях. Якщо зважати на статистичні дані, то можна констатувати значні успіхи щодо кількісного зростання установ соціального виховання та дітей, що у них виховувались. У боротьбі з помилковими теоріями і різними перекрученнями вироблялися нові підходи щодо форм і методів трудового виховання та поєднання навчання з виробничою працею. Наміри практично побудувати школу з опорою на науково поставлену індустрію в роки відбудови народного господарства не мали перспективи через відсутність достатньої матеріальної бази та правильного використання наявного виробничого оточення шкіл. З метою пошуку ефективних методів і засобів виховання майбутніх членів нового соціалістичного суспільства у педагогічній практиці часто-густо ігнорувалась природа дитячої психіки. Разом з тим, незважаючи на окремі помилки і недоліки, педагогічна наука загалом зробила певний внесок у розвиток теорії і практики трудового виховання в закладах соціального виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967). — К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1968. — 228 с.
2. Державний архів м. Києва (далі ДАМК). — Ф. Р. 318. — Оп. 1. — Спр. 69.
3. ДАМК. — Ф. Р. 318. — Оп. 1. — Спр. 94.
4. Державний архів Одеської області (далі ДАОО). — Ф. 150. — Оп. 1. — Спр. 295.
5. ДАОО. — Ф. 150. — Оп. 1. — Спр. 295.
6. К вопросу о трудовом воспитании и обучении (Методическое письмо МОНО) // Вестник просвещения. — 1924. — №7–8. — С. 28–31.
7. Кобзар Б.С. Педагогічні проблеми розвитку шкіл інтернатів і шкіл подовженого дня. — К.: Радянська школа, 1968. — 296 с.
8. Кодекс законов о народном просвещении УССР // Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калиниченко. — М.: Педагогика, 1988. — С. 310–314.
9. Крупская Н. К. Как работать по просвещению (Речь и заключительное слово на Всесоюзном сьезде работниц и крестьянок — членов советов) // Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 2 / Под. ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. — М.: Изд.-тво АПН РСФСР, 1958. — С. 263–285.
10. Почекаєва Л. О. Організація самоврядування в дитячих закладах інтернатного типу в 20-ті роки // Радянська школа. — 1986. — № 12. — С. 80–83.
11. Сірополко С. Історія освіти в Україні. — К.: Наукова думка, 2001. — 912 с.
12. Сметанін Д. А. Трудове виховання і політехнічне навчання в школах Української РСР (1917–1967 рр.) // Методика трудового навчання: Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 3. — К.: Радянська школа, 1967. — С. 3–33.
13. Трудовое воспитание и политехническое обучении: Краткий словарь для учителя / Под. ред. М. Н. Скаткина и В. А. Полякова. — М.: Просвещение, 1968. — 480 с.
14. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі — ЦДАВО). — Ф. 166. — Оп. 7. — Спр. 26.
15. ЦДАВО України. — Ф.106. — Оп.1. — Спр. 955.
16. ЦДАВО України. — Ф.166. — Оп.1. — Спр.215.
17. Шевчук Г. М. Культурне будівництво на Україні у 1921–1925 роках. — К.: Вид-во АН УРСР, 1963. — 436 с.
18. Школа-коммуна Наркомпроса / Под. ред. М. М. Пистрака. — М.: Педагогика, 1990. — 288 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Ольга КОГУТ

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

На початку XXI ст. пріоритетною стала ідея неперервності освіти. Це зумовлено змінами в економічному, політичному, соціальному житті високо розвинутих країн, які вимагають певного рівня знань для забезпечення функціонування суспільства. Україна в своєму розвитку орієнтується на сучасні інформаційні суспільства, і тому однією з важливих ланок стала реформа освітньої системи. Таким чином, значення освіти стало винятковим. “Освіту дорослих слід розглядати як важливий ресурс держави щодо її ефективного функціонування і розвитку, який за певних умов... стає тією сферою суспільного життя, де безпосередньо збігаються інтереси і держави, і конкретних осіб” [2, 11]. Тому *післядипломній освіті потрібна увага з боку держави і громадськості*.

Сучасний вчитель виховує нове покоління і від нього залежатиме, яким буде суспільство в майбутньому. Успіх реформ значною мірою залежить від змін у післядипломній освіті. Вона є тією відправною точкою, звідки повинні розпочинатися реформи і, пройшовши коло, — завершуватись. “Післядипломна освіта має забезпечувати створення таких умов, за яких кожний педагогічний і науково-педагогічний працівник мав би реальні можливості для того, щоб вільно рухатися у цивілізаційному освітньому просторі й самореалізовуватися як особистість, фахівець і носій національних освітніх цінностей” [1, 5].

Під неперервністю у системі післядипломної педагогічної освіти слід розуміти структурну і змістову єдність курсів підвищення кваліфікації працівників освіти, науково-методичну та дослідницьку роботу на місці під керівництвом викладачів і методистів, самоосвітню діяльність в докурсовий і міжкурсовий періоди. Важливим етапом у підвищенні професіоналізму педагогів є курсова підготовка. У нових суспільних умовах освіта дорослих не може здійснюватись традиційно — як стосовно методичної роботи, так і щодо створення новітніх систем навчання. Це зумовило актуальність постановки проблеми дослідження.

Останнім часом питанням післядипломної освіти присвячено багато наукових та науково-методичних праць, які стосуються різних аспектів функціонування системи підвищення кваліфікації. У них розглядаються проблеми післядипломної освіти: загальнометодологічні питання (І. Анциферова, І. Белецький, В. Демчук, В. Дивак, Ю. Завалевський, В. Зарипова, В. Олійник, Н. Протасова, Т. Сущенко), зарубіжний досвід (О. Мусієнко, О. Поживілова, Л. Пуховська,), рівневий підхід до курсового підвищення кваліфікації (О. Наумець), ефективність навчального процесу (В. Демчук, А. Зубко), менеджмент інноваційної освітньої діяльності (Л. Даниленко, Г. Єльникова, В. Паламарчук), проблема структури професійного становлення молодого вчителя у системі неперервної освіти (Б. Дяченко). До питань новітніх технологій навчання звертались такі вчені, як В. Беспалько, В. Бондар, С. Гончаренко, М. Кларин, Б. Ліхачов, А. Нісімчук, О. Савченко, Г. Селевко, М. Чошанов, а проблемі використання інноваційних технологій в ППО присвятили праці В.Александров, Л. Гранюк, Л. Зазуліна, С. Заславська, Т. Нанаєва.

Основною ***метою дослідження*** є визначення ефективних методів і технологій навчання у системі післядипломної педагогічної освіти. Для її здійснення ставилися такі завдання:

- визначити зміни у методологічних засадах післядипломної педагогічної освіти;
- виявити доцільні технології організації змісту навчання;
- розглянути нові форми, методи, технології навчання дорослих у системі курсової підготовки.

Розвиток андрагогіки як нової галузі педагогічної науки призвів до змін в поглядах на освіту дорослих. “Андрагогічний підхід ґрунтується на чотирьох принципових положеннях: 1) провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві; 2) навчання має виходити з індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідати його індивідуальним освітнім потребам та стимулювати зростання цих потреб; 3) у процесі навчання слід використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення, активізувати суб’єктивну сферу фахівця; 4) навчальний процес відбувається у спільній діяльності тих, хто навчає, з тими, хто навчається” [4, 35]. Тому освіта дорослих повинна бути максимально сконцентрована на розвитку їх особистості, на вирішенні тих актуальних проблем, з якими вони зустрічаються у своїй щоденній праці. У післядипломній освіті пріоритетним стає особистісно зорієнтоване навчання.

В андрагогічних моделях суттєво змінюється роль викладача. На зміну традиційним формам занять на курсах підвищення кваліфікації, таким як лекційні та семінарські заняття, повинні прийти нові форми, методи, технології.

Тому в системі післядипломної освіти особливої ваги набуває питання професіоналізму викладача, який працює з дорослими. Це повинен бути професіонал у своїй галузі, який володіє широкими інтегрованими знаннями, прийомами міжособистісного спілкування, може використовувати різноманітні методики, новітні технології навчання дорослих.

Актуалізація педагогічних пошуків вчених, методистів, вчителів-новаторів з удосконалення навчально-виховного процесу призвела до появи великої кількості новітніх педагогічних технологій. Одночасно виникло питання ознайомлення широких мас учителів з найновішими досягненнями. Яскравими прикладами сучасних технологій є модульно-рейтингова система (В. Боднар), модульно-розвивальна технологія (А. Фурман), технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей (В. Шаталов), технологія кооперованого навчання (І. Єрмаков), технологія індивідуалізованого навчання (Й.Унт). Існує багато наукових праць, де описано ту чи ту технологію, зроблено науковий та методичний аналіз. Однак, в основному ці праці орієнтовані на школу або вищий навчальний заклад, а не післявузівську підготовку. Сьогодні виникла вкрай актуальна проблема — визначити ефективні форми роботи в галузі освіти дорослих, зокрема післядипломної освіти, з метою ознайомлення та поширення кращого досвіду.

Сучасна система післядипломної педагогічної освіти повинна змінитися і представити особистісно зорієнтовану модель навчання вчителів, однією з ознак якої є пошук форм, методів, засобів індивідуалізації та диференціації фахового зростання вчителів, врахування їх професійної компетентності, інтересів та потреб. Для реалізації цієї мети ефективною є модульна технологія.

Модульні технології не є новим явищем у світовій та вітчизняній педагогіці. Вони можуть використовуватись на всіх рівнях організації системи освіти. Володіння ними дозволяє ефективно виконувати аналітичні, організаційно-управлінські функції, а також створювати ідеальний проект власної педагогічної діяльності. Модульні технології активно досліджуються і використовуються на практиці у всіх ланках освіти: середній, вищій та післядипломній. До вивчення проблем запровадження їх в післядипломну освіту звертались Л. Гранюк, Л. Прокопенко, П. Стефаненко. Успіх організації навчально-виховного процесу в системі підвищення кваліфікації учителів Л. Гранюк пов’язує із впровадженням модульних програм, складених відповідно до кваліфікаційних рівнів. Модульність організації навчальних програм дає можливість виділення змістових блоків та побудову навчального матеріалу у відносній автономності. А це, у свою чергу, сприяє коригуванню навчальних планів, не порушуючи єдності змісту. З іншого боку, технологія модульного навчання дозволяє враховувати індивідуальні потреби слухачів, приділяючи значну увагу індивідуальній і самостійній роботі.

Принцип безпосередньої участі кожного учасника занять у вирішенні тієї чи тієї проблеми передбачає в системі особистісно зорієнтованого навчання використання активних та інтерактивних методів. Вчителі — це люди з досвідом роботи у сфері освіти та зі сформованими уже певними професійними якостями. Цей важливий фактор повинен бути врахований на курсах не лише у формі рівневої диференціації при формуванні груп, а й при виборі методів, технологій навчання. У процесі освіти дорослих відбувається обмін життєвим досвідом, професійне взаємозбагачення. Тому актуальності набувають такі методи, як групові

дискусії, диспути, дебати, “круглі столи”, ділові ігри, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, активне програмове навчання, ігрове проектування. Також до активного навчання можемо віднести методи творчого розвитку: синектики, інциденту, занурення, багатомірної матриці, інверсії, емпатії. Ці методи використовуються для тренування та розвитку творчого мислення, формування відповідних практичних умінь та навичок. Вони стимулюють і підвищують інтерес до занять, активізують та загострюють сприйняття навчального матеріалу.

На окрему увагу в післядипломній освіті заслуговує сенситивний метод. В науково-методичній літературі для його позначення вживаються терміни: “активна соціально-психологічна підготовка”, “активні групові методи навчання”, “групи інтенсивного спілкування”, “соціально-психологічний тренінг”, “тренінг сенситивності”, “активне соціальне навчання” тощо. Поняття тренінг має низку значень: навчання, тренування, виховання, підготовка, в широкому розумінні його застосовують для позначення різноманітних прийомів, форм і засобів, що використовуються у психологічній практиці. Розвиток теоретико-методологічної бази та практики тренінгу за два останні десятиріччя дає всі підстави вважати, що він може стати основою нової суб’єктно-орієнтованої педагогічної технології. Цей активний метод сприятиме можливості реалізувати діалогічний підхід до формування педагогічних відносин у сфері навчання; забезпечити високу пізнавальну активність тих, хто навчається; розвивати рефлексивне мислення, комунікативні навички, соціальний інтелект, професійно важливі якості. Для післядипломної освіти найбільш придатні тренінги, які формують навички спілкування, і такі ділові якості, що сприяють особистісному росту, саморегуляції. Складовими тренінгу є компоненти поведінки (удосконалення практичних навичок), рефлексії (розвиток рефлексування як психологічного новоутвору), релаксації (розвиток навичок саморегуляції і релаксації), комунікації (розвиток навичок слухання та комунікації), та інші компоненти, потрібні на тому чи тому рівні.

Поширеним у післядипломній освіті повинен стати метод моделювання або проблемно-діяльнісні ігри. Сучасні підходи до методу ділової гри, який передбачає моделювання та розподіл ролей між учасниками, наявність загальної мети всього ігрового колективу, підкорення їй різнобічних інтересів учасників, роблять його привабливим у роботі зі слухачами, особливо коли мова йде про такі категорії, як менеджери освіти. Ці методи дають можливість формувати у слухачів курсів такі якості, як професійне творче мислення, самосвідомість, педагогічну інтуїцію. У цьому контексті важливості набуває метод аналізу конкретних педагогічних ситуацій.

Адекватним засобом розгортання інноваційної діяльності є технологія проектування. Існує нагальна потреба ознайомити керівників освітніх закладів, викладачів, методистів, вчителів з теорією і практикою проектної роботи. Ця технологія може використовуватись на всіх рівнях організації системи освіти. Володіння нею дозволить ефективно виконувати аналітичні, організаційно-управлінські функції, а також створювати проект власної педагогічної діяльності. Для цього потрібно засвоїти загальну схему структурування проекту: підготовчий етап (визначення теми і мети проекту, основних проблемних ситуацій, об’єктів і суб’єктів, взаємостосунків між ними); планування (визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, конкретних кроків для досягнення бажаних результатів і термінів їх виконання, способів і форм оцінки ступеня успішності втілення передбачуваних кроків); оформлення проекту; збір інформації; аналіз і оцінка результатів. У цьому контексті особливої уваги заслуговують випускні творчі роботи вчителів на курсах підвищення кваліфікації, які повинні набути форми педагогічних або управлінських проектів. Проектна технологія передбачає перехід на особистісно зорієнтовану парадигму освіти, уміння користуватися нею свідчить про високу кваліфікацію педагога.

Характерним чинником розвитку освіти на сучасному етапі є її інформатизація. Тому проблема використання інформаційних технологій стає все більш актуальною. “Нові інформаційні технології — це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп’ютерів і комп’ютерних комунікацій” [3, 169]. В освіті (середній, вищій, післядипломній) комп’ютер може виконувати різні дидактичні функції: бути тренажером, репетитором, асистентом, устроєм, який моделює певні ситуації. Комп’ютер виступає як засіб інтенсифікації навчальної діяльності та оптимізації діяльності викладача. Навчально-методичні інформаційні технології поділяються на технології навчання “сам-на-сам” — персоніфіковане навчання на окремому

комп'ютері, без електронної мережі, та технології дистанційного навчання — навчання у віртуальному освітньому просторі. У системі післядипломної освіти особливої ваги набуває дистанційне навчання. Проблема дистанційного навчання зможе вирішити проблему навчання тих категорій вчителів і керівників установ, хто не має змоги відірватися від місця роботи. Однак реалії говорять про відсутність на периферії розгалуженої комп'ютерної мережі, а отже, можливість впровадження цієї форми поки що обмежена.

Перехід до принципів особистісно зорієнтованого навчання, аналіз теорії і практики системи післядипломної освіти педагогів доводить потребу комплексного розв'язання проблеми удосконалення навчального процесу:

1) оновлення форм роботи викладачів зі слухачами курсів, введення у навчальний процес активних та інтерактивних методів навчання;

2) запровадження сучасних перспективних технологій;

3) використання сучасних інформаційних технологій, впровадження дистанційної системи підвищення кваліфікації.

Оновлення на змістовому і процесуальному рівнях взаємопов'язане, однак введення процесуальних інновацій потребує підвищення педагогічної майстерності викладачів і методистів, які повинні оволодіти новою для них методикою моделювання, проектування, активних та інтерактивних методів, різноманітних соціально-педагогічних та психолого-педагогічних тренінгів, ділових ігор.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бик А. Модернізація післядипломної педагогічної освіти: методологічний дискурс// Післядипломна освіта в Україні. — №1. — 2005. — С.3–6.
2. Олійник В. Загальнотеоретичні підходи до управління і їх вплив на розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників// Шлях освіти. — №2. — 2003. — С.6–11.
3. Освітні технології: Навч.-метод.посіб. /О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2001. — 256 с.
4. Протасова Н.Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів. — К., 1998. — 151 с.

Неля КРЕДЕНЕЦЬ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ ШВЕЙНОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ

Кардинальні зміни в усіх сферах суспільного буття в Україні, викликані проголошенням державної незалежності та початком рішучих соціально-економічних реформ, надзвичайно гостро поставили питання про підготовку нової генерації спеціалістів для всіх галузей господарського життя. Якісно нові умови господарювання вимагають і принципово нового рівня підготовки кадрів фахівців, їхньої відповідності трансформаційним завданням, що стоять перед суспільством.

У Національній доктрині освіти в Україні, схваленій у 2002 р., як пише Н. Ничкало, "наголошується, що освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності Української держави на міжнародній арені. Найголовнішою умовою утвердження України на світовому ринку високих технологій є випереджувальний інноваційний розвиток освіти і науки" [1, 17–18].

Одним із ефективних шляхів вирішення цієї проблеми є компетентнісно орієнтована модернізація системи підготовки спеціалістів для всіх галузей виробництва. Ми вважаємо, що формування професійної компетентності спеціалістів набуває характеру актуальної педагогічної проблеми не тільки для системи національної освіти сучасної України, але й для її майбутнього.

Саме тому ***мета нашої статті*** полягає у виявленні та формулюванні концептуальних принципів формування професійної компетентності спеціалістів у процесі їхньої підготовки (для предметності було обрано формування профкомпетентності фахівців швейного профілю).

На нашу думку, *професійна компетентність* являє собою особистісну якість працівника/спеціаліста, яка характеризує його вміння приймати оптимальні рішення та здатність ефективно реалізовувати ці рішення у конкретній сфері практичної діяльності, одержуючи суспільно визначений та очікуваний результат. За словами Л. Хоружої, професійна

компетентність — “складна комплексна характеристика, яка відображає інтеграцію професійно-теоретичних знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і практичних умінь” [2, 42].

Отже, в основі як життєвої, так і професійної компетентності лежить здатність людини приймати та реалізувати самостійні оптимальні рішення із певних питань та водночас брати на себе відповідальність за наслідки своїх дій щодо здійснення цих рішень. Як справедливо зауважує Л. Закота, “компетентна людина — це та, що спроможна приймати рішення і брати на себе відповідальність за їх здійснення” [3, 37].

Саме тому компетентнісно модернізована освіта повинна формувати у особи здатність до прийняття та реалізації важливих для її життя рішень. Ускладнення вимог соціального середовища, розвиток автономності особи, розширення її прав та самостійності вимагають саме такого підходу до визначення стратегічних завдань сучасної освіти.

Однак можна стверджувати, що характер, зміст та рівень розвитку освітньої сфери закономірно відстає від рівня розвитку соціально-економічного буття суспільства, зокрема від його виробничої сфери. Адже процес безперервних змін виробничих ситуацій є закономірним за своєю природою. Тому розвиток виробництва висуває перед освітою все нові й нові сучасні вимоги, які вона повинна спочатку усвідомити, конкретизувати, систематизувати, а потім — відповідно реагувати на них. Причому відставання розвитку професійної освіти від розвитку реального виробництва має закономірний характер, оскільки саме виробництво є замовником послуг професійної освіти. Не викликає сумніву, що освіта, в свою чергу, справляє певний вплив на виробництво, але у зв’язках освіти та виробництва останнє, безумовно, відіграє первинну, визначальну роль: нікому не потрібні фахівці із тих галузей виробництва, продукція яких не має жодного попиту у суспільстві або взагалі не випускається промисловістю.

Слід зауважити, що одна із стратегічних цілей педагогіки професійної школи полягає якщо не в подоланні, то у максимально можливому скороченні розриву між виробництвом і системою профосвіти, у прискоренні її реакцій на актуальні запити виробничих ситуацій.

Багато сучасних педагогів вважає, що одним із ефективних шляхів досягнення професійною школою цієї мети і є компетентнісний підхід до модернізації освіти, в основі якого лежить формування в учнів самостійного погляду на шляхи та методи розв’язання проблем як у професійній сфері, так і у сфері повсякденного життя людини.

Ідея компетентнісного підходу до освіти була латентно присутня у педагогічних поглядах усіх часів, але у різні часи в це поняття вкладався різний зміст. Практично всі дидактичні системи, відомі в історії педагогіки, так чи інакше ставили у центр своєї уваги особу учня. Як пише відомий польський педагог Т. Левовіцькі, “дидактичний процес може бути описаний як послідовність дидактичних дій та ситуацій, які призводять до зміни особи учня” [4, 38]. Тому будь-яка дидактична концепція у тій чи тій мірі передбачає цілеспрямований педагогічний вплив на особу учня, у процесі здійснення якого вона зазнає відчутних якісних змін, набуває нових психологічних характеристик та індивідуальних значень.

Із цього випливає, що сам процес навчання повинен бути орієнтований не на просте кількісне накопичення теоретичний знань та практичних вмінь учня, а на якісне вдосконалення його особи, на формування в нього певних якостей, активного ставлення як до себе, так і до зовнішнього оточення. Досягнення саме цих цілей і передбачає формування компетентності людини у процесі її освіти.

Однак проблеми формування компетентності людини, зокрема професійної компетентності спеціаліста, педагоги минулого ніколи не розглядали як центральне завдання освіти. Пріоритетної актуальності вони набули тільки у другій половині XX ст., коли докорінно змінився сам характер світового виробництва та зміст діяльності людини.

За словами З. Решетової, “у другій половині XX століття посилюється інтерес, з одного боку, до дослідження самих цілей навчання, з іншого боку, — до пошуку адекватних засобів їхнього досягнення”. Водночас З. Решетова підкреслює, що “діапазон цих пошуків досить широкий, але результати — вкрай скромні, адже ведуться вони у межах теоретичних концепцій традиційної педагогіки і сформованих ними стереотипів педагогічного мислення. І хоча робляться заявки на нові підходи: *“діяльнісний”, “системно-діяльнісний”* тощо, фактично вони є поки що *деклараціями.* Методологічні основи для дидактичних розробок залишаються колишні, і дидактична теорія в цілому суттєво не змінюється” [5, 3].

Цю думку важко заперечувати. Так, наприклад, парадигма багатосторонньої освіти намагалася інтегрувати всі попередні фундаментальні концепції освіти, забезпечити наступність педагогічних традицій та надати їм нового змісту. Як пише з цього приводу польський педагог В.Зачиньськи, теорія багатосторонньої освіти була "синтезом попередніх її формулюванню великих дидактичних ідей, відповіддю на актуальні освітянські завдання" [6, 22]. Однак це були намагання осучаснити старі педагогічні концепції, не змінюючи їхньої суті.

Безумовно інноваційною в плані компетентнісної орієнтації освіти була висунута у середині XX ст. концепція неперервної освіти дорослих. Ця ідея жваво обговорювалася міжнародним педагогічним співтовариством. Так, вона стала центральною темою доповідей на Міжнародних конференціях з питань освіти дорослих в Монреалі (1960), Токіо (1972), Парижі (1985). Серед інших важливих документів, що визначали світову тенденцію у модернізації системи освіти, можна назвати доповідь Міжнародної комісії з розвитку освіти "Учитися бути: освіта у світі сьогодні і завтра" (1972), Рекомендації ЮНЕСКО "Про розвиток освіти дорослих" (1976), у якій, зокрема, підкреслювалось найважливіше значення освіти дорослих "як невід'ємної частини загальної системи неперервної освіти та навчання" [7, 161]. Саме ці документи відіграли важливу роль у компетентнісно орієнтованій перебудові систем освіти.

Компетентнісна парадигма освіти висуває принципово нові педагогічні підходи до підготовки спеціалістів, ставить перед собою мету докорінної перебудови всієї освітньої системи, надання їй принципово нових якісних вимірів та значень. Сучасний рівень розвитку світового господарства вимагає саме компетентнісної переорієнтації всієї системи професійної освіти.

Слід зауважити, що проблема формування професійної компетентності спеціалістів набуває особливої актуальності саме для фахівців легкої промисловості. Цього закономірно вимагає сама специфіка цієї галузі виробництва, якій притаманна низка специфічних характеристик та особливостей, невластивих іншим галузям.

По-перше, товарна продукція легкої промисловості покликана задовольняти базові потреби будь-якої людини: адже потреба в одязі та взутті займає якщо не перше, то принаймні друге (після або разом із потребами у продуктах харчування) місце в структурі щоденних потреб сучасної людини. Американський психолог А. Маслоу, який запропонував широковідому ієрархічну класифікацію людських потреб, відносив потреби у одязі до кола первинних, найактуальніших потреб ("*потреб існування*") людини, властивих в усі часи і всім без винятку індивідуумам. Причому А. Маслоу підкреслював, що важливість цих первинних потреб не в останню чергу полягає в тому, що без їхнього задоволення не можливе виникнення людських потреб більш високого порядку [8, 192]. Саме тому продукція легкої промисловості адресується надзвичайно широкому колу споживачів — практично всім без винятку людям у суспільстві. Такий стан речей призводить до неухильного підвищення соціальної відповідальності виробників за якість товарів, які вони продукують.

По-друге, специфіка виробничих процесів на підприємствах легкої промисловості помітно обмежує можливості повномасштабного впровадження досягнень науки та техніки, проведення автоматизації, застосування малолюдних або безлюдних технологій. У тих галузях виробництва, що орієнтовані на задоволення потреб споживачів (зокрема — у легкій промисловості), роль людського фактора завжди буде набагато вищою, ніж в інших виробничих сферах. Адже ці потреби значно диференціюються індивідуальними смаками та особистими уподобаннями споживачів і не можуть бути уніфікованими, зведеними до якогось загального знаменника. Саме тому у легкій промисловості творча людська праця завжди відіграватиме пріоритетну роль.

По-третє, ринкове середовище товарів легкої промисловості в усіх країнах характеризується надзвичайно напруженою конкурентною боротьбою. Це пояснюється тим, що ринки продукції легкої промисловості надзвичайно привабливі для підприємців у силу того, що вони гарантують сталий збут у великих обсягах: адже потреба споживачів у одязі носить стабільно високий характер. Тому оволодіння ринками товарів легкої промисловості гарантує їхнім виробникам стабільний збут продукції, а отже — і високі прибутки. Однак одержати перемогу у конкурентній боротьбі можуть тільки професійно підготовлені, високо компетентні працівники.

По-четверте, випуск продукції легкої промисловості вимагає від її виробників постійного врахування тієї обставини, що уподобання та смаки споживачів надзвичайно швидко змінюються відповідно до пануючої світової моди. Причому слід враховувати, що в останні роки її коливання

значно прискорились: це відображає значне збільшення можливостей промисловості щодо нарощування обсягів продукції, що виробляється, тому підприємці здійснюють цілеспрямований вплив на смаки та уподобання споживачів, свідомо домагаючись стрімких змін моди.

Саме тому від спеціалістів легкої промисловості вимагається винятково висока професійна компетентність, мобільність у оцінці ринкових ситуацій, володіння знаннями, які забезпечують вміння ефективно діяти у складному ринковому середовищі, знаходити адекватні відповіді на його виклики. Перш за все це стосується знань із економіки, маркетингу та менеджменту, соціальної психології (особливо психології формування споживацького попиту).

Таким чином, слід констатувати, що сама специфіка легкої промисловості висуває до спеціалістів цієї галузі підвищені вимоги щодо їхньої професійної компетенції.

Оскільки саме історична конкретика суспільного середовища визначає зміст та характер освіти, остільки корені освітніх технологій, концептуальних ідей та методичних принципів слід шукати не в педагогіці як науці, а в особливостях соціального довкілля її функціонування. Тому концептуальні основи будь-якої системи професійної освіти випливають із конкретно-історичних особливостей та характеристик виробничої сфери. Це стосується і педагогічних концепцій та дидактичних технологій, орієнтованих на формування професійної компетентності у спеціалістів різних виробничих галузей.

Системи управління людськими ресурсами у виробничій сфері (а отже — і зміст професійної підготовки кадрів) визначальною мірою формуються під впливом особливостей та значущих характеристик самого виробництва. Поки світове виробництво розвивалось технологічним шляхом (індустріальний етап розвитку) за екстенсивною моделлю (головною метою і основним критерієм успішності виробничої діяльності були суто кількісні показники), зміни у технології, методах та прийомах праці відбувалися досить повільно.

Так, у період екстенсивного господарського розвитку відповідно до основних ознак та характеристик виробництва будувалась і система професійної освіти. Тому у 1950–60-х рр. педагогіка професійної школи вважала, що її основним завданням є озброєння людини певною кількістю знань та умінь, які служитимуть їй протягом всього життя. Набуття людиною формальної професійної освіти розглядалось як надійна гарантія її життєвого успіху. (Під формальною освітою ми розуміємо офіційну фіксацію того факту, що людина набула мінімально необхідних знань та вмінь, засвоєння яких дозволяє їй займатися певною діяльністю у конкретній сфері діяльності або у певній галузі виробництва).

Як пише І. Тараненко, “наявність формальної освіти — фактор, який визначав життєве процвітання, кар’єру... Освіта проголошувалась кращим засобом грошового, матеріального забезпечення” [11, 57]. Адже у цей період світового індустріального розвитку вважалося, що набуття людиною формальної освіти саме по собі є досить надійною гарантією професійної компетентності спеціаліста, оскільки в процесі навчання він набув певних теоретичних знань та практичних навичок їх застосування.

Тому в цей період стратегія професійної педагогіки носила суто екстенсивний характер, оскільки була націлена на озброєння людини — майбутнього спеціаліста — якомога більшою кількістю знань та вмінь саме під час її навчання. Тобто головний критерій успішності навчання носив яскраво виражений кількісний характер: кількість вивчених предметів, обсяг засвоєного студентом “програмного матеріалу” визначали і якість його професійної освіти.

Предметно-знаннєва парадигма освіти будується власне на екстенсивній основі, оскільки вона орієнтована на те, щоб дати людині якомога більший обсяг знань та вмінь на всі випадки життя, причому знання давалися, так би мовити, “про запас”, що призводило до перевантаження пам’яті учнів евентуально потрібною інформацією. Певною мірою у такому підході виявилось відставання освіти від розвитку сучасних інформаційних технологій: школа просто ігнорувала ту обставину, що в сучасному світі існують легко доступні джерела інформації, які мають зовсім іншу природу, ніж людська пам’ять (комп’ютерна техніка, мережі “Інтернет” тощо).

Причому за умов, коли технології змінювались досить повільно (а інколи взагалі не змінювались упродовж кількох десятиліть), можливе було широке використання досвіду старших за віком фахівців молодими спеціалістами.

Безумовно новим явищем у сфері підготовки фахівців є її принципова інноваційність, орієнтована на якісні зміни у сфері застосування набутих знань та вмінь, тобто у виробництві.

Саме тому можливість формування та підвищення професійної компетентності спеціалістів на виробництві шляхом запозичення практичного досвіду старших генерацій працівників видається нам вельми проблематичною, а часом — і неможливою. Адже працівники старшого віку набували виробничий досвід у принципово відмінних від сучасних соціально-політичних та економічних умовах, в умовах панування застарілих технологій та відсталих методологічних організаційно-виробничих стереотипів. У період кардинальної трансформації виробничої сфери їхній досвід не тільки не може бути базою надбання нових виробничих знань та умінь, об'єктом наслідування нових поколінь працівників, але й перетворюється на негативний соціально-психологічний фактор, який сприяє підсиленню консерватизму, неприйняттю будь-яких інновацій та поглибленню стагнації у виробничій сфері. Саме тому їхній досвід не може мати великої цінності для формування професійної компетентності сучасних спеціалістів, що працюють в умовах ринкової економіки. Ми виходимо із такої точки зору, відповідно до якої професійна компетентність (як і будь-яка інша) має конкретно-історичний характер. Тобто компетентність людини, її здатність приймати рішення визначаються конкретними умовами історичного розвитку даного суспільства: наприклад, людина, життєво компетентна у реаліях сучасного європейського суспільства, виявиться повністю некомпетентною в умовах центральноафриканських держав. Рівно також, як професійно компетентна людина початку XX ст. виявить свою цілковиту некомпетентність на виробництві кінця того ж століття.

Зауважимо, що проблема успадкування господарського досвіду попередніх поколінь відзначається гострою актуальністю не тільки для постсоціалістичних країн. Вона має глобальний концептуальний характер, притаманний всім суспільствам постіндустріальної епохи. Так, з приводу цієї проблеми російські дослідники А. Вербицький та В. Юрасов пишуть: "У сучасних і прогностичних умовах життя суспільства змінюється самий тип соціально-культурного успадкування. Раніше орієнтоване на відновлення виробництва продуктів, предметів та засобів перетворювальної та виробничої діяльності, воно стає спрямованим на успадкування її видів, методів, інваріантних властивостей. Продукування нового починає все більше переважати над виробництвом старого... В умовах науково-технічної (і, додамо, інформаційної. — Н.К.) революції вперше в історії людства темпи оновлення техніки і технології... все більше випереджають темпи зміни поколінь людей" [9, 18]. Залишаючи осторонь досить тривожні та непередбачувані загально-гуманітарні аспекти такого тлумачення проблеми наступності поколінь, ми мусимо погодитись із такими висновками.

Надзвичайна динамічність змін сучасного суспільного середовища призводить до такої ситуації, коли професійна компетентність втрачає свій константний статус, а її ресурсний потенціал без постійного відновлення вичерпується досить швидко. Саме тому в сучасних умовах світового розвитку проблема формування та постійного вдосконалення професійної компетентності спеціалістів всіх галузей соціально-економічної діяльності набуває надзвичайної, можна сказати, глобальної актуальності та принципової ваги. У розвинутих країнах інвестиції в людський потенціал вважаються найбільш рентабельною формою капіталовкладення, а посилення ролі людського фактору розглядається як найважливіший фактор розвитку сучасного виробництва.

Саме тому у жорсткому конкурентному середовищі знання перетворюються на вирішальний чинник успішної підприємницької діяльності. Як писав видатний американський економіст Лестер Туроу, саме "знання стають єдиним джерелом стійкої конкурентної переваги,... але знання можуть бути використані тільки через кваліфікацію індивідів" [10, 92]. Саме інтелектуальний потенціал, знання та вміння його застосовувати визначають успіх будь-якої діяльності у сучасних умовах господарювання.

Безумовно, цей ресурс (як і будь-який інший) потребує постійного відтворення, підживлення та поновлення на основі нових вимог, оскільки він повинен відповідати динаміці організаційних та технологічних змін виробничого середовища, а також трансформаційним зрушенням у соціально-економічній сфері. У сучасних умовах на інноваційній основі значно прискорились темпи розвитку виробничих технологій, що призводить як до швидкого старіння теоретичних знань, так і до знецінювання практичних навичок та набутого досвіду працівників. Такий стан речей вимагає від них постійного оновлення особистих професійно-кваліфікаційних ресурсів, націлює їх на безперервну освіту, чого наполегливо вимагає новий рівень та нова якість суспільного виробництва.

Інтенсивна модель розвитку освіти передбачає максимальну активізацію людського фактора у процесі навчання людини, перетворення учня із об'єкта в суб'єкт цього процесу, що означає активізацію його внутрішніх психологічних ресурсів, використання всього його потенціалу. Проблема полягає в тому, щоб *навчити учня вчитись, набувати нової якості власної освіти,* а не *вчити* його. І для практичного здійснення цього завдання необхідна якісно нова методологічна парадигма освіти, принципово відмінна від старої, предметно-знаннєвої моделі.

На думку багатьох сучасних педагогів, такою парадигмою може стати саме компетентнісна модель трансформації всієї сучасної системи освіти на інтенсивній основі. Сутність компетентнісного підходу полягає у цілеспрямованому формуванні у людини здатності приймати самостійні раціональні рішення щодо власного життя у всій різноманітності його проявів. За словами В. Болотова і В. Серікова, саме "компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми" [12, 10], тобто приймати рішення у будь-яких реальних або можливих, змодельованих життєвих ситуаціях.

Компетентнісно орієнтована освіта розглядає надбання знань у процесі навчання не як кінцеву його мету, а лише як створення знаннєвого фундаменту для успішної діяльності людини. Як пише Л.Закота, "у центрі уваги суспільства постає не сума надбаних учнями знань, а їхня компетентність, яка передбачає здатність людини, що одержала освіту, використовувати надбані знання... для розв'язання поставлених задач у різноманітних життєвих ситуаціях" [3, 37].

Водночас слід зауважити, що нова, компетентнісна парадигма освіти не виникла на пустому місці — вона випливає із узагальнення накопиченого світовою педагогікою досвіду, органічно поєднує найпродуктивніші освітні концепції.

Слід зауважити, що компетентнсіно орієнтована система освіти виступає як органічне продовження педагогічних надбань минулого, інтегруючи найбільш продуктивні та раціональні освітні технології, водночас піднімаючи їх на якісно новий рівень. На нашу думку, педагогічна система формування професійної компетентності спеціаліста повинна розглядатися як проекція змісту його майбутньої професійної діяльності на процес його фахової підготовки. Саме тому вона є об'єктом комплексного дослідження.

На основі цієї методологічної передумови визначаються і фундаментальні методологічні принципи формування професійної компетентності спеціаліста у процесі його фахової підготовки.

Водночас слід зауважити, що методологія формування професійної підготовки майбутнього спеціаліста для забезпечення їй необхідної ефективності повинна ґрунтуватися як на діяльнісному, так і особистісному підходах до організації навчально-виховного процесу. Педагогічна проблема формування професійної компетентності спеціаліста полягає в тому, щоб не тільки навчити його виконувати свої фахові функції, але й прищепити йому системний підхід до аналізу проблемних ситуацій і вміння на основі цього аналізу приймати оптимальні рішення, які б враховували зміст та структуру його діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ничкало Н.Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми... — С. 16–22.
2. Хоружа Л. Розвиток етичної компетентності майбутнього вчителя як багатофакторний процес// Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2003. — №5. — С.42–57.
3. Закота Л. Формування загально-навчальних та інтелектуальних умінь учнів в контексті неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2003, вип. Ш–ІУ. — С.37–42.
4. Lewowicki T. Proces ksztalcenia wielostronnego: od schematu zmiany do zmiany schematu // Kwartalnik pedagogiczny. — 1984. — №2. — С.23–38.
5. Решетова З.А. Процесс усвоения как деятельность // Сборник избранных трудов Международной конференции "Современные проблемы дидактики высшей школы". — Донецк: Изд-во ДонГУ, 1997. — С.3–12.
6. Zaczynsky Wladislaw Piotr. Teoria wielostronnego ksztalcenia jako paradygmat wspolczesnej dydaktyki // Kwartalnyk pedagogiczny. — 1984. — №2. — С. 13–22.
7. Болтівець С., Сігаєва Л. Пріоритетні напрями освіти дорослих в матеріалах ЮНЕСКО // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2003. — Вип. Ш–IV. — С. 160–164.
8. Сэндидж Ч., Фрайбургер В., Ротцолл К. Реклама: теория и практика: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Е.М.Пеньковой. — М.: Прогресс, 1989. — 630 с.

9. Вербицкий А.А., Юрасов В.А. Высшая школа в системе непрерывного образования // У зб.: Тенденции развития высшей и средней специальной школы. Сб. науч. трудов. — М.: НИИВШ, 1988. — С. 15–24.
10. Туроу Лестер. Будущее капитализма. — Новосибирск: 1999. — 124 с.
11. Тараненко І. Компетентність — вимога сучасності // Світло. Науково-методичний і інформаційно-пізнавальний освітній часопис. — 1996. — №1. — С.57–59.
12. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — №10. — С.8–14.

Наталія ЯРЕМЧУК

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

У сучасних умовах поруч з фаховою освітою педагога зростає роль психолого-педагогічних дисциплін, які формують якості не лише вчителя-предметника, а насамперед вихователя. З огляду на це поруч з удосконаленням предметного підходу до професійної підготовки майбутнього педагога велике значення має забезпечення його здатності до виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Особливо гостро цього вимагає навчально-виховний процес підготовки майбутніх вчителів у класичних університетах, де програми навчальних дисциплін та педагогічної практики, зміст і методика викладання психолого-педагогічних дисциплін не дають можливості повною мірою сформувати необхідні знання і вміння у сфері виховної діяльності. За узагальненими даними констатуючого експерименту у студентів випускних курсів класичних університетів підготовленість до виховної діяльності виявилася переважно низького (24%) та нижче середнього (36%) рівнів, тоді як у незначної кількості з них вона виявилася на середньому (22%) рівні. Лише 18% випускників мають достатній (14%) та високий (4%) рівень підготовленості до виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

Сучасна науково-педагогічна література питання підготовки студентів класичного університету до професійної діяльності вчителя висвітлює радше загально, часто не виділяючи окремих аспектів цієї підготовки (Т. Градусова, Г. Гунда, В. Сагарда, М. Кодзоев, В. Кан-Калик, І. Шемпрух). Водночас питання підготовки до виховної діяльності майбутнього вчителя розглядаються фактично лише в умовах педагогічних вищих навчальних закладів (В. Беспалько, В. Журавльов, І. Казанжи, Г. Троцко, О. Шквир), а в умовах класичного університету увага акцентується на предметній, навчальній, методичній діяльності тощо. Огляд педагогічної літератури, вивчення навчальних планів, програм актуалізувало необхідність внесення суттєвих змін у систему підготовки майбутніх учителів в умовах класичного університету до виховної діяльності.

Мета статті — здійснити оцінку ефективності запропонованої моделі підготовки студентів класичного університету до виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

Розроблена нами модель підготовки студентів класичного університету до виховної діяльності містить структуровану систему знань і вмінь, необхідних їм для організації й проведення виховної роботи зі школярами в сучасних умовах. У ній враховано особливості навчання у класичному університеті, профіль підготовки, тип навчального закладу, в якому може працювати майбутній вихователь, особливості майбутньої професійної діяльності вихователя та структуру готовності до виховної діяльності. Визначено рівні готовності до виховної діяльності та відповідні критерії (постановка і вирішення виховних завдань, вплив учителя на учня, уміння виявляти і враховувати рівень вихованості учнів, спрямованість особистості учня, рівень громадянської, політичної свідомості, поведінки тощо). В основу розробки етапів підготовки студентів класичного університету до виховної діяльності покладено чотирифазну модель моніторингу якості освіти.

Впровадження такої моделі підготовки студентів класичного університету до виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах доцільно реалізовувати шляхом вивчення курсів педагогіки і психології, у процесі педагогічних практик, диференціації професійних намірів студентів та надання студентам, які мають інтерес та здібності до виховної діяльності,

можливості для повноцінного отримання психолого-педагогічної та спеціальної підготовки до виховної діяльності шляхом вивчення варіативно-елективних курсів, позааудиторної та дослідної роботи, на семінарських заняттях, в умовах гуртків тощо. На окрему увагу заслуговує позааудиторна робота (педагогічні читання, зустрічі з учителями-вихователями, гуртки, тренінги, волонтерство, самостійна пошукова діяльність). Варіативно-елективний курс "Виховна діяльність педагога у загальноосвітніх навчальних закладах" побудовано згідно з засадами Болонського процесу, особливістю якого є можливість його застосування на кількох рівнях, максимально враховуючи диференціацію студентів за здібностями, інтересами та мотивами професійної діяльності:

– перший варіант програми (він же інваріант) — мінімальний (базовий рівень) — для усіх без винятку студентів класичного університету, незалежно від їх планів на майбутнє як тематичний модуль традиційного курсу педагогіки;

– другий варіант програми — проміжний рівень (призначений для поглиблення базових знань: для студентів класичних університетів як ознайомчий перед педагогічними практиками);

– третій варіант програми — просунутий рівень (факультативний для студентів, які планують займатися педагогічною діяльністю);

– четвертий варіант програми — спеціалізований рівень (факультативний курс для студентів, які виявляють інтерес саме до виховної діяльності).

Рівень готовності студентів класичного університету до виховної діяльності визначався за такими показниками:

1) теоретичні знання в галузі виховної діяльності (у ході вивчення курсу педагогіки та варіативно-елективного курсу, у науково-дослідній роботі);

2) вміння організувати виховну діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах (на семінарських та практичних заняттях, у ході педагогічних практик, в позааудиторній роботі);

3) володіння методиками оцінювання результативності виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

Масовість дослідження забезпечувалася виконанням завдань усім контингентом студентів (829 осіб); експериментом було охоплено 30 академічних груп, з них 20 — у класичних університетах та 10 (для порівняння) — у педагогічних університетах.

Метою формувального експерименту було довести, що завдяки впливу обраних варіативних чинників можна досягти покращення якості підготовки студентів класичних університетів до виховної діяльності. Ми встановили, завдяки впливу яких активних чинників можна досягти необхідного результату, що полягав у визначенні ефективності авторського спецкурсу "Виховна діяльність педагога у загальноосвітніх навчальних закладах", удосконаленні педагогічних практик та акцентуванні соціально-значущого аспекту виховної діяльності педагога.

З цього приводу ми провели такий експеримент. Студентам було запропоновано провести різноманітні виховні заходи. Оцінка за їх підготовку формувалася у 10-бальній шкалі за трьома критеріями: 0–3 бали — за зміст, 4–7 — за організацію, 8–10 — за результативність. В експерименті брали участь 390 студентів.

Аналіз результатів підтверджує гіпотезу про те, що студенти експериментальних груп мають вищий рівень готовності до проведення виховного заходу, оскільки вони отримали відповідні знання, уміння та навички, а також мають вищу психолого-соціальну активність (останнє було побічним ефектом, однак стійким).

Зауважимо, що контроль соціально-психологічного аспекту є важливим, оскільки студенти експериментальних груп за відсутності правильних ціннісних орієнтацій можуть проявляти вияви авторитаризму і користуватися принципом "ціль виправдовує засоби". Відповідна соціальна орієнтація запобігає штучній показовості виховного заходу, переорієнтовує діяльність з ефекту "задля пташки" на розвиток внутрішніх цінностей виховного заходу, його спрямування на розвиток духовних якостей учнів і підвищення професійної виховної майстерності студентів.

Одним з важливих аспектів підготовки майбутнього вихователя є вивчення правил оформлення ділової документації вихователя. Оформлення ділової документації, необхідної вихователю, входило до первинної перевірки ефективності пропонованої моделі. У ході контрольного зрізу знань у вигляді тестування, що передбачало відповіді на 10 запитань

стосовно вимог оформлення, було опитано 428 студентів. Результати опитування представлені на рис. 1, де за п'ятибальною шкалою показано середню кількість правильних відповідей для експериментальної та контрольної групи.

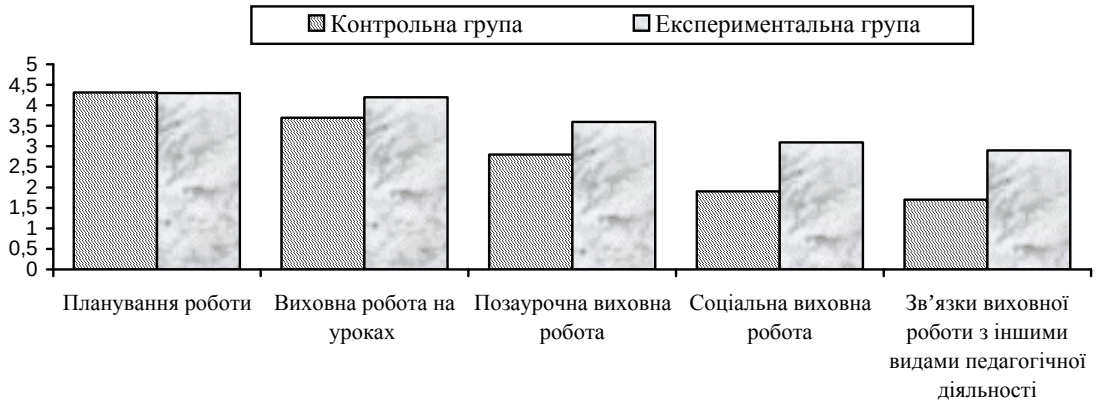

Рис. 1. Результати тестування з тематики оформлення документації

Для оцінки авторського спецкурсу "Виховна діяльність педагога у загальноосвітніх навчальних закладах" було залучено 42 викладачів, а також 250 студентів різних курсів та факультетів. При цьому їм також було продемонстровано усі варіанти варіативно-елективного курсу: від мінімального до максимального. Перед ними стояло завдання оцінити традиційний та запропонований курс за 10-бальною шкалою. Виставлені учасниками опитування оцінки були просумовані, на підставі чого виведено середні значення.

Проведений аналіз свідчить, що для того, аби студенти експериментальних груп краще орієнтувалися у складній системі виховної роботи, володіли спеціальними технологіями виховання, які дозволять оперувати аспектами об'єктивного та суб'єктивного характеру, доцільно диференціювати їхні знання та вміння у професійній підготовці до педагогічної діяльності. Такий підсумок підтверджує гіпотезу про доцільність впровадження варіативно-елективного курсу, що дозволяє студентові класичного університету підготуватися до виховної діяльності на рівні, зумовленому двома обставинами: мінімальним обсягом педагогічної підготовки, закладеним у діючих навчальних програмах, та додатковим обсягом знань та умінь щодо виховної діяльності у загальноосвітній школі, який студент може вибрати в межах варіативно-елективного курсу, виходячи зі своїх інтересів та планів на майбутнє.

Складовою частиною формуючого експерименту також була перевірка знань студентів про виховну діяльність. Первинним показником якості підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності є рівень узагальненості знань, тобто використання теоретичних знань на практиці, вміння використати їх для організації виховної роботи та перенесення з навчальної у трудову діяльність. Дослідження проводилося під час семінарських занять. Експериментом було охоплено 203 учнів (три експериментальні та три контрольні групи). Оцінка виставлялася за тридцятибальною шкалою на таких рівнях: 1 — неправильні відповіді; 2 — частково правильні відповіді; 3 — правильно-неповні відповіді; 4 — правильно-повні відповіді.

Як засвідчили результати дослідження, більша кількість студентів експериментальних груп виявила творчий підхід (четвертий рівень) до використання теоретичних знань за нижчого результату у контрольних групах.

Наступним етапом була перевірка сформованості професійних знань студентів класичних університетів, які стосуються майбутньої виховної діяльності. Для цього, спираючись на класифікацію О. Шквир [5], ми виділили професійні знання про: 1 — державні та нормативні документи про виховну діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах; 2 — вікові особливості середніх та старших школярів; 3 — волонтерську діяльність та роботу у громаді; 4 — єдність виховної роботи вихователя, класного керівника, адміністрації та громадськості; 5 — зміст, методи і форми організації виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах; 6 — історико-педагогічні знання; 7 — напрями виховної роботи; 8 — організацію і виховання колективу школярів; 9 — основи соціального виховання; 10 — оцінку ефективності виховної

діяльності; 11 — передовий педагогічний досвід виховання; 12 — планування виховної роботи; 13 — роботу з батьками учнів; 14 — суспільна роботу з організаціями та об'єднаннями; 15 — сучасні концепції виховання школярів.

Знання студентів оцінювалися у 10-бальній шкалі і були отримані в результаті співбесід, на семінарських та практичних заняттях, у ході педагогічних практик та позааудиторної діяльності. Зауважимо, що найбільша кількість даних була отримана саме в ході педагогічних практик при оцінюванні головних аспектів діяльності студентів. Основна різниця між контрольними та експериментальними групами полягала в тому, що студенти експериментальних груп вивчили спецкурс "Виховна діяльність педагога у загальноосвітніх навчальних закладах" та брали активну участь у позааудиторній роботі. Зауважимо, що на рис. 2 подано усереднені дані експериментальних та контрольних груп загалом.

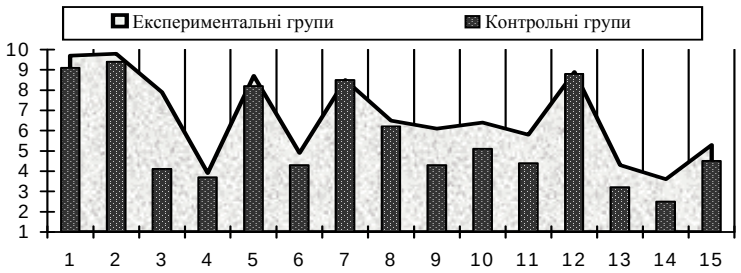

Рис. 2. Оцінка сформованості знань студентів про виховну діяльність (усереднені дані)

Далі, виходячи з наведених даних, ми представляємо результати диференційного аналізу, поділивши студентів експериментальної групи на умовні підгрупи, оскільки усереднені дані відображають динаміку підготовки до виховної діяльності у загальних рисах за рахунок високого ступеня диференціації студентів, а саме: дуже високі показники одних студентів перекриваються досить низькими інших. Було здійснено диференційований поділ студентів експериментальних груп на такі умовні підгрупи:

1) майбутні вихователі з чітко вираженими мотивами та бажанням працювати вихователями в майбутньому — число таких студентів не перевищує 15%, і саме за їх рахунок спостерігаються найвищі показники (наприклад, згідно з п. 3);

2) студенти, які не визначилися, але позитивно ставляться до виконання функцій вихователя у майбутньому, — число таких студентів сягає 50%;

3) студенти, які не планують пов'язувати професійну діяльність з виховною роботою, однак володіють достатнім рівнем знань, щоб бути підготовленими до неї (біля 35%).

На рівні перевірки знань студентів про виховну діяльність з формувального експерименту можна зробити такий важливий висновок: базовими знаннями володіють усі студенти, але завдяки вивченню спецкурсу, змінам у педагогічній практиці (передусім щодо позаурочної виховної роботи з учнями) тощо, студенти досягнули задовільного (35%), середнього (50%) та високого (15%) рівнів готовності.

Порівняльний аналіз студентів контрольних груп показує, що студенти набагато менше диференційовані за інтересом до виховної діяльності, їхні знання є значно формальнішими і менше системними (наприклад, спостерігаються великі прогалини щодо соціально-значущої виховної роботи, низька активність позаурочної роботи з учнями та нижчий рівень креативності у процесі педагогічних практик). Іншими словами, якщо студентів, які є вихователями за покликанням, виділити в окрему групу (максимум до 5–7%), то картина у контрольних групах відрізняється вже на цьому етапі — когнітивному. Насамперед студентам контрольних груп бракує не лише спеціальних, а іноді й елементарних знань. При цьому такі студенти проводять уроки на високому рівні, їхні знання з методики викладання предмета доволі високі, але водночас знання про виховну діяльність низькі та часто суперечливі.

Наступним етапом була перевірка умінь студентів організувати виховну діяльність. За умов використання авторської методики у студентів легше відбувається перехід від навчальної (лекції, практичні, семінари, позааудиторна робота) до позанавчальної діяльності (педагогічна практика, позаурочна робота з учнями). Для дослідження ефективності проведення виховного заходу

виділялися чотири рівні його проведення за стандартними дидактичними шкалами: 1 — складання плану виховного заходу; 2 — формальне проведення виховного заходу; 3 — цілеспрямоване скерування заходу на розвиток конкретних якостей чи рис учнів; 4 — соціальна значущість виховного заходу.

Результати представлені на рис. 3. У відсотках представлено частку студентів, які досягли означеного рівня.

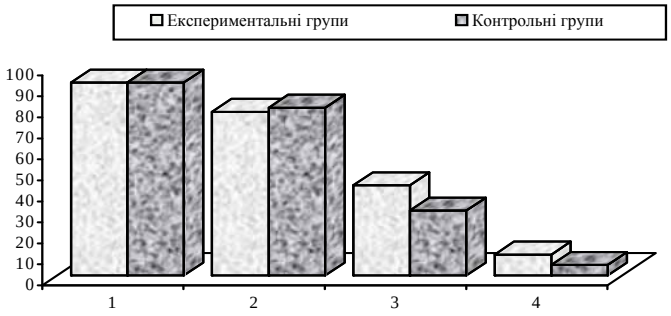

Рис. 3. Ефективність проведення виховного заходу студентами

Зауважимо, що серед студентів експериментальних груп, як правило, у кожній групі виділялися декілька студентів, показники яких були значно вищі від середнього рівня. Тобто, виділялися ті особи, котрі мають не лише здібності, але й бажання у майбутньому зайнятися саме виховною діяльністю.

У процесі проходження студентами педагогічної практики контролювалися правильність та послідовність виконання виховних функцій. Студенти експериментальних груп краще підготовлені до виховної діяльності, ефективно поєднують знання та переключають увагу, оцінюючи об’єкт чи явище різнобічно. Найслабшою ланкою є виконання контрольних функцій, на що необхідно звернути більшу увагу під час навчання.

Очевидно, що особливо цінується вихователь, здатний неординарно мислити, проявляти творчість і пропонувати нові ідеї. Для цього у процесі підготовки студентів класичного університету до виховної діяльності необхідно формувати систему вмінь, які супроводжують творчу діяльність. На підставі характеристик, які отримали студенти-практиканти за результатами проходження практики, бесід з вихователями, класними керівниками та керівниками практик, ми розглянули три рівні підготовленості студентів до виховної діяльності:

I — репродуктивний, що характеризується ситуативним інтересом до виховної діяльності, низьким рівнем сформованості знань про виховну діяльність та умінь її організувати;

II — продуктивний, що характеризуються стійким інтересом до виховної діяльності, достатнім рівнем сформованості знань, умінь і здібностей;

III — креативний, що характеризується стійким інтересом до організації виховної діяльності, відповідальністю та вимогливістю до себе і учнів, правильним добором та використанням методів і засобів виховної діяльності, соціальною активністю (рис. 4).

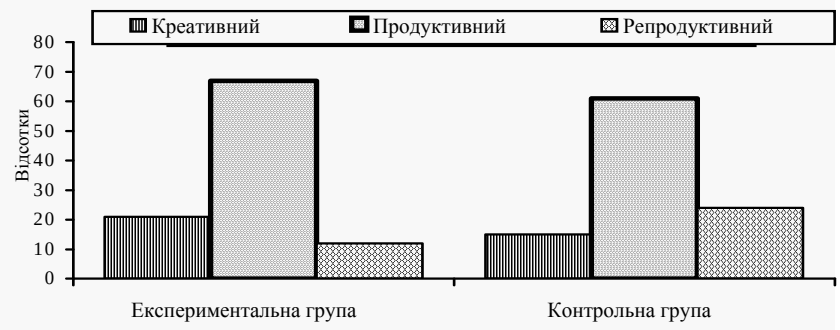

Рис. 4. Розподіл студентів-практикантів за рівнем підготовки до виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах

Розподіл студентів-практикантів за рівнем підготовки до виховної діяльності підтверджує, що студенти експериментальної групи досягли кращих успіхів у ході підготовки до проходження практики. В експериментальних групах, де використовувалася авторська методика, студенти краще засвоїли різні види виховної діяльності, у ході педагогічної практики вони швидше адаптувалися до умов навчального середовища. Водночас експеримент показав, що пропоновані нововведення найкраще впливають на студентів, які самостійно вибрали педагогічну діяльність. Для студентів, що не планують пов'язати своє майбутнє з педагогічною діяльністю, вплив експериментальної методики є значно нижчим.

Відповіді на запитання студентів про їхні враження від проходження педагогічної практики теж дещо відрізнялися. Якщо студенти експериментальних груп загалом були задоволені її результатами і більше, ніж до початку практики, були схильні до педагогічної діяльності в майбутньому, то студенти контрольних груп практично не змінили свого ставлення до педагогічної професії. Виняток становили ті студенти, які незалежно від спрямованості навчання вирішили присвятити своє життя педагогічній діяльності.

Реалізація експериментальної роботи відбувалася у позааудиторний час шляхом залучення студентів до науково-дослідної та громадсько-педагогічної діяльності. Зокрема, з цією метою майбутні вчителі заохочувалися до участі в роботі наукового гуртка; розроблення власної системи роботи в досліджуваному напрямку.

Найсуттєвішим результатом педагогічного експерименту вважаємо зростання інтересу студентів до суспільно-корисної роботи, що зумовлено комплексним застосуванням диференційованого, особистісно зорієнтованого, гуманістичного та соціоцентричного підходів до підготовки студентів. Це максимально реалізовано у ході вивчення спецкурсу "Виховна діяльність педагога у загальноосвітніх навчальних закладах" та додатковою інформацією під час педагогічної практики, організації науково-дослідної роботи, а також позааудиторної діяльності студентів.

По завершенні дослідно-експериментальної роботи було проведено контрольний "зріз" задля виявлення динаміки рівня сформованості готовності до виховної діяльності у студентів контрольних та експериментальних груп (рис. 5).

Як свідчить таблиця, в експериментальних групах відбулася позитивна динаміка рівневої характеристики готовності до виховної діяльності студентів класичного університету.

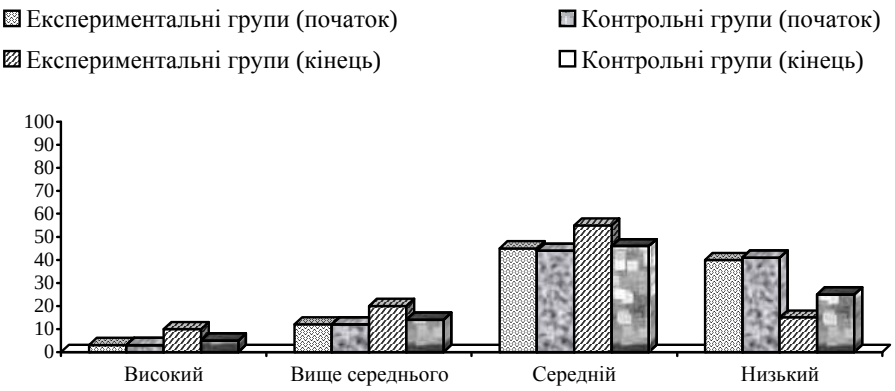

Рис. 5. Динаміка рівнів сформованості готовності студентів до виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах

Таким чином, у ході експериментальної роботи доведена ефективність пропонованої моделі підготовки студентів класичного університету до виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

Якісний і кількісний аналіз результатів педагогічного експерименту дає підстави стверджувати, що визначення основних напрямків підготовки до виховної діяльності і реалізація цих функцій забезпечує підвищення рівня професійних умінь та навичок студентів. Оскільки на початку експерименту всі студенти перебували в однакових умовах, ці результати

можна розглядати як наслідок використання запропонованої моделі. На основі оцінок викладачів та характеристик професійної діяльності з'ясовано значну залежність між запропонованою у дослідженні моделлю і рівнем готовності до виховної діяльності студентів у класичних університетах. Порівняння отриманих результатів у контрольних та експериментальних групах дає можливість зробити висновок про позитивні якісні відмінності у знаннях, уміннях і навичках студентів експериментальних груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. — 2004. — № 1. — С. 5–9.
2. Градусова Т.К. Организационно-педагогические основы становления творческого учителя в условиях классического университета: Монография. — Кемерово: КемГУ, 2001. — 158 с.
3. Гунда Г.В., Сагарда В.В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету. — Ужгород: УжДУ, 2000. — 183 с.
4. Кодзоев М.А., Кан-Калик В.А. Подготовка учителя в университете: необходимость педагогического контекста // Вестник высшей школы. — 1986. — №9. — С. 12–14.
5. Шквир О.Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. — Житомир, 2004. — 20 с.

Наталія ГРИЦАЙ

УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З БІОЛОГІЇ В ШКОЛІ

На сучасному етапі розвитку освіти вчитель біології не може обмежитися лише повідомленням біологічного матеріалу. Він повинен навчити школярів творчо мислити, ознайомити їх із методами біологічної науки, розвивати потребу в пошуковій діяльності, сформувати дослідницькі навички, виховувати дбайливе ставлення до природи тощо. Хоча основною формою організації навчання в загальноосвітній школі залишається урок, лише обов'язковими заняттями неможливо розв'язати всі ці завдання. Для їх вирішення необхідно організовувати з учнями позакласну роботу з біології, яка є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу.

Позакласні заняття спрямовані на виховання пізнавальних інтересів школярів і задоволення їхніх індивідуальних пізнавальних потреб у тій або тій галузі знань. Знання, отримані учнями у процесі позакласної роботи, можуть бути опорними для актуалізації наявного в учнів життєвого досвіду, служити для збагачення і систематизації навчального матеріалу, який вивчався на уроках, стимулювати до здобування більш глибоких знань тощо. Під час позакласної роботи методи навчального пізнання більшою мірою наближаються до наукових методів, властивих біологічним наукам. Пізнання цих методів і оволодіння ними є одним із завдань позакласного навчання. Крім того, позакласні заняття володіють потенціалом реалізації різних напрямків виховання: екологічного, естетичного, трудового, патріотичного, морального та ін.

Отже, майбутній учитель біології повинен уміти методично правильно проводити не тільки урок, але й позакласну роботу.

Питання підготовки студентів до проведення позакласної роботи з біології у школі розглядали чимало науковців. Наприклад, М. Панкіна пропонує під час читання курсів біологічних дисциплін використовувати запитання і завдання, рекомендовані для позакласної роботи в школі [6]. Л. Смирнова звертає увагу на формування практичних умінь і навичок студентів самостійно проводити біологічні досліди і спостереження, які можна застосувати під час позакласної роботи в школі. В. Луканкіна описує значення польової практики у підготовці майбутніх учителів біології до проведення дослідницької роботи на навчально-дослідній ділянці. В. Гревцова вказує на необхідність вивчення передового педагогічного досвіду вчителів з позакласної роботи [4] тощо.

Як бачимо, коло питань, пов'язаних із удосконаленням підготовки студентів до проведення позакласної роботи в школі, доволі велике. ***Мета статті*** — визначити шляхи вдосконалення методичної підготовки студентів до проведення позакласної роботи в школі.

Дослідження передбачає виконання таких завдань: проаналізувати стан підготовки студентів до проведення позакласної роботи з біології; обґрунтувати доцільність уведення курсу "Методика позакласної роботи з біології", охарактеризувати тематику і зміст лекційних і практичних занять; проаналізувати ефективність курсу, поради і пропозиції студентів щодо його вдосконалення; визначити значення педагогічної практики щодо вдосконалення знань студентів із методики проведення позакласної роботи з біології.

Усі основні проблеми сучасної школи удосконалювання методів навчання, підвищення наукового рівня знань учнів, активізація їх пізнавальної діяльності, формування наукового світогляду, вироблення активної життєвої позиції, розвиток інтересів і здібностей школярів — тісно пов'язані з підготовкою вчителя, його науковою і методичною кваліфікацією. Тому майбутньому педагогові необхідно не тільки вільно володіти основними знаннями всіх найголовніших розділів біології і мати уявлення про методи наукових досліджень, але й опанувати методичні знання, уміння і навички в проведенні позакласної роботи.

Практика показує, що майбутні вчителі біології мають значні труднощі під час організації позакласної роботи зі свого предмета. Про це свідчать і результати проведеного нами анкетування, в якому взяли участь студенти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (МЕГУ, м. Рівне), Рівненського державного гуманітарного університету, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Нами було опитано 186 студентів. Наприклад, на просте запитання "Що ви розумієте під позакласною роботою?" дали правильне визначення лише 6,5% респондентів, частково правильне визначення — 38,7%, неправильне — 54,8%. Це й не дивно, адже, наприклад, у навчальній програмі спеціальності "Початкове навчання, біологія" Міжнародного економіко-гуманітарного університету з 88 аудиторних годин з курсу "Методика викладання біології" на позакласну роботу відводиться лише 2 години лекційних занять і жодної — практичних. Аналіз інших навчальних програм [3; 5] підтверджує, що на вивчення методики позакласної роботи з біології відводиться тільки одне заняття. І як результат, тільки 36,6% опитаних студентів заявили, що вміють організовувати позакласну роботу з біології; 48,4% — не вміють; 12,4% — не впевнені, що вміють; 2,7% студентів не відповіли.

Однією з причин таких відповідей є те, що майбутні вчителі під час навчання у вищій школі не одержують достатньої ані теоретичної, ані практичної підготовки до проведення позакласної роботи з біології.

Як відомо, теоретичну підготовку студенти отримують на лекціях і шляхом самостійного опрацювання матеріалу. Питання методики позакласної роботи з біології розглядаються під час вивчення відповідного розділу навчальної програми з дисципліни "Методика викладання біології" ("Шкільний курс біології з методикою викладання"). В оглядовій лекції висвітлюються питання про місце і значення позакласної роботи в навчально-виховному процесі школи, особливості позакласної роботи в школі на сучасному етапі, взаємозв'язок її з обов'язковими заняттями тощо. Проте за такий обмежений час викладачі практично не встигають охопити усі форми й види позакласних занять, які проводяться вчителями шкіл. Тому виникає необхідність шукати інші форми навчально-виховної роботи, за допомогою яких буде удосконалюватися система підготовки студентів.

Одним із шляхів удосконалення методичної підготовки студентів є впровадження курсу "Методика позакласної роботи з біології". Цей курс читався у 7 семестрі студентам спеціальності "Початкове навчання, біологія" Інституту педагогічної освіти МЕГУ упродовж 2001–2006 років.

Під час лекційних занять (14 год.) передбачається вивчення таких тем [1; 2]: 1. Вступ. Значення позакласної роботи з біології. Форми і види позакласної роботи з біології. 2. Учнівський гурток натуралістів як одна із форм позакласної роботи з біології. 3. Види масової позакласної роботи з біології та особливості її проведення. 4. Організація індивідуальної позакласної роботи з біології. 5. Дослідницька робота учнів з біології в позакласній роботі. 6. Екскурсії і походи в природу. 7. Організація еколого-натуралістичної і природоохоронної роботи з учнями.

Таким чином, теоретичний матеріал лекційного курсу дає можливість студентам чітко усвідомити завдання, організацію і зміст позакласної роботи з біології, її форми і види,

розкриває методику проведення гурткової роботи, масових заходів та індивідуальних занять, екскурсій і походів у природу, розглядає основні напрямки еколого-натуралістичної і природоохоронної роботи з учнями тощо. Але однієї теоретичної підготовки студентам недостатньо для проведення позакласної роботи з біології, тому в них необхідно сформувати практичні знання та вміння. Така підготовка здійснюється на практичних заняттях і під час педагогічної практики.

Практичні заняття є логічним продовженням курсу лекцій. Якщо на лекціях студенти знайомляться з теоретичними основами організації і проведення позакласних занять із біології, то на практичних заняттях відпрацьовують ці питання з окремих тем. Пропонуємо тематику і короткий зміст практичних занять [2].

Практичне заняття 1. Планування роботи гуртків відповідно до вікових груп. На цьому занятті у студентів формується дуже важливе вміння — складати план роботи гуртка. Це завдання є одним із найскладніших для майбутніх учителів. Спочатку студенти ознайомлюються з особливостями планування роботи гуртків, веденням журналу обліку гуртків занять. Оскільки єдиного плану гурткової роботи в школах немає, то гуртки працюють за різною тематикою: залежно від природних умов, що оточують школу, від пізнавальних інтересів гуртківців і від захоплень самого вчителя. Ознайомившись із програмами для гуртків різних напрямків, із принципами складання плану роботи гуртка, студенти розробляють свій варіант плану роботи для учнів різних вікових груп (6–7, 8–9, 10–11 класи).

Практичне заняття 2. Різні форми роботи на заняттях гуртка. Студенти продовжують працювати з планами роботи гуртка та підбирають форми й види роботи (в тому числі й нестандартні) до кожної з тем занять. Кожен самостійно планує одне заняття, представляє його фрагмент, а інші студенти обговорюють і аналізують.

Практичне заняття 3. Складання та написання сценарію масового позакласного заходу з біології. На цьому занятті майбутні вчителі ознайомлюються із зразками сценаріїв позакласних заходів, аналізують їх, а потім представляють власний сценарій позакласного заходу з біології. Можна запропонувати скласти плани таких заходів, як “Свято квітів”, “Свято врожаю”, “Свято зустрічі птахів”, наукового біологічного вечора чи конференції та ін. У процесі самостійного виконання цих завдань студенти в позааудиторний час підбирають літературу, консультуються у викладача і складають моделі позакласних занять. На занятті студенти звітують про виконання завдань щодо складання планів і конспектів позакласних заходів. Здійснюється аналіз проробленого. Студенти обов’язково “програють” декілька заходів на занятті.

Практичне заняття 4. Біологічні ігри. Тема заняття є дуже цікавою для студентів. На занятті розглядається методика проведення біологічних вікторин, аукціонів, естафет, використання кросвордів, чайнвордів, шарад, головоломок, ребусів, лото в позакласній роботі з біології тощо. Крім того, студенти отримують творче завдання — розробити власну біологічну гру і апробувати її в групі.

Практичне заняття 5. Індивідуальна робота учнів з науково-популярною літературою. Ознайомлення з методичною та науково-популярною літературою для позакласного читання є дуже важливим для студентів. Пропонуємо дати таке завдання студентам: ознайомитися зі змістом однієї з рекомендованих книг і виступити з її анотацією на занятті. Анотуючи книги, студенти мають відзначити: короткий зміст книги; під час вивчення яких проблем її можна використовувати в позакласній роботі; виховне значення книги. У результаті студенти ознайомляться з багатьма книгами, складуть картотеку літератури для позакласного читання і проаналізують методику її використання. На занятті виконуються ще й інші завдання: обговорення тем рефератів (доповідей) з антинаркогенної пропаганди; ознайомлення з планом написання реферату; розробка пам’ятки для учнів “Правила написання реферату”; складання планів проведення читацьких та науково-практичних конференцій, диспутів та дискусій.

Практичне заняття 6. Проведення фенологічних спостережень. Таке питання — вкрай важливе та актуальне. На жаль, йому не приділяють достатньої уваги під час вивчення методики викладання біології. Необхідно знайомити студентів із особливостями проведення фенологічних спостережень, розглянути відмінності між фенологічними спостереженнями в позаурочній та позакласній роботі. Багато студентів самі не вміють проводити фенологічні

спостереження в природі, тому вони мають виконати певні спостереження в природі, скласти завдання для весняних (літніх, осінніх, зимових) фенологічних спостережень. Користуючись додатковою літературою (наприклад, книгою Д. Трайтака "Як зробити цікавою позакласну роботу з біологією"), студенти знайомляться з різними способами проведення фенологічних спостережень і фіксацією їх результатів (складання схеми циклу життя рослин і тварин, побудова фенологічного спектру, спостереження за ходом весни, літа, осені тощо).

Практичне заняття 7. Організація та проведення екскурсій у природу. На занятті майбутні учителі розглядають методику проведення екскурсії, ознайомлюються із готовими розробками екскурсій, пропонують тематику екскурсій у позакласній роботі. Цікавою роботою для студентів є складання інструктивних карток для виконання індивідуальних завдань під час екскурсії.

Під час практичних занять використовується фронтальна, групова та індивідуальна форма роботи. Постійно проводиться аналіз передового педагогічного досвіду вчителів із питань проведення позакласної роботи з біології. Студенти складають власну "методичну скарбничку", в яку збирають розробки позакласних заходів, плани гуртових занять, екскурсій, завдання для фенологічних спостережень, ігри, кросворди, ребуси тощо.

Після вивчення курсу проводилося анкетування студентів. Наведемо перелік пропонованих запитань анкети:

1. Як вплинув курс "Методика позакласної роботи з біології" на Ваші знання з методики викладання біології?
2. Чи відповідає зміст курсу потребам студентів?
3. Чи достатньо повно було висвітлено теоретичний матеріал?
4. Які питання були для Вас найбільш актуальними?
5. Які питання були найскладнішими?
6. Які теми для розгляду на лекційних і практичних заняттях Ви можете запропонувати?
7. Які питання, на Вашу думку, потребують глибшого висвітлення під час викладання?
8. Які практичні завдання доцільно впровадити під час вивчення курсу?
9. Як Ви гадаєте, чи є курс "Методика позакласної роботи з біології" необхідним для підготовки майбутнього вчителя біології?
10. Ваші поради і пропозиції щодо викладання курсу.

На перше запитання (про вплив курсу на знання студентів) відповіді були такими: у 78,6% студентів він значно поглибив знання з методики викладання біології, зокрема щодо проведення гуртової, індивідуальної та масової позакласної роботи; 21,43% студентів відповіли, що курс частково допоміг здобути знання з методики організації позакласної роботи в школі.

На думку майбутніх учителів біології, курс "Методика позакласної роботи з біології" відповідає потребам студентів. Причому, 92,9% респондентів зазначили повну відповідність і лише 7,1% — часткову.

Щодо третього питання, то всі опитані були одностайні: теоретичний матеріал під час читання курсу було висвітлено достатньо повністю (100%).

Найбільш актуальними були такі питання: методика проведення екскурсій (25%), методика, форми і види позакласної роботи з біології (17,9%), проведення гуртової роботи (17,9%), планування тижнів і декад біології (14,3%), планування роботи гуртків (14,3%), організація природоохоронної роботи (7,2%), індивідуальних занять (3,4%) тощо.

Відповідаючи на п'яте запитання, 21,4% студентів зазначили, що під час вивчення курсу складних питань для них не було, а 14,3% — зовсім не відповіли. Найскладнішими питаннями для інших були: планування роботи гуртка (32,1%), планування тижнів і декад біології (17,9%), методика проведення гуртової роботи (10,7%), методика проведення екскурсій (3,6%).

Для розгляду на лекційних і практичних заняттях студенти пропонують такі теми: організація екскурсій і походів (28,6%), методика роботи учнівських гуртків (10,7%), новітні форми й види проведення позакласної роботи (10,7%), аналіз досвіду роботи вчителів біології (7,1%), методика проведення вікторин (7,1%), диспутів і конференцій (3,6%), екологічних стежок (3,6%), ознайомлення з науково-популярною літературою (3,6%). 25% не змогли відповісти.

Під час викладання курсу студенти радять глибше розглянути такі питання: методику проведення гуртової роботи (10,7%), форми та види позакласної роботи (7,1%), методику проведення екологічної стежки (7,1%), тижнів біології (7,1%), індивідуальної роботи з учнями

(7,1%), позакласного читання (3,6%), диспутів (3,6%), біологічних свят (3,6%), дослідів у куточку живої природи (3,6%), оформлення гербаріїв і композицій (3,6%), форми та методи екологічного виховання (3,6%). Решта студентів не відповіли (39,3%).

Під час практичних занять студенти вважають доцільними такі завдання: складання плану гуртка на рік (25%), складання плану тижня чи декади біології (25%), проведення екскурсії (14,3%), масових заходів (10,7%), робота з мікроскопом (7,1%), проведення біологічних ігор (3,6%), організація агітбригад (3,6%), виготовлення гербаріїв і композицій (3,6%). Не відповіли 10,7%.

Відповідаючи на дев'яте запитання, 92,8% студентів вказали, що курс "Методика позакласної роботи з біології" є необхідним для підготовки майбутнього вчителя біології. 3,6% вважають, що достатньо 1–2 оглядових лекцій, і стільки ж (3,6%) — не визначилися.

Висловлюючи свої поради і пропозиції щодо викладання курсу (запитання 10), майбутні вчителі зазначили таке:

- пропонувати більше практичних завдань для студентів (25 %);
- виділяти більшу кількість годин на лекції і практичні заняття (17,9%);
- видати більше навчально-методичної літератури з питань методики позакласної роботи з біології (7,1%);
- ознайомлювати студентів із перспективним педагогічним досвідом проведення позакласної роботи учителями біології (7,1%);
- детальніше розглядати методику проведення позакласних заходів (7,1%);
- використовувати на заняттях рольові ігри (3,6%);
- доступніше подавати теоретичний матеріал (3,6%).

28,6 % респондентів не відповіли на це запитання.

Як видно з результатів дослідження, уведення курсу "Методика позакласної роботи з біології" є досить ефективним для вдосконалення підготовки студентів до здійснення позакласної роботи з біології в школі.

Проте чи не найважливішою ланкою в системі методичної підготовки майбутніх учителів біології є педагогічна практика. Студент приходить на педагогічну практику вже з певною теоретичною підготовкою і практичними знаннями для організації позакласної роботи з біології. Вимоги, що висуваються перед ним під час практики, зобов'язують не тільки проводити уроки з предмета, але й організовувати позакласну роботу. Для виконання цих завдань заздалегідь було домовлено із адміністрацією і вчителями біології шкіл, в яких студенти проходитимуть практику, про надання можливості проведення позакласної роботи. Деякі школи (ЗОШ №5, №11 м. Рівного) навіть узгодили графік проведення тижня біології з періодом, під час якого студенти перебуватимуть на практиці.

Проведення роботи планувалося упродовж двох років (IV–V курс навчання). *Перший етап* — ознайомлення з учнями класів, у яких передбачалося проведення позакласної роботи. *Другий етап* — складання плану роботи з учнями класу. *Третій етап* — проведення позакласної роботи з учнями. *Четвертий етап* — підведення підсумків щодо проведеної позакласної роботи в школі.

Крім того, в період педагогічної практики студентам IV курсу рекомендували спробувати свої сили й у проведенні деяких досліджень з методики позакласної роботи з біології, які потім використовувалися під час написання курсових і дипломних робіт. Самостійна розробка студентами дослідницьких тем методичного характеру сприяє розширенню їхнього педагогічного кругозору, розвиткові методичного мислення.

Досвід роботи щодо проведення позакласної роботи в школі дає підставу вважати, що такий вид діяльності студентів розширює і поглиблює їх знання, активізує пізнавальну діяльність, викликає прагнення до найбільш повного самовираження, самовиявлення особистості, виховує працьовитість, учить творчості.

Висновки. Всебічний розвиток особистості вчителя біології неможливий без вивчення студентами педагогічних вузів всіх форм навчально-виховної роботи зі школярами, в тому числі позакласної роботи. Удосконалення методичної підготовки студентів до проведення позакласної роботи в школі вимагає насамперед систематизації всіх напрямків цієї підготовки: на лекціях, практичних заняттях, під час педагогічної практики, написання наукових робіт. Для

реалізації цієї мети ми пропонуємо: поглибити та розширити знання й уміння студентів з організації позакласної роботи з біології у школі шляхом введення курсу "Методика позакласної роботи з біології"; під час педагогічної практики націлити студентів на проведення різноманітних позакласних заходів, гурткових та індивідуальних занять; розвивати у студентів інтерес до наукової розробки питань методики позакласної роботи з біології під час педагогічної практики в школі.

Послідовність і наступність у постановці методичних питань перед студентами зумовлюють результативність професійної підготовки студентів до керівництва позакласною роботою учнів школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грицай Н.Б. Методика позакласної роботи з біології: Курс лекцій. — Рівне: МЕГУ, 2005. — 108 с.
2. Грицай Н.Б. Методика позакласної роботи з біології: Програма курсу. — Рівне: МЕГУ, 2005. — 23 с.
3. Методика навчання біології. Програма навчального курсу для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Автори-укладачі: І.В. Мороз, А.В. Степанюк, Н.Й. Міщук, Г.Я. Жирська, Л.С. Барна, О.Д. Гончар. — К., 2004. — 35 с.
4. Методическая подготовка молодых учителей-биологов к проведению внеклассной работы в школе. Сборник трудов. — М.: МГПИ, 1976. — 110 с.
5. Програми педагогічних вузів. Шкільний курс біології та методика його викладання: Для студ. природн. і природн.-геогр. фак. пед. вузів / Уклад. В.І. Шулдик. — К.: Наук. світ, 2000. — 23 с.
6. Панкина М.Н. Подготовка студентов к решению учебно-воспитательных задач во внеклассной работе по биологии. // Вопросы воспитания школьников в обучении биологии. Межвузовский сборник научных трудов. — Ленинград, 1985. — С. 108–113.

Галина ШМИГЕР

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ НЕПРОФІЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Однією з особливостей нашого часу є перехід розвинутих країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства, що зумовлює необхідність вжиття невідкладних заходів із впровадження інформаційних та комунікаційних технологій у сфері освіти і науки.

Завдання освіти в умовах інформаційного суспільства полягає в тому, щоб навчити користуватися інформаційними технологіями та навчатися, використовуючи ці технології. Від успішного вирішення цього завдання визначальною мірою залежить розвиток країни і її місце у світовій спільноті [1].

Як відомо, введений академіком В. Глушком термін "інформаційні технології" спочатку трактувався як технології та процеси, пов'язані з обробкою інформації. При розгляді цього ключового питання в роботі була запропонована точка зору, що будь-яка методика чи технологія навчання є інформаційною технологією, оскільки будь-яке навчання у всі часи — це передача інформації від педагога до студента. І "головним для педагога є пошук шляхів опрацювання і передачі інформації, яка була би найкращим чином засвоєна студентами" [2].

При всій розмаїтості і глибині окремих досліджень вироблення однозначного трактування поняття computerized teaching technology перебуває ще в процесі розвитку. Відповідно, найбільш комплексно представлена структуризація інформаційних технологій у роботі [3], графічний вираз якої наведено на рис. 1:

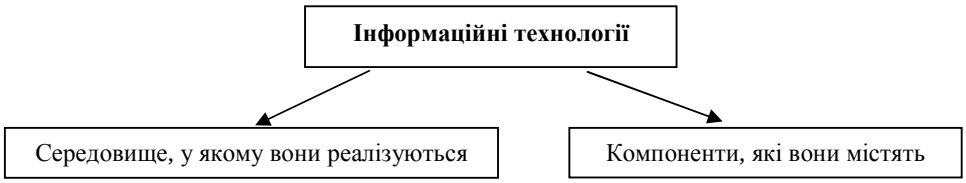

Рис. 1. Структуризація інформаційних технологій

У свою чергу, структура компонентів представлена на рис. 2:

Рис. 2. Структура компонентів інформаційних технологій

Феномен впровадження інформаційних технологій в освіту є предметом уваги та обговорення вчених, викладачів-практиків, методистів. Інформаційні технології є невід'ємною частиною педагогічного процесу, а процес навчання сам є інформаційним процесом. Слід наголосити, що інформаційні технології в освіті є лише складовою частиною педагогічних технологій [2].

У наш час ніхто не заперечує того факту, що інформаційні технології здійснюють значний вплив на зміст і методи навчання.

У педагогіці інформаційних технологій можна виділити три кола проблем [2]. Перше — пов'язане із методологічними, системними аспектами. Тут визначаються нові цілі і стратегії: осмислюються зміни і розвиток картини світу, пов'язані із глобальними інформаційними процесами і глобальною комунікацією, банками електронної інформації, розробляються нові інтелектуальні методи і засоби професійної діяльності — інформаційні моделі та обчислювальний експеримент, банки даних та їх аналіз, мультимедійність. Друге коло проблем — психолого-педагогічні аспекти. Визначаються, розробляються і досліджуються умови ефективного використання інформаційних технологій в освітній діяльності, діапазон можливостей і обмежень, можливі позитивні і негативні наслідки, пов'язані з розвитком особистості.

Третє коло проблем — проблеми формування та практичного використання інформаційних технологій у професійній діяльності. Виходячи зі сказаного, інформаційні технології можна класифікувати за такими критеріями [5]:

- функціонально-орієнтовані технології;
- предметно-орієнтовані технології;
- проблемно-орієнтовані технології.

Важливим аспектом методики навчання інформаційних комп'ютерних технологій є розвиток єдиного підходу до їх вивчення, уявлень про наукові основи інформаційних технологій. Реалізація цього підходу знайшла відображення в побудові методики вивчення інформаційних технологій на основі таких принципів:

1. Вивчення інформаційних технологій не повинно бути зведено до конкретних засобів інформаційних і комунікаційних технологій, необхідно, насамперед, формувати наукові основи, базу для нових технологій.

2. При вивченні інформаційних технологій інформація, інформаційні процеси, алгоритми, формалізація та моделювання, телекомунікації виступають науковою основою інформаційних процесів.

3. Ключовими питаннями вивчення інформаційних технологій повинні бути питання єдності засобів і методів представлення різної функціональної повноти і зведення до мінімуму операцій по її обробці.

Процес освоєння інформаційних технологій базується на принципах системності, комплексності і пов'язаний із розглядом інформаційних технологій як навчального матеріалу.

Метою статті є аналіз особливостей якісної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності із застосуванням інформаційних технологій.

Становлення професійного потенціалу особистості значно змінюється завдяки застосуванню у вузівській системі освіти нових інформаційних технологій.

Курс "Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі", який упродовж тривалого часу читається у нашому вузі, постійно розвивається, змінюється його зміст, методи викладання та організаційні форми, формується система неперервного і диференціального вивчення цієї дисципліни. Вагомі результати можуть бути досягнуті, якщо:

– інформаційні технології у сфері освіти розглядатимуться як предмет вивчення і засіб навчання;

– уведення інформаційних технологій базуватиметься на створенні предметно-орієнтованих багатофункціональних навчально-інформаційних засобів;

– процес входження інформаційних технологій в освіту спиратиметься на міцний педагогічний фундамент, оскільки підвищення ефективності навчального процесу зумовлено не стільки розширенням технічних можливостей комп'ютера, скільки розробкою і застосуванням дидактичних і методичних принципів в освіті;

– студенти отримуватимуть вміння і навички, необхідні для життя в інформаційному суспільстві: вміння планувати свою діяльність, будувати інформаційні моделі процесів та об'єктів, структурувати повідомлення, а також навички використання інформаційних технологій.

Для формування рівня функціональної готовності до професійної діяльності необхідний аналіз інформаційного забезпечення, актуалізація готовності до діяльності, визначення професійно значущих пріоритетів.

Таким чином, технологію організації процесу формування інформаційної основи діяльності майбутнього спеціаліста ми представили у вигляді трирівневої підготовки:

1. Актуалізація готовності до діяльності у професійному середовищі.

2. Формування рівня функціональної готовності.

3.м Формування рівня системної готовності до професійної діяльності.

Наші дослідження і досвід практичної роботи колег [3] показав, що:

1. Процес підготовки спеціаліста повинен бути організований з урахуванням основних напрямів інформатизації системи освіти.

2. Інформаційні технології в навчально-пізнавальній діяльності студентів виступають як предмет вивчення і засіб навчання, а також засоби вирішення професійно-орієнтованих задач.

3. Професійна підготовка здійснюється шляхом реалізації системи методичних принципів використання засобів інформаційних технологій.

4. Процес освоєння інформаційних технологій базується на принципах комплексності, системності, наступності і пов'язаний з розглядом інформаційних технологій як навчального матеріалу.

Професійна підготовка в умовах вузу включає в себе спеціальним чином організовану систему виробничих і педагогічних практик, спрямованих на формування інформаційної основи діяльності спеціаліста в умовах інформатизації професійного середовища [4].

Умови, які створюються за допомогою комп'ютера та інформаційних технологій, повинні сприяти формуванню мислення того, хто навчається, орієнтувати його на пошук системних зв'язків та закономірностей, що сприяє становленню професійного потенціалу.

Необхідність посилення прикладної спрямованості курсу "Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі" зумовлена соціальною потребою в серйозній підготовці майбутніх спеціалістів у галузі застосування інформаційних та комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності та практичною необхідністю розвитку в студентів самостійно і творчо застосовувати, розвивати, постійно поповнювати та поєднувати свої знання з базових дисциплін через зв'язок із інформаційним простором.

Практичною основою реалізації прикладної спрямованості курсу "Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі" є:

1. Вивчення основ комп'ютерного моделювання об'єктів, процесів та явищ: аналіз будови інформаційних систем.

2. Робота з навчаючими мультимедіа-системами, тренажерами.

3. Робота в мережах Intranet, Internet, використання E-mail, WWW, USENET, IRC, ICQ, створення Web-сторінок — засобами HTML і Java.

4. Формування у студента інформаційної культури спеціаліста, яка повинна проявитися у знанні закономірностей потоків інформації у галузі професійної діяльності, можливостей різних систем пошуку інформації, вміння працювати з різними джерелами інформації та оволодіння основними способами переробки інформації, вміння вирішити конкретне завдання за допомогою комп'ютерних інформаційних технологій.

Інноваційною формою і структурно-організаційним елементом організації навчального процесу є *інтерактивні комплекси науково-методичного забезпечення дисциплін* (ІКНМЗД). ІКНМЗД може розроблятися різними інструментально-програмними засобами і використовуватися в електронній формі на комп'ютерах лабораторій, об'єднаних в Інтранет-мережу навчального закладу, та бути доступними для використання із Web-сайтів факультетів чи університетів або зі спеціалізованих Web-сайтів науково-методичної підтримки певних дисциплін.

Для вивчення курсу "Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі" студентами непрофільних спеціальностей у нашому університеті розроблено спеціальний сайт: www.sit.fizmat.tnpu.edu.ua. Складовим елементом цього сайту є ІКНМЗД "Інформатика та інформаційні технології" для студентів географічного факультету за спеціальністю "Туризм". Цей інтерактивний комплекс складається з таких розділів: "Головна сторінка", "Лекції", "Лабораторні роботи", "Індивідуально-навчально дослідні завдання", "Тестовий контроль знань", "Список літератури".

Зважаючи на те, що однією із умов успішної роботи спеціаліста є його вміння використовувати інформаційні технології в своїй професійній діяльності, при створенні ІКНМЗД ми здійснюємо диференційований підхід до розробки завдань для студентів кожного факультету. Наприклад, для студентів факультету іноземних мов актуальними є такі знання:

- комп'ютерний переклад, з використанням комп'ютерних програм-перекладачів;
- використання комп'ютерних словників;
- автоматична обробка текстів;
- пошук інформації в текстових базах даних;
- створення презентацій на українській, російській, англійській, німецькій, польській та французьких мовах;
- робота в мережі Інтернет, використання електронної пошти.

На нашу думку, для студентів географічного факультету спеціальності "Туризм" важливим є:

- робота із офісним програмним забезпеченням;
- пошук інформації в мережі Інтернет за допомогою пошукових серверів та каталогів;
- комп'ютерні програми для створення публікацій (спеціальної програми Microsoft Publisher);
- створення Web-сайтів за допомогою програми Microsoft Front Page (див. рис. 3).

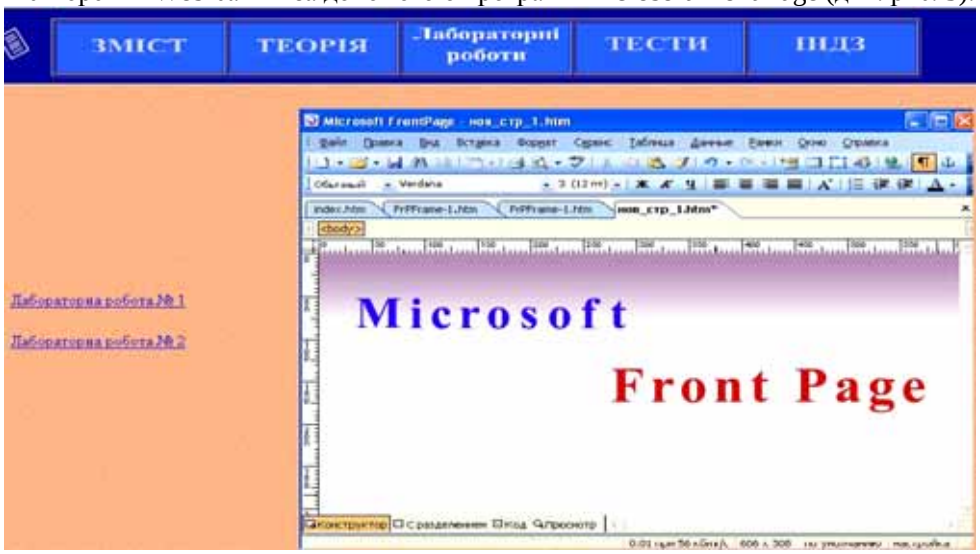

Рис. 3. Web-сайт із відкритою сторінкою лабораторних робіт з вивчення програми Microsoft Front Page

При розробці інтерактивних комплексів науково-методичного забезпечення дисциплін ми орієнтуємося на нові технології та методики навчання, які повинні використовуватися в процесі професійної підготовки при використанні інформаційних технологій [4], зокрема:

1. *Модульна технологія навчання*. Вона визначає змістовний аспект навчання і організацію занять. Для модульної організації навчання характерна специфічна організація діяльності студентів. Основним видом роботи стає самостійна робота з навчальним матеріалом. Така робота проходить за індивідуальною програмою, в індивідуальному темпі. Модульні програми навчання звичайно передбачають вільний вхід у програму і вільний вихід із неї.

2. *Технологія "електронний портфоліо"*. Ця технологія є однією із найпопулярніших стратегій технології розвитку критичного мислення. Суть її у тому, що в процесі навчання збираються і групуються за рубриками роботи, виконанні студентами. "Порт-фоліо" може оформлятися в "паперовому" чи електронному варіанті.

3. *Проектний метод навчання*. У реалізації цього методу студенти зможуть засвоїти основні поняття дисципліни на основі діяльного підходу до організації навчання, опанувати культуру пошуку, оформлення і подання інформації, засвоїти навики командної роботи.

4. *Учбові тренінги*. Тренінги у педагогічному вузі стають формою інтерактивного навчання, метою якого є розвиток компетентності міжособистісної і професійної поведінки у спілкуванні, вони виступають як один із важливих методів у системі професійної підготовки вчителя.

5. *Лекції*. Проведення лекцій дозволить сформувати у студентів такі вміння: самостійно структурувати матеріал, виявляти основні блоки в представленій проблемі, використовувати різні джерела інформації. Види лекцій, які можуть бути використані в процесі навчання з використанням інформаційних технологій: інформаційні, проблемні, оглядові, лекції-діалоги.

6. *Рейтингова оціночна система*. Рейтингова оцінка знань студентів базується на систематичному оцінюванні всіх робіт, а також урахуванні коефіцієнтів різних видів робіт.

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, що весь період навчання студентів нашого університету супроводжується інтенсивним використанням інформаційних технологій з метою підвищення ефективності і якості навчання для підготовки спеціалістів у різних напрямах професійної практики і науково-методичної роботи, що задовольняють високі вимоги у сфері освіти, а використання інформаційних комп'ютерних технологій у навчанні забезпечує:

- інтенсифікацію всіх рівнів навчально-виховного процесу;
- багатоаспектний розвиток студента;
- підготовку випускників вищої школи до життя в інформатизованому суспільстві;
- реалізацію соціального замовлення, зумовленого процесами глобальної інформатизації.

Інформаційні технології стають невід'ємною частиною нашого життя, допомагаючи країні увійти у міжнародне співтовариство і стати частиною світової системи якості. Це одна із галузей, що найбільш динамічно розвивається і відкриває нам широкі перспективи розвитку. Роблячи ставку на інформаційні технології сьогодні, наше суспільство гарантує собі успішну інтеграцію у світове співтовариство завтра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна програма "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" на 2006–2010 роки. // Постанова Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 року №1153.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/под ред. Е. С. Полат. — М.: Академия, 2001. — 272 с.
3. Виленский М.Я., Образцов П. И., Уман А. А. Технологии профессионально-ориентованного обучения в высшей школе. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — С. 18.
4. Овчаров А. В.. Информатизация образования как закономерный процесс в развитии педагогических технологий. — http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2000/ovcharov2.html
5. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 544 с.

Сергій КУСТОВСЬКИЙ

УДОСКОНАЛЕННЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ АВТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ

Сучасна перебудова вищої освіти кардинально змінює навчально-виховний процес, акцентуючи велику увагу на впровадженні моделей, методів та прийомів самостійного здобуття знань, вироблення умінь і навичок студентами поза безпосереднім або при опосередкованому контролі з боку викладача. Питання це є дуже проблематичним, оскільки в старій, радянській системі освіти увага приділялась більш суворо контрольованому навчанню з використанням переважно репродуктивних методів. Зараз ми повинні підготувати фахівців, які вміють оперативно і творчо розв'язувати будь-які професійні завдання, працювати як в колективі, так і самостійно, самовдосконалюватися і вчитися упродовж всього життя. Ці функції виконує самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів. Однак, по-перше, не існує класифікації методів самостійної роботи; по-друге, немає чітко визначених обсягів навчального часу, відведених на самостійну роботу студентів (СРС) (згідно з Міністерськими програмами ВНЗ має право відводити від 40 до 60 відсотків навчального часу на СРС, але це не є чіткою вимогою), нарешті, у нас немає чіткої методики організації та проведення самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Тому питання організації і проведення СРС вирішується кожним викладачем окремо, в кращому випадку, на рівні кафедри — деканату. Викладач самотужки шукає методи та прийоми навчання, які він шляхом спроб та помилок впроваджує у практику СРС, формуючи власну модель самостійного навчання.

Мета статті — запропонувати результати проведеного експерименту з впровадження у практику власної моделі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Завданням статті є довести, що запропонована модель самостійної навчально-пізнавальної діяльності відповідає усім дидактичним принципам та вимогам вищої освіти і є дієвою під час навчання студентів економічних спеціальностей.

До проблеми організації та проведення самостійної навчально-пізнавальної роботи (СНПДС) зверталися свого часу багато науковців. Найбільш визначних результатів у цій галузі досягли А. Алексюк, С. Батишев, П. Блонський, В. Вахтеров, С. Гончаренко, Дж. Дьюї, В. Козаков, Н. Лєвітов, І. Лернер, М. Махмутов, К. Михальський, В. Мороз, Е. Паркхерст, П. Підкасистий, С. Пуйман, М. Скаткін, І. Харламов, Ю. Чабанський, Г. Шаррельман та інші.

Проблеми організації та проведення педагогічного експерименту досліджували Н. Волкова, В. Галузяк, С. Гончаренко, А. Мойсеюк, П. Підкасистий, Г. Селевко, М. Сметанський, М. Фіцула, В. Шахов, В. Ягупов та інші.

Педагогічний експеримент, на нашу думку, є чи не найважливішою ланкою дослідження з питань дидактики та методики. З його допомогою ми доводимо, що гіпотеза нашого дослідження є правильною чи хибною, результати, отримані в ході дослідження, є корисними і варті впровадження у практику навчально-викладацької роботи не лише свого ВНЗ чи кафедри, а й у практику викладання в інших ВНЗ.

У сучасній педагогіці поняття "експеримент" трактують по-різному: по-перше, це — частина педагогічного дослідження, що являє собою перевірку на практиці істинності теоретичних припущень; по-друге, поняття "педагогічний експеримент" використовується як синонім багаторічного педагогічного дослідження; по-третє, педагогічним експериментом називається комплексний метод дослідження, що включає цілий ряд часткових методик, теоретичних та практичних етапів; і, по-четверте, поняття "експеримент" використовується в значенні педагогічного пошуку, спрямованого на створення нової практики освіти за допомогою її цілеспрямованого, обміркованого перетворення.

С. Гончаренко визначає педагогічний експеримент як "науково поставлений досвід у галузі навчальної чи виховної роботи, спостереження досліджуваного педагогічного явища у спеціально створених і контрольованих умовах, коли встановлюється залежність між тим чи іншим впливом або умовою навчання та виховання і його результатом" [2, 112].

Завдання нашого експерименту полягало у перевірці ефективності організації та проведення самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів із

застосуванням індивідуалізації навчання, поєднанням методики з технологією навчання в малих групах, кейс-методом, навчальними комп'ютерними технологіями, інтегрованим та проблемним навчанням.

В експерименті брали участь 917 студентів Хмельницького національного університету, Кам'янець-Подільського державного університету, Тернопільського комерційного інституту, підготовка яких здійснюється за економічними напрямками та спеціальностями. Об'єктом експерименту став оновлений НВП з організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

У процесі планування педагогічного експерименту основна увага приділялася питанням ефективності процесу організації й проведення самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Серед методів експериментального дослідження, що використовувалися в нашому випадку, слід назвати аналіз документації; спостереження лекційних та практичних занять на економічних спеціальностях Хмельницького національного університету, Кам'янець-Подільського державного університету, Тернопільського комерційного інституту; бесіди, що проводилися зі студентами перших — п'ятих курсів, які вивчали спеціальні предмети, інформатику та іноземні мови, що передбачали проведення самостійної роботи, з працівниками установ і підприємств, де студенти проходили практику, з професорсько-викладацьким складом, який організовував і проводив навчально-виховний процес, у тому числі й самостійну роботу студентів; хронометрування; дискусії; анкетування; вивчення педагогічного досвіду.

Для визначення місця й рівня самостійної навчально-пізнавальної діяльності в навчально-виховному процесі ми провели анкетування серед викладачів. Було опитано 28 осіб. В анкету було включено такі запитання:

1. Яке місце займає СНПДС у Вашій практиці викладання?

2. Чи залучаєте Ви студентів до самостійного вивчення навчального матеріалу?

3. Як Ви плануєте самостійну роботу студентів з вивчення тем та виконання практичних завдань з предмету, який Ви викладаєте?

4. Чи впливає систематична СНПДС на результативність й ефективність навчання, зокрема, засвоєння змісту дисципліни?

Проаналізувавши відповіді, ми дійшли висновку, що 13 з 28 викладачів не змогли дати однозначних відповідей на запитання; 6 — не впроваджують цілеспрямовану та систематичну СНПДС у свою практику; 18 викладачів вважають, що студенти не готові до самостійного вивчення матеріалу; 21 викладач враховує результати СНПДС під час оцінювання результатів навчальної діяльності студентів. Для 23 викладачів головний засіб організації самостійного навчання полягає у вдало розроблених методичних рекомендаціях.

Для проведення констатуючого експерименту було зроблено виборку в кількості 151 студента, яким було дано завдання, що полягало в самостійному вивченні проблеми зниження темпів економічного розвитку країн ЄС із використанням засобів Інтернет, теле- та радіоджерела і різноманітних паперових носіїв інформації. Дослідження покликане було показати, як студенти вміють самостійно здобувати, обробляти та аналізувати нову інформацію, подану в першоджерелах англійською мовою, робити переклад рідною мовою, зіставляти її з вивченим раніше і, синтезуючи весь обсяг оперативної інформації, робити індивідуальні висновки.

Результати спостереження довели, що самостійно навчатися вміють лише 32 студенти, що складає 21% від загальної кількості студентів, які брали участь у дослідженні. Серед причин такої ситуації можна назвати відсутність методів та технологій у навчально-виховному процесі, що розвивають самостійність студентів у власній навчально-пізнавальній діяльності.

Серед найбільш загальних помилок у самостійній діяльності студентів під час констатуючого експерименту є невміння застосовувати НІТ (шукати інформацію у мережі Інтернет, використовувати графічні редактори, основні програми MS Office), невміння вибирати найголовніше з потоку інформації, систематизувати її та робити висновки, через що роботи студентів були занадто великі за обсягами і розпливчасті за змістом або науково і теоретично бідними (невміння працювати з першоджерелами), чи були відсутні власні думки, і робота перетворювалася на переписування першоджерел (невміння аналізувати й синтезувати інформацію).

Результати спостереження зумовили проведення серед студентів, які брали участь в експерименті, анкетування та тестування для виявлення психологічних та індивідуальних особливостей щодо здатності до самоорганізованості, самостійного навчання, самореалізації себе як особистості у навчально-виховному процесі. Анкетування проходило в три етапи, кожний з яких виявляв певні психолого-індивідуальні якості особистості. Тести містили різноманітні запитання, спрямовані на з'ясування, чи здатна особистість сама себе проявити в навчальній ситуації, застосувати набуті раніше знання, вміння та навички у практичній діяльності; виявляли рівень розвитку пам'яті. В основу наших тестів було покладено психолого-педагогічні тести, розроблені М. Головатим [1].

Результати анкетування і тестування показали, що не всі суб'єкти експерименту мають добре розвинуті вміння та навички самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Позитивні результати показав кожний сьомий студент. Це спричинило формування експериментальної та контрольних груп. До участі в експерименті на його формуючому та контролюючому етапах вирішено було залучити 417 студентів другого та третього курсу, сформувавши три групи: експериментальну (студенти другого курсу) числом 147 осіб, першу контрольну (студенти того ж курсу), яка мала початковий рівень умінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності, аналогічний експериментальній, числом 159 осіб та другу контрольну (студенти третього курсу), рівень умінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності виявився найбільш високим серед студентів, які брали участь в анкетуванні та тестуванні, числом 111 осіб.

До всіх завдань (тем) для самостійного дослідження (вивчення) було розроблено комплекс вимог, що полягали у: а) плануванні та організації СНПДС (кожний студент повинен був правильно скласти план проведення дослідження чи вивчення теми, розбивши його на етапи, і відобразити методику своєї роботи); б) використанні якомога більшої кількості інформаційних джерел та їхньої різноманітності (необхідно було використовувати як друковані джерела інформації, так і електронні, Інтернет, відео-, аудіоматеріали, мас-медіа); в) правильності та точності складання конспектів навчального і наукового матеріалу (вимагалась стислість, об'єктивність, наукова обґрунтованість, відображення головних аспектів тематики); г) аналізі інформації та наявності власних висновків (вимагалася творча обробка матеріалу, зіставлення із вивченим вже раніше, визначення проблем і новизни інформації чи навчального матеріалу); д) практичному застосуванні здобутих знань (кожний кейс містив завдання практичного характеру, що відображали професійні ситуації і проблеми); е) підготовці усної доповіді / презентації (кожний студент повинен був підготувати доповідь у науково-популярному стилі, що відображала б основні риси його роботи, та усно під час участі у діловій грі чи роботі у малій групі довести її до відома одногрупників і викладачів).

На основі ступеня відповідності результатів виконання висунутим вимогам визначалися 8 рівнів умінь і навичок СНПДС: дуже високий (робота виконана без жодних недоліків), високий (найкраще розвинуті навички представлення результатів дослідження), вище середнього (найкраще розвинуті навички застосування знань на практиці), середній (найкраще розвинуті навички проведення аналізу матеріалів), нижче середнього (найкраще розвинуті навички конспектування першоджерел), низький (найкраще розвинуті навички роботи з першоджерелами та складання списку останніх), дуже низький (найкраще розвинуті навички організації й планування роботи) і "нульовий" (перераховані вище навички взагалі не розвинуті).

Серед недоліків впровадження нової методики організації СНПДС у навчально-виховний процес вищої школи, які нам вдалося виявити, виокремлюються такі:

1. Організація СНПДС у навчанні майбутніх економістів перебуває у другорядній позиції і не відзначається високим рівнем.

2. Відсутні ґрунтовні методичні розробки щодо організації та проведення СНПДС, не пояснюються конкретно вимоги до результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності, форм і методів контролю за цими результатами.

3. Навчально-виховний процес організовується без урахування вимог щодо постійного виховання навичок самостійності та самоорганізації з перекладанням цього завдання на свідомість студентів та їхні вміння організувати себе.

4. Контроль за самостійною роботою студентів трактується як додаткове, наднормове навантаження для викладачів, через що СНПДС не дуже заохочується.

5. Під час організації самостійного навчання не враховується аспект інтеграції курсів міжгалузевих знань.

6. У процесі викладання іноземних мов та організації СНПДС з вивчення англійської мови не використовуються новітні інформаційні технології, відсутній зв'язок між вивченням мови і закріпленням навичок роботи в мережі Інтернет під час виконання завдань для самостійного опрацювання.

7. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів з вивчення іноземної мови полягає в індивідуальному і без консультування з викладачем вивченні пропущених тем, під контролем готуються доповіді та статті для студентських конференцій; тобто зберігається формальний підхід до СНПДС, не враховується її значущість у підготовці та вихованні майбутніх фахівців.

8. Студенти в своїй переважній більшості не вміють самостійно здобувати знання і формувати вміння й навички, перетворюючи цей процес на копіювання чи механічне переписування першоджерел, без читання, аналізу і розуміння. Контрольні заняття з перевірки тем для самостійного вивчення перетворюються на консультації з пояснення проблемних питань теми.

9. Студенти не проявляють ініціативи і наполегливості; переважає пасивний підхід до здобуття нових знань.

10. Пропедевтичні курси, мета яких — розвивати навички самостійності у навчанні, перетворюються у лекційні курси типу "навчимо тому, що знаємо, а решту студент навчиться сам".

Проаналізувавши недоліки сучасного стану організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, ми дійшли висновку, що оптимальна та ефективна організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів залежить, як це показано на рисунку 1, від певних факторів: індивідуальних особливостей студента; залишкових знань студентів з предмету (предметів); відповідного планування СНПДС; методики організації і контролю СНПДС; кваліфікаційного рівня викладача; методичного забезпечення СНПДС; матеріально-технічного забезпечення СНПДС.

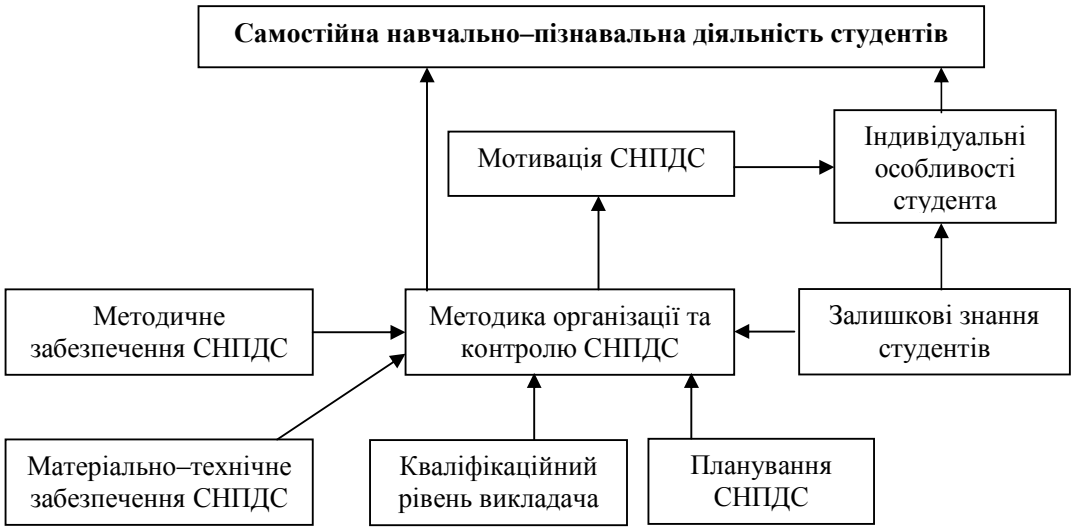

Рис. 1. Модель організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів

Під час формуючого експерименту навчально-виховний процес в експериментальній групі було організовано таким чином, що 65–70 відсотків навчального матеріалу з предметів "Англійська мова", "Теорія і практика перекладу", "Інформатика", "Міжнародні економічні відносини, "Світова економіка" відводилося на самостійне опрацювання з використанням різноманітних педагогічних методик і технологій: дидактичних ігор, кейс-методики, інтегрованого навчання, проблемного навчання, новітніх інформаційних технологій, технології навчання у малих групах, кооперативного навчання та широкого застосування ТЗН у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Навчання в контрольних групах

проходило за традиційною методикою: більшість навчального матеріалу подавалася у вигляді лекцій чи лабораторно-практичних занять, лабораторно-експериментальні роботи проходили під безпосереднім контролем викладача. Викладання в експериментальній та контрольних групах проводилося одними викладачами. Про цілеспрямовану організацію СНПДС під час викладання різних дисциплін було домовлено з викладачами-спеціалістами, які регулярно узгоджували свої навчальні плани і програми для впровадження міжпредметних зв'язків у процес самостійного навчання студентів, уникнення дублювання схожих тем, вивченого раніше навчального матеріалу з експериментальних предметів тощо.

Студентам експериментальної групи було пояснено основи методики самостійної навчально-пізнавальної діяльності, шляхи підвищення її ефективності й продуктивності, основи ергономіки праці, основні положення методичної і літературно-пошукової, дослідницької та аналітичної роботи. У процесі вивчення першого модуля (теми) регулярно застосовувалися вправи на розвиток пам'яті студентів. Потім було проведено показове заняття з участю викладачів спеціальних дисциплін, а також найбільш активних студентів для прикладного застосування теоретичного матеріалу з проблематики дослідження. В ігровій формі з використанням елементів майбутньої професійної діяльності було залучено до дослідницько-пошукової навчально-пізнавальної діяльності студентів з найнижчими показниками в анкетуванні. Усі заняття мали характер розширених досліджень з опорою на нові, самостійно здобуті знання з економічних дисциплін.

Для підвищення мотивації СНПДС, створення позитивної психологічної атмосфери, підвищення зацікавленості у навчанні завдання з предметів мали індивідуальний характер, містили елементи суперечності та новизни. Завдання проблемного характеру, де потрібно проаналізувати ситуацію і знайти власне рішення, викликали більший інтерес у студентів, аніж репродуктивні завдання. Постійно активізувалася творчість студентів шляхом використання завдань евристичного типу, зв'язків з іноземною мовою, економікою, інформатикою, країнознавством, математикою. Контроль за діяльністю студентів проводився у формі дидактичних, зокрема сюжетно-рольових ігор. Ефективність дидактичних ігор та їхню наближеність до реальності підвищувала присутність на контролюючому етапі "експертів" — викладачів відповідних дисциплін. Поступово цю функцію на себе перебрали студенти, які найкраще виконували завдання СНПДС.

Застосовувався такий прийом роботи з іншомовними матеріалами, як робота з текстом. Фактично кожний вид діяльності у вивченні іншої мови чи іншого предмета базується на роботі з текстовим матеріалом. У нашому випадку увага акцентувалася на текстах, які, по-перше, мали професійне спрямування, по-друге, несли цікаву та нестандартну інформацію, по-третє, були найновітнішими з наукового погляду. Джерелами текстів стали різноманітні фахові видання англомовних країн (John Smith "Theoretical aspects of economic growth", Bill Gates "How to avoid crisis" та інші), ЗМІ (The Times, The Gerald Tribune, The Fortune та інші), Інтернет-джерела (www.intel.com, www.thewhitehouse.gov, www.economistinte.org та інші). Першоджерела були як на електронних носіях, так і на аудіо- чи відеоносіях, у друкованому виді.

Заохочувався ініціативний пошук додаткових джерел самими студентами, що суттєво впливало на критерії оцінювання результатів роботи. Студентам пропонувалося зробити різноманітний текстовий аналіз структури джерела (лексико-семантичний, граматичний тощо), а також висновки щодо особливостей структури спеціального тексту та доречності використання тієї чи тієї лексико-граматичної трансформації у перекладі тексту рідною мовою. Робота проводилася в індивідуальному порядку з подальшим аналізом результатів діяльності й корекції помилок у малих групах.

Узагальнюючим етапом було завдання скласти такі таблиці: "Особливості використання лексико-граматичних трансформацій у перекладі текстів економічної тематики", "Особливості вживання термінів у текстах економічної тематики", "Граматичні особливості текстів економічної тематики", "Особливості висловлення об'єктивності — суб'єктивності в текстах економічної тематики" та інші.

Для кожного студента — учасника експериментальної групи було розроблено індивідуальний графік здійснення СНПДС. Такий графік складався з декількох частин: перша — визначення тематики СНПДС, методичні вказівки і бібліографія до цих тем, друга — терміни виконання та індивідуальні форми контролю діяльності кожного студента, третя — поділ занять на

лекційні (вступні до теми) та самостійну роботу з опрацювання першоджерел і додаткових джерел інформації, аналізу й синтезу здобутих знань. Потім здійснювався проміжний контроль кожної теми чи виконаного завдання шляхом підготовки доповіді, повідомлення, реферату з подальшим його обговоренням у малих ("професійних") групах і загальним обговоренням з участю всього колективу. Остаточним контролем певного модуля виступала дидактична гра. Таким чином, обсяг аудиторних занять складав 30 відсотків від загального обсягу НВП, з них лише половина проводилася під безпосереднім контролем викладача, решту часу студенти займалися самостійно під опосередкованим контролем викладача. Вирішальну роль відігравала самомотивація й психологічна атмосфера в колективі, а також уміння соціалізувати себе у колективній діяльності, відчути власну значущість як носія нової чи раціональної думки, ідеї тощо.

Експериментальна група показала найвищий рівень умінь і навичок СНПДС, перевищивши контрольну групу з високим рівнем умінь і навичок СНПДС. Рівень вмінь і навичок СНПДС у контрольній групі, що мала початкові показники однакові з експериментальною, залишився незмінним і таким же низьким, як і був на початку експерименту.

За результатами тестів та анкет рівень самостійності у здобутті нових знань і формуванні професійних умінь та навичок в експериментальній групі підвищився на 47% і склав 68% успішності і 85% якості навчання. Після проведення експерименту зі 147 студентів експериментальної групи 32 показали середній рівень, 88 — вищий за середній, що перевищило результати аналогічної перевірки в контрольній групі студентів 3-го курсу, де рівень самостійності у навчально-пізнавальній діяльності становив 45% на початку експерименту та 52% вкінці. Що стосується іншої контрольної групи, то рівень самостійності тут залишився майже незмінним, відповідно 21 та 22%.

Висновки: згідно з наведеними вище фактами, припускаємо, що самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів повинна складатися з організації мотивації і самомотивації навчання та самонавчання; формування та розвитку умінь самому планувати та організовувати своє самостійне навчання, працювати з науковою та навчальною літературою (у тому числі й вміння знаходити потрібні джерела в бібліотечних ресурсах), конспектувати першоджерела, проводити аналіз отриманої інформації (вибирати головне, порівнювати його з отриманими раніше знаннями, знаходити раціональне та потрібне і відкидати несуттєве), застосовувати набуті знання у практичній діяльності (самостійне формування умінь і навичок), обґрунтовано та науково представляти результати власних досліджень на розсуд аудиторії (комунікативні вміння і навички).

Експеримент допоміг також визначити, що розроблена модель СНПДС відповідає усім принципам та вимогам дидактики і є ефективною в умовах сучасної вищої освіти із урахуванням вимог реформування останньої у контексті Болонського процесу.

У подальшому ми вважаємо за потрібне продовжувати роботу над створенням сучасної технології самостійної навчально-пізнавальної діяльності у сфері вищої професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головатый Н. Ф. Учись учиться: Учебно-методичекая разработка. — К.: МАУП, 2000. — 76 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
3. Селевко Г. К. Научи себя учиться / Г.К. Селевко, И.Н. Маркова, О.Г. Левина. — М.: Народное образование, 2001. — 192 с.

Олег ПОНОМАРЕНКО

ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВИКОНАННЯ ОБОВ'ЯЗКІВ ОФІЦЕРА ТИЛУ

Аналізуючи готовність випускників вищих військових навчальних закладів до свідомого виконання професійних обов'язків, ми прийшли до висновку, що за своєю структурою вона є складною, багатоаспектною з функціонально взаємопов'язаними та взаємозумовленими компонентами: мотиваційним, когнітивним, операційним і особистісним.

У психологічному аспекті готовність до виконання посадових обов'язків за професією офіцер тилу, нами розглядається як стійкий психофізіологічний стан особистості з якостями, що

зумовлюють доброзичливе становлення до службової діяльності, можливість її активного творчого виконання, а також актуалізація цієї можливості за умов суспільної та особистісної необхідності.

Метою статті є обґрунтування основних підходів щодо визначення критеріїв, показників та рівнів готовності випускників вищих військових навчальних закладів до виконання обов'язків згідно з призначенням, які пройшли підготовку за військово-професійним спрямуванням "офіцер тилу".

У сучасній психолого-педагогічній літературі готовність визначається як сукупність якостей, необхідних для виконання професійної праці; психологічний стан особистості для реалізації відповідних функцій і завдань; своєрідне почуття впевненості у своїй здатності своєчасно і високоякісно виконати завдання. Під самим терміном "готовність" вбачається: установка (Д. Узнадзе) [1], наявність сукупності здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн) [2; 3], цілісний прояв особистості (В. Беспалько) [4], складне особисте утворення (Р. Бернс) [5], синтез властивостей особистості (Б. Бенедиктов, С. Бенедиктов) [6], стан, зумовлений стійкими особливостями людини (В. Чудновський) [7].

Як складний вид професійної діяльності готовність включає мотиваційні, психічні й характерологічні особливості. При цьому вона розглядається у взаємозв'язку з особистісними потенційними можливостями до успішної діяльності, зокрема такими, як знання та уявлення про особливості діяльності володіння способами та прийомами її здійснення тощо. Існують такі види готовності: ситуаційна і стійка; загальна і спеціальна; психологічна і практична; функціональна й особистісна; готовність до розумової і фізичної діяльності. Що стосується структури тривалої готовності, то вона об'єднує: опозитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності; адекватні вимогам діяльності (професії) риси характеру, здібності, темперамент, мотивації; необхідні знання, навички, вміння; стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів. Усе це стало теоретичною базою для визначення готовності випускників до виконання обов'язків офіцера тилу, що має свої специфічні особливості, які висувають до особистості досить високі вимоги у плані мотиваційної сфери, самосвідомості, професійно-операційної структури та комплексу професійно значущих якостей.

Таким чином, під готовністю випускників вищих військових навчальних закладів до виконання обов'язків офіцера тилу ми будемо розуміти інтегроване особистісне утворення, яке включає відповідні мотиви, потреби, інтереси та ціннісні орієнтації особистості; здібності до їх самоконтролю, самоудосконалення і професійного самовизначення; спеціальні знання, уміння, навички; комплекс індивідуально-типологічних особливостей і професійно значущих якостей. Готовність передбачає мотиваційно-ціннісні, професійно-відповідні, професійно-практичні та самооцінні компоненти. У структурі готовності випускників до виконання обов'язків офіцера тилу нами визначається мотиваційний компонент, який діє через структуру відповідних мотивів, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, взаємопов'язаних між собою; професійно-практичний компонент, тобто спеціальні знання і конструктивні, організаторські та комунікативні уміння; психологічний компонент, що передбачає наявність професійно значущих якостей особистості; функціонально-визначальний компонент, до якого належать професійні знання, оцінні здібності, наявність програми з професійного становлення та готовність до оптимального професійного самовизначення.

До мотиваційно-ціннісного компоненту відносимо інтереси, мотиви, потреби, ідеали, цілі, систему ставлень і установок, прагнень, сподівань, переконань, які взаємопов'язані і становлять структуру спрямованості особи. Оскільки мова йде про визначену професійну діяльність, то нас цікавить професійна спрямованість, де значне місце займають потреби, які є рушійною силою розвитку особистості. Вони з'являються під впливом конкретних умов суспільного життя людини і пов'язані з її пізнавальною, емоційною і вольовою діяльністю. Мотив є спонукальним чинником дій і вчинків військовослужбовців, тобто всяка поведінка офіцера, як і його ставлення до служби, є чітко мотивованою. Виходячи з того, що мотивація — це спонукання, яке викликає активність організму та визначає її направленість, під мотивацією будемо розуміти весь комплекс факторів, які впливають на поведінку офіцерів. Як відзначає Д.Карнегі, мотивація — це "єдиний засіб вплинути на іншу людину", тобто "говорити про те, що він хоче, і навчити його, як отримати бажане" [8].

З іншого боку, мотивація є взаємодією декількох складників кожен із яких повинен бути парним: а) службова діяльність — результати, б) результати — винагорода, в) винагорода — задоволення. Таким чином, ставлення офіцера до військової служби мотивують усі фактори, які впливають на його службову діяльність. Тих, хто веде до задоволення, можна назвати мотиваторами, а до негативного — гігієнічними факторами. Отже, мотивація складається з таких факторів: задоволення, затрачені зусилля, отримані результати, винагорода внутрішня й зовнішня, сприймання винагороди.

Виходячи з філософських понять мотиваційної сфери людини, можна виділити п'ять основних категорій потреб, де перевага надається більш високим потребам:

1. Основні або фізіологічні потреби (харчування, одяг, житло для підтримання щоденного існування).

2. Потреби в особистій безпеці й у соціальному захисті.

3. Соціальні потреби (любові, прив'язаності, відчуття приналежності до колективу).

Потреба відчувати повагу до себе або індивідуальні потреби (у повазі, престижі, визнанні себе в очах інших та відчуття самоповаги і своїх здібностей).

Потреба самореалізації (самовираження, самоствердження, самовдосконалення).

Всі ці потреби відносяться до життєдіяльності офіцера. Більше того, деякі з них, які займають значно нижчий ранг, для значної частини офіцерського складу є пріоритетними та визначають сутність службової діяльності офіцера. Насамперед, це потреба самореалізації та відчуття поваги до себе.

Спрямованість особистості також залежить від трьох груп позитивних смислів-цінностей. Це — цінності творчості, переживання та ставлення. Творчі цінності реалізуються через один із основних видів людської діяльності — працю. Людина сама надає особистого змісту своїй праці, відображає в ній свої здібності та індивідуальні особливості, що робить професійну діяльність продуктивною і творчою. Цінності, які реалізуються в переживаннях, надають людським стосункам глибокого сенсу. Остання група цінностей показує ставлення особистості та її позицію до своєї долі, здобутків і невдач.

До професійно-практичного рівня, як уже підкреслювалось, відносяться конструктивні, комунікативні, організаторські та індивідуально-типологічні особливості та професійно важливі якості. Конструктивні уміння надають практичності, самостійності, здатності приймати рішення і брати на себе відповідальність, творчо сприймати й аналізувати інформацію; комунікативні — здатності передавати інформацію; організаторські — мобілізувати і скоординовувати зусилля, забезпечувати взаємозв'язки і взаємодію людей з метою виконання необхідних завдань. Типологічні (вікові) особливості є спільними для всіх людей з нормальним розвитком і зумовлені сукупністю закономірних фізіологічних і психологічних змін, що не пов'язані з індивідуальними відмінностями. Адже на певному віковому рубежі кожна особистість, незалежно від індивідуального розвитку і рівня її готовності, відчуває вплив суспільних умов, які зумовлюють характер її життя і діяльності в цей час. У процесі свого становлення як зрілої особи офіцер проходить адаптацію, індивідуалізацію та відповідну інтеграцію.

Дослідження показують, що на індивідуальний розвиток можна впливати за рахунок його більшої рухливості. Він вміщує пізнавальні процеси, здібності, емоції та почуття, вольові якості. Темперамент детермінує стиль діяльності особистості, засоби, які людина використовує для організації своєї діяльності. Темперамент тісно пов'язаний з характером. Риси темпераменту й характеру створюють невід'ємний сплав, який зумовлює загальний образ людини, інтегральну характеристику її індивідуальності [9]. Як відомо, характер — це сукупність відносно сталих індивідуальних психічних рис людини, що виявляються в її поведінці й діяльності, ставленні до суспільства, колективу, самої себе [10]. Основою армованого характеру є морально-вольові якості, які набувають розвитку в юнацькому віці.

Процес формування готовності випускників вищих військових навчальних закладів до виконання обов'язків офіцера тилу безпосередньо пов'язаний зі сприйняттям, мисленням, пам'яттю, уявою. Їх рівень обумовлює вияв загальних здібностей та залежить від одержаних при народженні задатків і характеру виховання, а також від власної діяльності особистості з саморозвитку своїх інтелектуальних здібностей. Від мислення значною мірою залежать:

формування інтересу й уміння адекватно оцінювати свої нахили та можливості; оволодіння знаннями, вміннями й навичками; механізм безпосереднього включення інтелектуальної саморегуляції людини у трудову діяльність. Важливим для діяльності офіцера тилу є аналітичне та інтуїтивне мислення, вміння зіставляти, встановлювати взаємозв'язки між елементами, логічно мислити. Так, інтуїція сприяє швидкому висуванню гіпотези та допомагає швидко знаходити ефективні підходи до вирішення завдань. Незважаючи на те, що аналітичне мислення доповнює інтуїтивне, а в останнього відсутні чітко визначені етапи і не повністю усвідомлений зміст своїх думок та їх складників, воно спрямоване на результат. Властивості мислення (гнучкість, критичність, самостійність тощо) впливають на здібність до навчання і виражають рівень засвоєння знань.

Як відомо, складником індивідуального розвитку є здібності, їх рівень розвитку залежить: від природних задатків людини, якості нервових механізмів елементарної психічної діяльності; від якості наявних знань і умінь, від рівня інтеграції в єдине ціле. Розрізняють загальні (що відповідають вимогам не однієї, а багатьох видів діяльності) і спеціальні (які відносяться до вузького кола вимог діяльності) здібності. На розвиток загальних здібностей впливають такі якості, як працьовитість, працездатність, цілеспрямованість, принциповість, самостійність, впевненість, ініціативність, рішучість, самовладання (витримка), наполегливість, організованість.

Професійно-відповідний компонент передбачає переважно знання про діяльність у сфері забезпечення охорони кордону в тиловому розумінні, здібності до оцінювання, до самовдосконалення і здатність до самостійного професійного самовизначення. Поведінку людини, як відомо, програмує "Я — концепція", тобто сукупність усіх уявлень особистості про себе (образ "Я"), самооцінка і потенційна поведінка, її гнучкість є важливою характеристикою особистості і розвитку готовності. В основі самовизначення лежить самопізнання та самооцінка своїх індивідуальних особливостей, якостей та здібностей, уміння порівнювати свої можливості з вимогами обраної професії [5]. Самоаналізу передує процес самопізнання через порівняння з іншими, який є емоційним і залежить від правильної оцінки інших людей та їх думки про особистість. Більш високий рівень самопізнання, на який повинна перейти особистість у своєму розвитку, — це порівняння себе з самим собою за типом "я і я".

Результати дослідження показують, що у ході розвитку особистість постійно порівнює реальну поведінку з "Я — концепцією", тобто регулює свої дії. На основі самопізнання у людини з'являється певне емоційно-ціннісне ставлення до себе, іншими словами — самооцінка. Коли не збігається реальна поведінка і "Я — концепція", у людини відбувається неадекватна самооцінка, тобто вона не може визначити помилки й недоліки у своїй поведінці. І навпаки, адекватна самооцінка спонукає особистість до активності у формуванні недостатньо розвинутих якостей, сприяє взаєморозумінню з оточуючими, виступає орієнтиром для сприймання та оцінки того, що відбувається навколо неї. Від правильної самооцінки багато в чому залежить вибір професії, ставлення до трудової діяльності. Тому при обранні майбутньої професії необхідно врахувати всі обставини, зіставити особисті здібності, риси характеру та нахили з вимогами майбутньої професії, оцінити свої можливості для досягнення успіху у визначеній сфері та здатність майбутньої діяльності задовольнити особисті очікування.

Складовою частиною професійно-відповідного компонента готовності є здатність до оцінювання. У процесі життєдіяльності особистість постійно оцінює предмети, явища, ситуації, вчинки та ідеї інших людей; свої можливості, стани, вчинки і наслідки дій; передбачає та враховує, як її можуть оцінювати інші люди. Через оцінювання людина впливає на оточуючих і відчуває на собі вплив оцінок інших людей. З цього випливає, що оцінні здібності — це вміння особистості правильно орієнтуватися в середовищі, правильно сприймати особистісні якості людей, розуміти й оцінювати мотиви їх вчинків, причини тих чи інших дій. Мова йде про комплекс спеціальних умінь та навичок, які виявляються і формуються перш за все в діяльності та спілкуванні. Вони пов'язані з інтелектуальною і мотиваційною сферою людини, з соціальними мотивами і потребами у визнанні, пошані, самовдосконаленні.

Структурний аналіз одержаних матеріалів дослідження дозволив обґрунтувати систему визначення рівня готовності випускників до виконання обов'язків офіцера тилу: мотиваційно-ціннісний, професійно-відповідний, професійно-практичний та самооцінний її компоненти.

Оцінка готовності особистості до професійного визначення здійснюється за певним алгоритмом, що передбачає: зміст компонента готовності, ситуації вияву, критерії оцінки, практичну модель. Наводимо повний перелік визначених нами якостей, на основі яких створюється кваліметричний механізм вимірювання рівнів готовності курсантів до виконання обов'язків офіцера тилу.

І. Мотиваційно-ціннісний компонент.

Зміст: наявність ієрархії професійних орієнтацій; сформованість професійних мотивів; наявність стійкого інтересу до діяльності офіцера тилу; наявність спонукальних особистих властивостей (бажання досягти успіху).

Форма визначення: у процесі бесід, анкетування, педагогічного спостереження, виконання самостійних і творчих робіт, у спілкуванні, під час проблемних ситуацій та психолого-педагогічних ігор.

Критерії оцінки: наявність структури професійних пріоритетів; чіткий вияв стійкого інтересу до професії офіцера тилу; сформованість професійно-мотиваційної сфери; бажання керувати; спрямованість на кінцевий результат.

Практичне спрямування: уміння змістовно обґрунтувати ієрархію професійних цінностей мотивів; психологічна готовність до виконання обов'язків офіцера тилу; потяг до лідерства.

2. Професійно-відповідний компонент

Зміст: наявність конструктивних здібностей (практичності, творчої активності, здатності приймати рішення і брати на себе відповідальність за стан матеріального забезпечення підрозділів охорони кордону); наявність організаторських здібностей; наявність комунікативних здібностей; наявність професійно значущих якостей особистості (ерудованість у питаннях тилового забезпечення, тилова компетенція, тилова спрямованість, господарність, економність).

Форма визначення: під час проведення практичних занять, на уроках, у процесі виконання творчих робіт, під час проведення військових стажувань.

Критерії оцінки: ступінь і частота вияву творчої активності; практичність; здатність брати на себе відповідальність; рішати; організовувати колектив; уміння вирішувати питання тилового забезпечення.

Практичне спрямування: уміння рішати; організовувати колектив; виконувати завдання, що вимагають ініціативи, творчого пошуку; тилова компетенція.

3. Професійно-практичний компонент

Зміст: об'єктивно-необхідний рівень знань про тилове забезпечення охорони державного кордону; сформованість спеціальних знань; самостійне здобування інформації про професію.

Форма визначення: під час спілкування, дискусії, у відповідях на запитання, під час суспільно корисної і виробничої діяльності, у самостійних висловлюваннях, на заняттях за інтересами, складання заліків та екзаменів.

Критерії оцінки: обсяг знань із питань тилового забезпечення охорони кордону; ступінь активності у самостійному здобуванні професійної інформації; рівень сформованості спеціальних умінь.

Практичне спрямування: наявність об'єктивно-необхідного обсягу знань про професію офіцера тилу; бажання й уміння самостійно оволодівати необхідною професіографічною інформацією; мати відповідні спеціальні елементарні професійні вміння.

4. Самооцінний компонент

Зміст: критичність мислення; сформованість уявлення про шляхи професійного становлення; здатність до об'єктивної оцінки своєї професійної придатності.

Форма визначення: на заняттях, у позанавчальній діяльності, під час самостійної роботи, у неформальному спілкуванні в ході диспутів, дискусій, обговорень, під час розв'язування завдань на факультативах, у процесі професійної самооцінки.

Критерії оцінки: рівень критичного мислення; наявність знань і уявлень про шляхи здобуття професійної інформації; здатність до адекватної самооцінки особистісних якостей з погляду майбутньої професійної діяльності.

Практичне спрямування: уміння критично мислити, знання характеру та шляхів професійного становлення, здатність і вміння об'єктивно оцінювати свою професійну придатність.

На основі перелічених вище змодельованих складових компонентів розроблено безпосередній інструментарій визначення готовності курсантів до виконання обов'язків офіцера тилу, де компоненти набувають статусу факторів.

Мотиваційно-ціннісний компонент:

- наявність ієрархії професійних інтересів;
- сформованість професійних мотивів;
- стійкий інтерес випускників до виконання обов'язків офіцера тилу;
- наявність спонукальних особистих властивостей (потяг до лідерства, бажання досягти успіху).

Високий рівень готовності — спостерігається стійкий інтерес до професії, від якої залежить успіх виконання завдань з охорони кордону та явно виражені спонукальні особисті якості. Середній — наявність професійних мотивів та інтересу до професії. Вияв особистих спонукальних властивостей спостерігається не часто. Низький — слабка сформованість мотивів та інтересу до професії. Вияв спонукальних властивостей слабкий.

Професійно-відповідний компонент:

- наявність конструктивних здібностей (практичність, активність, здатність приймати рішення, брати на себе відповідальність);
- наявність організаторських здібностей;
- наявність комунікативних здібностей;
- наявність професійно значущих якостей (ерудованість у питаннях тилового забезпечення, тилова компетенція, тилова спрямованість, господарність, економність).

Високий рівень готовності — чітко виражений вияв здібностей. Середній — прояв здібностей спостерігається, але не часто. Низький — здібності спостерігаються зрідка.

Професійно-практичний компонент:

- об'єктивно-необхідний рівень знань про діяльність із забезпечення охорони кордону в тиловому відношенні;
- сформованість спеціальних умінь;
- самостійне здобування інформації про професію.

Рівні готовності:

– високий — наявний необхідний обсяг знань про професію, спостерігається спрямованість на самостійне здобування інформації про професію та наявність спеціальних умінь;

– середній — обсяг знань про професію не повний, спрямованість на самостійне здобування інформації виявляється не часто. Спеціальні уміння сформовані частково;

– низький — рівень знань про професію недостатній, спрямованість на самостійне здобуття професійної інформації виявляється рідко. Спеціальні уміння відсутні.

Самооцінний компонент:

- критичність мислення;
- сформованість уявлення про шляхи професійного становлення і зростання;
- здатність до об'єктивної оцінки своєї професійної придатності.

Високий рівень готовності виявляється часто. Сформовані чіткі уявлення про шляхи професійного зростання. Середній — виявляється, але не дуже часто. Уявлення сформовані помірно. Виявляються рідко. Низький — уявлення сформовані слабко.

Зрозуміло, що цими факторами та критеріями не вичерпується у повній мірі весь комплекс показників такого складного утворення, як готовність випускників до виконання обов'язків офіцера тилу, а вагомість факторів може піддатися сумніву. Проте можна з упевненістю стверджувати, що наведена модель у рамках першого наближення не може не давати позитивного результату в процесі використання її як макета оцінки готовності випускників до виконання обов'язків офіцера тилу.

Подальшим напрямком дослідження може бути розробка моделі визначення змісту рівнів готовності випускників до виконання обов'язків офіцера тилу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. — М.: Наука, 1966. — 461 с.
2. Ананьев В.Г. Психология педагогической оценки: В 2т/ Избр. Психол. Произведения. — М.: Педагогика, 1980. — Т.2. — С. 128–167.

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1940. — 45 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической психологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
5. Бернс Р. Развитие “Я — концепции и воспитания”. — М.: Прогресс, — 420 с.
6. Бенедиктов Б.А., Бенедиктов С.Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. — М.: Высшая школа, 1983. — 224 с.
7. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. — М.: Педагогика, 1981. — 208 с.
8. Карнеги Д. Ваше преуспевание — в ваших руках! — М.: Республика, — 447 с.
9. Бех І.Д. Моральність особистості стратегія становлення. — Рівне: Редакційно видавничий відділ управління по друку, 1991. — 146 с.
10. Український педагогічний словник. — К.: “Либідь”, 1997. — С. 352.

Олександр ФЕДИК

САМОСТІЙНА РОБОТА КУРСАНТІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЇХ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Процес навчання у вищому військовому закладі все більше базується на активізації пізнавальної діяльності та високій самостійності курсантів. Без цього в сучасних умовах важко успішно засвоїти складний та різноманітний програмний матеріал, навчитись постійно удосконалювати свої знання у процесі майбутньої службової діяльності. Знання, що не стали об’єктом особистої діяльності, не можуть вважатися справжнім досягненням людини.

Процес навчання у вищому військовому навчальному закладі передбачає передачу знань, керівництво пізнавальною діяльністю курсантів, формування та розвиток у них стійких пізнавальних інтересів, прищеплення навичок самостійної роботи та самоосвіти. В основі навчання повинно бути покладено не просте засвоєння знань, умінь та навичок, а оволодіння методами їх придбання.

Проблему пізнавальної діяльності часто пов’язують із системою самостійної діяльності, її організації, стимулювання та проведення. Розвитку цих питань присвячено достатньо наукової та навчально-методичної літератури. У дослідницьких роботах А. Кочетова, Ф. Нероди, Н. Богозова, М. Башкірова, Г. Гусева та ін. розкриваються методи спонукання до самоосвіти та методики самостійної діяльності, а також спроба розробити систему організації і керівництва самостійною діяльністю. Але їх дослідження, обґрунтування, рекомендації носять загальний характер та стосуються більше студентів.

У свою чергу, процес підготовки військового спеціаліста має певну особливість. Для курсантів вищих військових навчальних закладів самостійна робота є водночас навчальною і самовиховною діяльністю.

Існує думка, що самостійна робота, хоч і в різній мірі, виявляється у всіх видах навчальної діяльності курсантів, пронизує всю систему навчання у вищому військовому навчальному закладі.

Мета статті — висвітлити основні напрямки управління самостійною роботою курсантів вищих військових навчальних закладів.

Самостійна робота курсанта — це його цілеспрямована діяльність із творчої переробки інформації для формування навичок пізнання та вироблення самостійного мислення. Тільки під час самостійної роботи сприйнята інформація переробляється в знання, а знання — в уміння та навички. У ході самостійної роботи курсант вчиться глибоко проникати в суть предмету навчання, аналізувати різні складники тієї чи іншої галузі знань та робити свої обґрунтовані висновки. Крім того, в процесі самостійної роботи у курсантів розвиваються такі якості, як самостійність мислення, організованість і цілеспрямованість у діях, наполегливість у подоланні труднощів, уміння працювати зосереджено та уважно, контролювати себе, оволодівати способами розумових дій, розвивати пам’ять [1].

Самостійна робота курсантів продовжується протягом усього навчального часу на заняттях будь-якого виду та під час самостійної підготовки.

Як метод глибокого та всебічного вивчення та засвоєння навчального матеріалу, самостійна робота курсантів за своєю суттю є видом їх індивідуальної навчальної праці та

важливішою складовою частиною навчально-виховного процесу. Самостійна робота курсантів повинна бути спрямована на досягнення військово-освітньої та виховної мети. Вона має плануватися, організовуватися, проводитися та контролюватися в загальній системі навчально-виховного процесу.

У посібнику "Педагогічна психологія" І. Зимняя стверджує, що "самостійна робота" — це цілеспрямована внутрішньо вмотивована структурована самим суб'єктом у сукупності виконуваних дій і коригована за процесом і результатом діяльність [2]..

Визначаючи сутність самостійної роботи, А. Мінаков відзначає: "самостійна робота — це перш за все самостійна думка. Треба вчити самостійно мислити на лекціях і при розв'язуванні задач. Творчо працювати може тільки той, хто мислить …. треба піклуватись про активність слухачів на лекціях, при виконанні вправ, розвивати самостійне мислення, яке автоматично викличе бажання самостійно працювати" [3]. З цього погляду, самостійна робота — це перш за все мислення, яке передбачає ступінь самостійної розумової діяльності. А самостійна розумова діяльність — це внутрішньо вмотивований і контрольований самим суб'єктом навчання активний вид діяльності. При такій діяльності у курсанта будуть задіяні всі види пам'яті (миттєва, тимчасова, оперативна, довгострокова) та відбуватиметься опрацювання інформації. У процесі розумової діяльності оперативна пам'ять відіграє значну роль, оскільки за її допомогою відбувається порівняння інформації, що надходить із тимчасової пам'яті, з упорядкованою інформацією, що розміщена в довгостроковій пам'яті та переведення обробленої інформації в довгострокову пам'ять. При цьому ступінь самостійної розумової діяльності визначається інтенсивністю обліку інформації між тимчасовою, оперативною та довгостроковою пам'яттю.

Переведення інформації із миттєвої в довгострокову можна розглядати як сам навчальний процес. Цей процес визначається активністю розумової діяльності, яка характеризується інтенсивністю обміну інформації між тимчасовою і довгостроковою пам'яттю. Інформація, що потрапила у довгострокову пам'ять, і є основою знань, навичок та умінь.

Матеріал, який потрапив у тимчасову пам'ять, потребує осмислення і структуризації та проведення обробленої інформації в довгострокову пам'ять, що здійснюється за допомогою оперативної пам'яті при активній самостійній розумовій діяльності суб'єкта навчання. Р. Немов у підручнику "Психологія" зазначає, що "переведення інформації із тимчасової в довгострокову пам'ять часто викликає труднощі і, щоб найкраще це зробити, необхідно спочатку осмислити і певним чином структурувати матеріал, пов'язати з тим, що людина уже добре знає" [4].

Отже, самостійна робота вчить самостійного мислення, сприяє утворенню власних поглядів та думок. І фахівець, який не навчився працювати самостійно, ніколи не втілить у нього ідеї, що виникли, в практику. Тому проблему розвитку самостійної пізнавальної діяльності необхідно вирішувати на лекціях, групових, практичних заняттях).

Самостійність курсанта у навчанні пов'язана зі змістом самостійної пізнавальної діяльності та організаційними формами самостійної роботи. Тому діяльність викладача повинна бути спрямована на:

- формування в курсантів потреби в систематичній творчій праці;
- постановки конкретних завдань, які визначають особливості певного виду самостійного завдання;
- виділення обсягу та терміну виконання;
- навчання діяти згідно з планом, творчо та методично грамотно;
- спонукання до самоконтролю та взаємодопомоги у процесі самостійної роботи;
- турботу про забезпечення необхідними навчальними та навчально-методичними матеріалами;
- контроль роботи курсантів та проведення консультацій у разі потреби.

Така структура керівництва самостійною роботою курсантів надає їй систематичного характеру та забезпечує цілеспрямованість. Це дозволяє ефективно і якісно вирішувати питання її планування, забезпечення та контролю, розвитку у курсантів творчих здібностей та самостійності і цілеспрямовано та послідовно здійснювати їх підготовку до виконання військово-професійних завдань.

Практика науково-педагогічної діяльності дозволила поділити оволодіння знаннями в рамках військової спеціалізації офіцер тилу на чотири етапи:

- ознайомлення з метою і завданнями курсу, усвідомлення важливості певної дисципліни поряд з іншими, що складають основу теоретичної і практичної підготовки майбутніх спеціалістів тилу;
- вивчення основ теорії і методів розв'язання типових способів діяльності;
- вивчення досвіду та специфіки професійної діяльності майбутніх спеціалістів тилу в рамках певних умов і завдань;
- оволодіння професійною майстерністю на репродуктивному та творчому рівнях.

Суть процесу навчально-пізнавальної діяльності курсантів на цих етапах різна. На першому етапі опановується матеріал на рівні простого запам'ятовування.

На другому — усвідомлюється логіка та методологія тієї діяльності, яка складає основу майбутньої діяльності. Цей етап характерний осмисленням теоретичних основ для раціонального застосування їх при розв'язанні типових завдань. При цьому у курсанта формується індивідуальна "система" правил, прийомів, методів, за допомогою яких він утримує у свідомості певні підходи до розв'язання завдань із певної дисципліни.

Третій етап характеризується перевіркою дієздатності курсантом своєї "системи" при вирішуванні завдань. На цьому етапі курсантом вносяться відповідні корективи у свою "систему" правил та прийомів діяльності для більш кваліфікованого розв'язання завдань військової спеціалізації.

Четвертий етап характеризується самонавчанням та самовдосконаленням у процесі навчальної і професійної діяльності. Стан курсанта на цьому етапі залежить від якості навчання на трьох попередніх етапах. Саме на цьому етапі проявляються активність та творчість майбутнього офіцера тилу.

Якість процесу навчання у військовому навчальному закладі залежить від того, наскільки організована та забезпечена самостійна навчально-пізнавальна діяльність курсантів. Тому найбільш важливим завданням викладацького складу є забезпечення і засвоєння кожним курсантом знань та формування своєї "системи" правил та прийомів діяльності. Оскільки знання курсант отримує тільки в процесі самостійного вивчення теоретичних основ і на цій підставі оволодіває методами типових способів діяльності як майбутній офіцер тилу. Для кожного курсанта цей процес проходить на базі раніше засвоєних прийомів розумової праці в характерному для нього ритмі. У цій роботі кожний курсант використовує навчальну літературу, методичні розробки, пояснення до основних текстів з урахуванням мети та завдань, які стоять перед військовою спеціалізацією.

Методом опитування викладацького складу було виявлено, що в навчально-пізнавальній діяльності курсантів спеціалізації офіцер тилу можна виділити такі напрями діяльності:

- вивчення та оволодіння теоретичними основами військової спеціалізації (слухання, конспектування, читання, осмислення навчальної інформації) з погляду досягнення навчальної мети;
- вивчення методики розв'язання та практичного застосування основних теоретичних положень;
- формування своєї "системи" правил і прийомів та вміння, використовувати отримані знання.

Ця діяльність і процес оволодіння знаннями в рамках спеціалізації офіцер тилу будуть ефективними, коли курсанти:

- проявляють інтерес до вивчення предмета через розкриття конкретного навчального матеріалу для формування майбутньої професійної кваліфікації;
- у певному обсязі засвоюють навчальний матеріал.

Результативність процесу навчання оцінюється за кінцевими показниками, які досягаються курсантами в навчальному процесі. Тому кожен курсант знає форми звітності, методи оцінювання знань та ступінь відповідальності за слабкі результати пізнавальної діяльності. Це є серйозним важелем для підвищення відповідальності кожного курсанта в навчальному процесі. Практика свідчить, що працюючи над яким-небудь предметом, розуміючи його необхідність і керуючись почуттям відповідальності, курсант здобуває нові

знання. Почуття відповідальності сприяє також успішній боротьбі з труднощами, пов'язаними зі специфікою навчання у військовому закладі.

Самостійна робота у вищому військовому навчальному закладі виступає як специфічні засоби організації і керівництва самостійною діяльністю курсанта в навчальному процесі, яка повинна включати і предмет, і метод навчального та наукового пізнання. Предметом пізнавальної діяльності в різних видах навчальної праці часто виявляється пізнавальне завдання, яке включене в той чи інший конкретний вид самостійної роботи. Вирішенням цього завдання виступає керована ззовні пізнавальна діяльність.

Отже, основним у розв'язанні завдання підвищення ефективності та якості навчального процесу є проблема активізації самостійності, самокерівництва та самоконтролю і керівництва. Тому діяльність викладацького складу повинна спрямовуватись на те, щоб навчити курсантів працювати з підручником, тобто самостійно й активно здобувати нові знання, контролюючи свої дії, виявляючи максимум ініціативи, сумлінності. Саме робота з літературою, наказами, журналами, статтями формує навички осмислювати та систематизовувати інформацію. Ця робота передбачає визначення основних ідей, складання плану, тез прочитаного конспекту, виписування найбільш важливих моментів, положень, цитат тощо. У результаті систематизації самостійної роботи в курсантів формуються необхідні для доброго спеціаліста такі якості особистості, як воля, характер, самостійний та творчий підхід до вирішення різноманітних завдань, організованість і цілеспрямованість, що так необхідні майбутньому офіцерові.

Для того, щоб вищий військовий навчальний заклад випускав фахівців, які прагнуть систематично підвищувати свій професійний рівень, необхідно, щоб кожний курсант, перебуваючи ще в стінах академії, виробив у собі потребу до постійної самоосвіти під керівництвом усього викладацького складу та кожного викладача окремо.

Таким чином, методом самостійної роботи у вищих військово-навчальних закладах у процесі навчання в курсантів формуються навички самостійної пізнавальної діяльності. Робота курсантів спрямована перш за все на закріплення, розширення та поглиблення знань, вироблення умінь та навичок. При цьому у курсантів виховується висока культура розумової праці, розвивається організованість, активність та ініціатива в досягненні поставлених завдань.

Предметом подальшого дослідження можуть бути аспекти вдосконалення методики застосування активних методів навчання при викладанні професійно орієнтованих дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Военная психология и педагогика: Учебное пособие // Под. Ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. — М.: Совершенство, 1998. — 384 с.
2. Зимняя І.А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. — 476 с.
3. Минаков А.П. О творческом методе преподавания // Вестник высшей школы — 1945. — № 5. — С.19–22.
4. Немов Р.С. Психология. — Т.1. — М.: Владос, 1998. — 668 с.

Орест МИХАЙЛИШИН

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЙ

В практичній діяльності офіцер Державної прикордонної служби України розв'язує численні нестандартні ситуації. У багатьох випадках неправильні дії керівника приводять до зменшення ефективності виконання оперативно-службових завдань підлеглими. З цього випливає необхідність підготовки випускника вищого військового навчального закладу до ефективного проведення виховної роботи в умовах нестандартних ситуацій ще в процесі підготовки в освітньому закладі.

Потреба у формуванні військового педагога, як вихователя, всебічно обґрунтована в працях В. Давидова, М. Городова, В. Маслова, М. Дьяченко, Г. Темка, В. Луценка, Н. Кузьміної, які розглядають розвиток особистості педагога. Аналіз дисертаційних досліджень свідчить про те, що значна кількість науковців присвятила свої роботи

вдосконаленню підготовки офіцерів в умовах навчального закладу при вивченні таких проблем, як: навчально-виховний процес курсантів в умовах вищого військового навчального закладу (В. Балашов, Д. Іщенко, Д. Коцеруба, А. Галімов), пізнавальної діяльності і самостійності курсантів та офіцерів при вивченні окремих дисциплін (О. Вальчук, Л. Боровик, В. Гапонова). Проте, більшість перерахованих авторів не ставили перед собою завдання спеціального дослідження проблеми підготовки офіцерів до проведення виховної роботи з особовим складом в умовах нестандартних ситуацій.

Метою статті є визначення педагогічних умов забезпечення ефективної підготовки офіцерів до проведення виховної роботи з підлеглими в умовах нестандартних ситуацій.

На основі аналізу наукової літератури [1; 2; 3] ми під педагогічними умовами розуміємо чинники, що забезпечують ефективність навчально-виховного процесу в вищому військовому навчальному закладі з метою досягнення кінцевої мети з запланованими результатами.

Усі чинники, що впливають на навчальний процес можна умовно поділити на дві групи: зовнішні і внутрішні [2]. До зовнішніх чинників можна віднести: організацію навчально-виховного процесу в вищому військовому навчальному закладі; зміст навчального матеріалу; міжособистісні взаємодії. До внутрішніх чинників можна віднести: професійну мотивацію; потреба у самовдосконаленні; нахили, уподобання, здібності; зацікавленість у знаннях, у своєму професійному становленні [2]. Педагогічні умови є проявом як зовнішніх так і внутрішніх чинників

До основних педагогічних умов, які сприяють ефективності навчально-виховного процесу в вищому військовому навчальному закладі ми віднесли: посилення мотивації навчання; самостійна робота з підвищення рівня знань курсантів (слухачів); взаємозв'язок теоретичних знань з практичними уміннями й навичками; уявлення про імітаційне моделювання; забезпечення належного педагогічного керівництва навчальним процесом; підвищення рівня творчого мислення; об'єктивність оцінювання; урахування індивідуальних особливостей курсантів (слухачів); обмеження часу відповіді на питання.

Аналізуючи перераховані вище педагогічні умови, ми зупинили свою увагу на тих, котрі забезпечуватимуть створення умов для формування у курсантів (слухачів) професійно-педагогічної готовності до проведення виховної роботи в умовах нестандартних ситуацій. Їх вибір базувався на критеріях, серед яких ми обрали такі: відповідність кінцевій меті; орієнтованість на заплановані результати; системність; практичне спрямування; відповідність віковим особливостям суб'єктів навчання; виконання виховної функції; підвищення рівня загальнонаукових знань.

На основі цих критеріїв, виходячи із загальнопедагогічних, організаційних і технічних вмінь, ми визначили педагогічні умови, які забезпечать процес їх формування. Як основні педагогічні умови ми обрали:

1) модульну технологію навчання;

2) інформаційну технологію навчання (тестування, навчальні програми, імітаційні задачі);

3) ігровий метод у підготовці курсантів (слухачів);

4) наявність комплексу ситуаційних задач;

5) індивідуалізацію або диференціалізацію навчання.

Випускники вищого військового навчального закладу повинні чітко уявляти, що дасть їм оволодіння основами проведення виховної роботи з особовим складом в умовах нестандартних ситуацій для подальшої служби.

Під час оволодіння основами проведення виховної роботи з особовим складом в умовах нестандартних ситуацій формується особливий стиль мислення, який сприяє виробленню у випускників певної групи умінь. Курсанти (слухачі) повинні відчути необхідність у засвоєнні цієї групи знань. Ця потреба має виразитись у розумінні значення проведення виховної роботи в різних умовах оперативно-службової діяльності офіцера-прикордонника як засобу досягнення виконання оперативно-службових (бойових) завдань. Це підвищить мотивацію процесу навчання, забезпечить досягнення кінцевої мети.

Завдання щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу в військовому закладі освіти можна реалізувати впровадженням у навчальний процес інноваційних технологій.

Аналізуючи передові педагогічні технології ми визначили, як провідну, модульно-рейтингову технологію викладання. У нашій країні є позитивний досвід застосування модульно-рейтингової технології, про що свідчать роботи таких авторів, як: А. Андрющук, Л. Романишиної, П. Сікорського, О. Сергєєва, Є. Філіпчука, А. Фурмана. Сутність модульного навчання полягає в тому, що курсант (слухач) більше часу може самостійно працювати з навчальним матеріалом.

У процесі констатувального експерименту ми переконались, що модульно-рейтингова технологія навчання докорінно змінила методику проведення занять, систему контролю та оцінювання, організацію самостійної роботи курсантів (слухачів), педагогічні стосунки між випускником і викладачем і її впровадження є однією з умов якіснішої підготовки фахівців, оскільки модульна технологія більше відповідає і реалізації мети навчання: дати не тільки знання, а й виробити уміння та навички у вирішенні професійних завдань як в типових, так і в нетипових ситуаціях, розвинути особистість через використання арсеналу розумових операцій до рівня прогнозованого системного стилю мислення [4, 63]. На нашу думку саме впровадження високої варіативності і частоти у використанні існуючих форм і методів контролю при модульно-рейтинговій технології навчання спонукає до систематичної і цілеспрямованої праці під час занять і в поза аудиторних умовах, стимулює їх займати активну позицію в навчально-пізнавальній діяльності в процесі формування себе як сучасного спеціаліста. Для розвитку індивіда відкривається можливість процесу самореалізації себе як особистості.

Отже, для створення комплексу педагогічних умов реалізації стимулюючої функції контролю, оптимізації процесу навчання, шляхом впровадження інноваційної модульно-рейтингової технології, є однією з основних умов, яка органічно пов'язана з іншими педагогічними умовами, доповнює їх і одночасно є базою для їх розвитку. Застосування модульно-рейтингової технології навчання, на наш погляд, безпосередньо поєднане з інформаційними технологіями навчання.

Інформаційна технологія передбачає, передусім, використання комп'ютерних технологій навчання. Для ефективного використання інформаційних технологій необхідно забезпечити необхідну кількість комп'ютерних терміналів, як правило, за кількістю курсантів (слухачів) у навчальній групі. Для розробки програмних компонентів необхідний достатній рівень знань та умінь професорсько-викладацького складу у галузі комп'ютерних програм. При розробці компонентів комп'ютерних технологій важливо знайти найбільш доцільне поєднання інформаційних технологій з традиційними методами проведення занять.

В навчально-виховному процесі Національної академії ДПС України з усіх видів інформаційних технологій навчання переважно застосовується тестування для контролю знань суб'єктів навчання. При використанні тестування для контролю за рівнем знань курсантів (слухачів) ефект приносить поступове утруднення шляхом зменшення часу на відповідь, збільшення кількості питань та варіантів відповіді. Застосування інформаційних технологій навчання в навчально-виховному процесі дозволяє за стислі терміни під час занять за розкладом проводити вхідний контроль рівня знань навчальної групи на початку заняття, проводити вихідний контроль рівня засвоєння навчального матеріалу під час заняття, використовувати її курсантами (слухачами) для самоконтролю та при відпрацювання пропущених занять.

Використання на заняттях ігрового методу, допомагає оптимально включити в роботу всю навчальну групу, вести безперервний зворотній зв'язок із усією навчальною групою (вирішення завдань, відпрацювання ввідних і т.д.).

За допомогою ігрового методу:

– курсанти (слухачі) з середнім і слабким рівнем тягнуться за військовослужбовцями з високим рівнем;

– розвивається логіка міркувань, доказовість, самостійність мислення;

– суб'єктів навчання ставить себе на посаду відповідного керівника (начальника).

Це сприяє заохоченню курсантів (слухачів) до навчання, мотивації навчання, викликає бажання освоєння навчального матеріалу та стимулює їх діяльність. Методи формування інтересу до навчання можна умовно поділити на імітаційні методи та методи колективної і розумової діяльності.

При використанні ігрового методу у курсантів (слухачів) формуються уміння, знання та навички. При використанні цього методу в суб'єктів навчання проявляються особисті інтереси, їх позитивні та негативні риси, рівень сформованості навичок і умінь. Гра забезпечує емоційне сприймання навчального матеріалу, що сприяє кращому засвоєнню програмного матеріалу [5].

У процесі формувального експерименту нами аналізувалися і розв'язувалися різноманітні за змістом нестандартні ситуації. Практикувалось застосування так званих мікроситуацій, які подавалися в стислій формі і описували суть нестандартної ситуації з схематичним окресленням обставин. Такі ситуації, як правило, застосовувалися на лекційних заняттях, що дозволяло внести в навчально-виховний процес елементи проблемності, спонукало курсантів (слухачів) до формулювання самостійних висновків, загострювало їх увагу на основних моментах навчального матеріалу. Значним мотиваційним потенціалом характеризуються ситуації-проблеми, тобто ситуації, в яких курсантам (слухачам) пропонувалось не тільки проаналізувати нестандартні ситуації, що склалися, але й прийняти обґрунтоване управлінське рішення. Це так звані ситуаційні задачі, які суттєво відрізняються від звичайних навчальних задач-вправ. У навчальній задачі-вправі чітко сформульована умова (що дано) і вимога (що треба знайти). В описі ситуаційної задачі немає, як правило, перерахованих умов. В реальних нестандартних ситуаціях керівнику, як правило, передусім треба проаналізувати обставини, визначити, чи є проблема і в чому, власне, вона полягає. Тільки після цього він може визначити, що йому відомо і що треба з'ясувати для прийняття обґрунтованого управлінського рішення.

Уміння формулювати завдання, яке вимагає розв'язання в конкретних обставинах, — одне з найважливіших у структурі професійної діяльності офіцера-прикордонника. Саме для його розвитку і вдосконалення призначені ситуаційні задачі. З їх допомогою суб'єкти навчання самостійно визначали вихідні дані та мету дій.

Заняття з використанням конкретних нестандартних ситуацій суттєво активізували пізнавальну діяльність суб'єктів навчання: від них вимагалось не просто знайти розв'язок певної ситуації, але й обґрунтувати і захистити його під час групової дискусії. На таких заняттях вони виконували ряд дій, у процесі яких вироблялись професійно значущі уміння і навички, в тому числі навички роботи з інформацією, уміння обґрунтовувати свої міркування, організовувати процес колективного розв'язання проблеми, використовуючи знання і накопичений досвід, тощо.

Актуальною є диференціалізація навчання у Національній академії Державної прикордонної служби України. Вона загострюється у зв'язку з тим, що на факультети тактичного рівня вступають випускники різних за потенціалом і рейтингом загальноосвітніх навчальних закладів, а на оперативно-тактичний факультет вступають офіцери не тільки з різною базовою військовою спеціальністю (інженери, філологи, юристи), з підрозділів охорони сухопутної ділянки кордону так і морської компоненти, але і вікового цензу (26-40 років), від посад начальника застави (командира роти) до командирів частин, командуючих напрямом. Різноманітність загальноосвітньої (базової військової) підготовки курсантів (слухачів) посилюється і індивідуальними особливостями військовослужбовців, їхніми потенційними можливостями тощо. Ось чому в педагогічні умови підготовки викладачів до використання інформаційних технологій ми ввели умову: врахування індивідуальних особливостей суб'єктів навчання. Для якісної підготовки офіцерів в вищому навчальному закладі викладач повинен знати особистість кожного підлеглого.

Вказана педагогічна умова може вирішатись шляхом впровадження диференціалізації та індивідуалізації навчання. Диференціалізація навчання передбачає певне розчленування системи наукових знань та різнорівневе структурування з метою впровадження їх у навчальні дисципліни в залежності від структури навчальної системи навчального закладу. Індивідуалізація навчання передбачає співвідношення навчального матеріалу з індивідуальними особливостями і можливостями курсантів (слухачів). Індивідуалізація набуває особливого значення у зв'язку з використанням у вищих військових навчальних закладах групових форм навчання.

В своїх дослідженнях науковці [6] зазначають, що індивідуалізація не може існувати без диференціалізації, як і диференціалізація без індивідуалізації, це два боки одного і того ж

самого процесу — збереження, врахування і розвитку особистих якостей кожного суб'єкта навчання.

Ми розглянули деякі аспекти педагогічних умов забезпечення підготовки слухачів (курсантів) до проведення виховної роботи в умовах нестандартних ситуацій, які все ж дозволяють зробити певні висновки щодо відповідної професійної готовності професорсько-викладацького складу вищого військового навчального закладу:

а) вакантні посади професорсько-викладацького складу доцільно заміщати офіцерами, які мають практичний досвід служби в органах охорони кордону, роботи з особовим складом та закінчили оперативно-тактичний факультет;

б) викладач повинен володіти більшим запасом знань, ніж за традиційною технологією навчання;

в) з інформатора знань викладач перетворюється в консультанта. Одночасно з цим викладач проводить індивідуальне навчання, яке передбачає використання різних методик;

г) викладач повинен володіти технікою роботи з комп'ютером і знати програмне забезпечення, завчасно визначати етапи заняття на яких доцільно використовувати комп'ютерні технології.

Напрямком подальших досліджень є визначення компонентів, критеріїв та показників професійно-педагогічної готовності офіцерів до виховної роботи в умовах нестандартних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мархель И.И. Компьютерная технология обучения // Советская педагогика. — 1990. — №5. — С.87–91.
2. Прокопенко В.Г., Плужник О.М. Комп'ютер в кабинете химии // Химия в школе. — 2000. — №8. — С.31–35.
3. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій. Дис. док. пед. наук. — К., 1999. —392 с.
4. Мельничук І.М. Педагогічні умови реалізації стимулюючої функції контролю навчальної діяльності студентів технікумів. Дис. канд. пед. наук. — Тернопіль, 2005. — 208 с.
5. Методика ігрових занять / За ред. П.М. Олійника. — К.: Вища школа, 1992. — 210 с.
6. Суржук Т.Б. Індивідуально-диференційоване навчання читати молодших школярів. Дис. канд. пед. наук. — Одеса, 2005. — 214 с.

Євген МАНДРИК

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ОРГАНІВ ОХОРОНИ КОРДОНУ

Згідно з сучасними світовими тенденціями освіта в XXI столітті спрямовуватиметься на забезпечення неперервності в усіх ланках навчання, створення необхідних умов для доступу кожної людини до оволодіння новими знаннями, цінностями, взаєминами, компетентністю й уміннями [1].

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що державна політика з неперервної освіти здійснюється впродовж життя з урахуванням світових тенденцій розвитку, соціально-економічних, технологічних і соціокультурних змін.

Сьогодні Україна, в тому числі й Державна прикордонна служба України (ДПСУ), стоять на порозі інформаційної цивілізації, де наукова інформація загалом дуже швидко змінюється. Це означає, що людина та суспільство постійно мають справу з новими знаннями, технологіями, вимогами до якості їхньої діяльності, регулятивними нормативами й механізмами, засобами передачі інформації. Тому зростання інтелектуального потенціалу Державної прикордонної служби України стає основою їхнього розвитку [2].

Одним із нових перспективних видів освіти, який набув особливого розвитку наприкінці XX століття, є дистанційне навчання (ДН). Дистанційне навчання — це прагнення дати можливість усім, хто бажає, засвоїти навчальні програми за допомогою комунікаційних каналів та інформаційних технологій.

Розвиток інформаційних систем дистанційних форм навчання був розглянутий в роботах таких вчених як Я. Гладкий, М. Мазур, М. Яновський, Н. Ничкало, Р. Гуревич, М. Кадемія, І. Катеринчук та інших, розвинутий ними і впроваджений у навчальний процес відповідних навчальних закладів.

На основі аналізу фахової літератури з цих питань встановлено, що дистанційне навчання має переваги над іншими його видами.

Я. Гладкий, М. Мазур, Яновський [2] вважають, що дистанційне навчання суттєво збільшує можливість традиційної освіти за рахунок формування освітнього інформаційного середовища, в якому ті, що навчаються самостійно або під керівництвом викладача, можуть вивчати завданий матеріал; значно розширює коло людей, яким доступні навчальні ресурси; знижує вартість навчання. Крім того, на думку авторів Н. Ничкало, Р. Гуревич, М. Кадемія, І. Катеринчук [4, 5, 8], дистанційне навчання дає можливість учням і викладачам незалежно від їхнього місця проживання: формувати унікальні освітні програми за рахунок комбінування курсів; наданих різними освітніми закладами; задовольнити в повному обсязі потреби населення; спілкуватися.

Метою статті є аналіз системи дистанційної освіти України, її адаптація до умов Державної прикордонної служби для підвищення кваліфікації персоналу інженерно-технічного напрямку у процесі оперативно-службової діяльності залежно від займаних посад.

Нова дистанційна форма навчання, яку сьогодні визнано в системі національної освіти України [4] як рівноцінну денній, заочній та екстернатній, має певну соціальну привабливість, оскільки базується на засадах гуманізму й демократизму, гнучкості та різноманіття використання педагогічних засобів та організаційних форм, що сприяють самоактуалізації, саморозвитку особистості, її творчої самостійності. Система дистанційної освіти (ДО) в рамках неперервної освіти охоплює школярів старших класів, студентів середніх і вищих навчальних закладів, керівників підприємств та їх структурних підрозділів, безробітних громадян і незайняте населення, якому потрібно швидке перенавчання й переорієнтація на перспективні професії в умовах українського ринку праці.

Мережа відкритого й дистанційного навчання, яка існує в наш час у світовій практиці, базується на декількох моделях [5]:

– навчання за типом екстернату — орієнтована на шкільні або вузівські (екзаменаційні) вимоги і призначається для учнів і студентів, що з якихось причин не можуть відвідувати стаціонарні навчальні заклади;

– університетська освіта на відстані, заочна (відкриті форми) або дистанційна;

– навчання, засноване на співпраці декількох навчальних закладів. Передбачає сумісну підготовку єдиних програм заочного дистанційного навчання для декількох навчальних закладів з провідних дисциплін, що дозволить покращити якість і зробить їх дешевшими;

– автономні освітні заклади відкритого або дистанційного навчання, в яких студенти можуть набути освіту з різних галузей. Спеціалізуються і в створенні мультімедійних курсів;

– відкритого типу — навчання за автономними навчальними системами. Подібна самоосвіта проводиться шляхом використання телебачення, відеозаписів або радіопрограм, а також додаткових друкованих посібників;

– неформального інтегрованого дистанційного навчання базується на мультимедійних програмах. Вона орієнтована на тих людей, які з певних причин не змогли закінчити шкільну освіту.

Розглянемо, наприклад, систему післядипломної професійної підготовки в одному із провідних вузів України (Хмельницькому національному державному університеті), яка вважається найбільш доцільною для можливого використання основних напрямків та елементів ДО з урахуванням особливостей та специфіки Державної прикордонної служби України з метою підвищення рівня кваліфікації персоналу інженерно-технічного напрямку в процесі оперативно-службової діяльності залежно від займаних посад [3].

Серед вищезгаданих моделей ДО, запропонованих ученими інституту дистанційного навчання Я. Гладким, М. Мазуром, М. Яновським, для реалізації у Хмельницькому Національному державному університеті в рамках Центру дистанційного навчання (ЦДН) було обрано другу модель. Вона є найпростішою, об’єднує переваги стаціонарної та заочної форм

навчання, а саме: у стаціонарної форми запозичено чітку структурованість подання матеріалу, повне методичне забезпечення всіх видів занять, систему регулярного самоконтролю й контролю якості засвоєння матеріалу, можливість у будь-який момент одержати консультації викладача, взяти участь у семінарах і конференціях за допомогою сучасних засобів телекомунікацій, високі критерії якості знань; у заочної — використання таких її привабливих рис, як вільний графік вивчення дисциплін, навчання без відриву від основної діяльності, набування знань у зручному для себе темпі тощо.

Центр дистанційного навчання проводить у рамках методичного забезпечення такі роботи:

- навчально-методичні, організаційно-методичні, спрямовані на розробку єдиного підходу до підготовки і викладання курсів в умовах ДО;
- масове цілеспрямоване вивчення нових технологій навчання викладачами, які задіяні в процесі ДО;
- розробляє і здійснює підготовку методичних посібників з основних дисциплін, які базуються на основі комп'ютерних технологій;
- створює електронні бібліотеки навчальних дистанційних курсів тощо.

Із кожного напрямку розробляється дистанційний курс навчання (ДНК), який складається з п'яти функціонально-узгоджених блоків: організаційно-методичного; навчального; комунікативного; ідентифікаційно-контролюючого; інформаційно-довідкового.

Організаційно-методичний блок забезпечує виконання організаційної та навчальної функцій дистанційного навчання. Цей блок містить:

- загальну інформацію про курс (цілі та задачі курсу, актуальність та практичну значущість, зв'язок з іншими предметами обраної спеціальності тощо);
- навчальну програму курсу (перелік тем та їх короткий зміст);
- рекомендації для організації процесу навчання, зокрема: як працювати з інформаційним наповненням курсу; що повинен знати й уміти студент у результаті вивчення курсу; форми та засоби контролю;
- як готуватись до складання тестів; як виконувати проекти тощо;
- навчальний план та графік вивчення дисципліни, тобто: назви тем та рекомендована послідовність їх вивчення, орієнтовна кількість годин на вивчення кожної теми курсу з диференціацією за видами навчальної діяльності, теми дискусій (з переліком основних питань) та час їх проведення, тематика проектів і строки їх виконання.

Окрім зазначеного, блок забезпечує реєстрацію бажаючих навчатися, їхню диференціацію за певними ознаками та ведення відповідного архіву.

Визначальною особливістю організаційно-методичного блоку є те, що навчальні цілі ДНК різних дисциплін досить істотно відрізняються.

Навчальний блок містить системний курс лекцій, вправ, практичних і лабораторних робіт та проектів.

На відміну від традиційних аудиторних лекцій, дистанційні лекції не передбачають живого спілкування студента з викладачем. Водночас дистанційні лекції, як і традиційні, мають відповідати принципам науковості, доступності, єдності форми і змісту та органічно поєднуватись з іншими формами навчального процесу.

Дистанційні лекції можуть подаватися по-різному: у вигляді запису на аудіо чи відеокасетах або в електронному варіанті. Електронні лекції (ЕЛ), зазвичай, являють собою певний набір навчальних матеріалів в електронному вигляді. Окрім власне тексту лекцій, вони включають у себе додаткові матеріали з довідників, наукових статей, інших навчальних та методичних посібників, перелік адрес тематичних веб-сайтів тощо. ЕЛ дають змогу глибше зрозуміти загальну структуру та змістове наповнення всього курсу.

Для перевірки правильності розуміння, осмислення теоретичного матеріалу, закріплення набутих знань та формування певних умінь і навичок передбачається виконання всіма студентами комплексу спеціально підібраних вправ.

Практичні роботи [2] передбачають виконання практичних завдань для закріплення навчального матеріалу та вироблення стійких умінь і навичок. Практичні роботи вимагають виконання деякого алгоритму, який складається з п'яти-семи кроків (вправ).

Лабораторні роботи [2]. Ця форма навчання є особливо актуальною при вивченні багатьох курсів відповідного напрямку, оскільки ці курси ґрунтуються не тільки на вивченні теоретичного матеріалу, а спрямований на формування конкретних практичних навичок при проведенні лабораторних досліджень. Лабораторні роботи мають творчий характер, містять елементи самостійного наукового дослідження та спрямовані на усвідомлене застосування студентами набутих раніше чи здобутих під час виконання роботи знань, умінь і навичок для успішного розв'язання поставленого проблемного завдання та вироблення власних висновків.

Проекти [2]. На відміну від лекцій та практичних завдань, проекти передбачають як індивідуальне, так і групове (в режимі творчого співробітництва) їх виконання. Практично це реалізується з використанням можливостей мережі Інтернет, зокрема, і телеконференцій.

Самостійна робота [2]. Ця форма навчального процесу є однією з основних у системі дистанційного навчання (СДН). Самостійна робота студентів організаційно може бути індивідуальною, парною і груповою та здійснюватись засобами мережі Інтернет.

Комунікативний блок ДНК забезпечує спілкування студента з викладачем та іншими студентами, які вивчають цей курс. Студенти звертаються до викладача за консультаціями та поясненнями, а також спілкуються між собою з питань спільного виконання поставлених завдань. Комунікативна діяльність студентів під час дистанційного навчання триває постійно і здійснюється за допомогою телеконференцій, електронної пошти, дискусій.

Спілкування може відбуватися у пасивному й активному режимі. Пасивний режим дає змогу працювати асинхронно, тобто в будь-який зручний для студента час у так званому нереальному часі. До засобів такого спілкування можна віднести електронну пошту, списки розсилок та дискусії. За активного режиму два комуніканти і більше працюють синхронно (одночасно) в реальному часі. Активний режим спілкування забезпечують електронні конференції, у тому числі телеконференції.

Електронна пошта [8] — одна з послуг (режимів), що надаються комп'ютерними мережами. Електронна пошта (ЕП) дає змогу користувачам (викладачеві, студентам) обмінюватися будь-якими повідомленнями (текстові, графічні, звукові тощо), поданими у вигляді комп'ютерних файлів, у асинхронному режимі. Отже, ЕП може використовуватись для невербального спілкування учасників навчального процесу. Крім того, ЕП можна використовувати для пересилання файлів та баз даних.

Дискусійна група [4]. Кількість різних списків розсилок може бути дуже великою. Членам створеної віртуальної навчальної групи роз'яснюють правила і засоби тематичної підписки. Тільки після цього група починає функціонувати. Кожне повідомлення, відправлене в дискусійну групу будь-яким її учасником, автоматично розсилається всім учасникам. Викладач також є одним з учасників цього процесу. Учасники читають повідомлення, які надсилають інші члени дискусійної групи, та відправляють свої відповіді на повідомлення, але цей процес відбувається у пасивному режимі.

Електронні конференції (ЕК) [5] завдяки мережі Інтернет дають змогу користувачеві отримувати тексти повідомлень, які передають учасники конференцій, віддалені один від одного. Тобто ЕК об'єднують користувачів зі складу певної навчальної групи, розділених один з одним у часі й просторі.

Телеконференці [6] забезпечують двосторонній зв'язок між викладачем та студентом. Завдяки телеконференціям можлива передача в реальному часі відеозображення, звуку, графіки.

Ідентифікаційно-контролюючий блок містить завдання й контрольні роботи, які мають як проміжний, так і підсумковий характер. Головними формами контролю є вправи, практичні, лабораторні та контрольні роботи, проекти (вони розглянуті у навчальному блоці). Підсумковий контроль передбачається проводити з використанням засобів відеоконференцзв'язку. Якість засвоєння студентами навчального матеріалу (як і при традиційному навчанні) можна характеризувати за рівнями засвоєння: 1) рівень уявлення, 2) рівень відтворення, 3) рівень умінь та навичок, 4) рівень творчості. Широке впровадження отримав тестовий контроль для самоперевірки і для підсумкового контролю [6].

Моніторинг процесу ДН передбачає отримання: підсумкових результатів навчальної роботи студента, результатів діагностики навчально-пізнавальної діяльності, аналіз результатів різних видів контролю.

Інформаційно-довідковий блок містить різноманітні матеріали, які відносяться до курсу відповідного напрямку. Довідкові матеріали складаються з електронної бібліотеки та літератури, яка була використана для реалізації навчального курсу.

Інформаційно-довідкові навчальні матеріали містять вказівки, коментарі (для виконання окремих завдань), пояснення та зразки вправ.

Електронна бібліотека являє собою структурований набір альтернативних підручників, навчальних посібників, статей, комп'ютерних програм навчального призначення, представлених в електронному варіанті й доступних для користування через мережу Інтернет. [3].

Література представлена у вигляді повнофункціональної бази даних, що містить бібліографічні описи та (при можливості) повні тексти рекомендованої для вивчення літератури.

Система дистанційного навчання Хмельницького Національного державного університету передбачає такі види контролю в навчальному процесі: самоконтроль, поточний і підсумковий.

Для дистанційного навчання персоналу ДПСУ доцільне використання локальної комп'ютерної мережі як засобу навчання та контролю, що включає в себе інформацію різного призначення і сукупність ПЕОМ, поєднаних між собою встановленими каналами зв'язку.

На відмінну від використання стандартних технологій Інтернет, в ДПСУ використовується локальна обчислювальна мережа (ГАІС "Гарт"), (корпоративна автоматизована інформаційна система) як засіб навчання та контролю, і включає в себе різного виду інформацію і сукупність комп'ютерів, з'єднаних каналами зв'язку [7], інформаційними складовими частинами якої є: інтранет-мережа ДПСУ, адміністратор "Бази даних знань" адміністрації ДПСУ, центральний сервер адміністрації ДПСУ, системний адміністратор адміністрації ДПСУ, адміністратори АРМ (робоча станція адміністратора) та ПЕОМ (робоча станція методичного класу) органів охорони кордону та підрозділів охорони кордону.

Переваги використання локально-обчислювальної мережі (ЛОМ) полягають у можливості: дистанційного керування контролем із робочого місця викладача (сервера); збереження, накопичення та обробка результатів контролю через системи керування базами даних; розмежування повноважень щодо доступу інформації; забезпечення конфіденційності й захисту інформації [8].

Усі органи охорони кордону та його підрозділи обладнані персональними комп'ютерами, об'єднаними в мережу, що дозволяє програмне забезпечення систем тестування для роботи в локально-обчислювальній мережі.

Технологія розробки програмного забезпечення систем контролю з використанням ЛОМ умовно включає 5 основних етапів [3]:

- побудова локально-обчислювальної мережі;
- вибір, обґрунтування системи управління базою даних;
- обґрунтування оболонки програми (інтерфейсу);
- вибір систем програмування для розробки оболонок та додатків систем контролю;
- обґрунтування і структура баз даних систем контролю.

На першому етапі ЛОМ в ДПСУ існує і функціонує як система, що дозволяє виконувати оперативні, оперативно-тактичні завдання для охорони Державного кордону, а також дозволяє проводити швидкий обмін необхідною службовою інформацією. Відмінністю ЛОМ від мереж регіональної, глобальної, які використовуються у ВНЗ України, є велика швидкість передачі даних, низький рівень помилок і використання дешевого середовища передачі даних. Для використання ЛОМ у навчальному процесі (з метою навчання та тестування) бажано, щоб мережа була на основі виділеного серверу з розподіленими ресурсами. У мережі такого типу центральний сервер отримує та відправляє файли, а також містить ресурси, які використовують робочі станції. Це дозволяє забезпечити розмежування повноважень із доступу, конфіденційність та захист інформації.

На другому етапі необхідно враховувати те, що система управління базою даних повинна забезпечувати створення нової підсистеми (бази) інженерно — технічного напрямку, заповнення її змістовим, редагуванням змістового, а також забезпечувати відбір даних, які

відображають відповідно до заданого критерію, впорядкування, оформлення та подальшу видачу на пристрої виводу (роздрукування результатів тесту) і передачу каналами зв'язку. Щодо програми тестування, то повинна бути можливість у будь-який час додати чи вилучити групу, змінити її назву, також додати (вилучати) кількість персоналу; можливість створення нового тесту чи його редагування. Після проходження тесту повинна бути можливість виведення результату як на монітор, так і на друк. Але всі ці можливості мають бути надані викладачеві і можуть виконуватись тільки на сервері, де права доступу розмежовані та визначаються за паролем (до редагування баз даних).

На третьому етапі проводиться обґрунтування інтерфейсу програми, що необхідно для вільного користування нею будь-яким користувачем, навіть із невеликим досвідом роботи на ПЕОМ, щоб він міг самостійно розібратися з програмою. Тому інтерфейс має бути графічний, зручний, простий у користанні. Повинні бути притаманні типові елементи управління — вікна, а віртуальні кнопки управління програмою — містити підказки та інше.

На четвертому етапі утворюється оболонка програми на мовах програмування під конкретну операційну систему.

На п'ятому етапі створюється система контролю знань із використанням локальної мережі ПЕОМ, яка повинна містити такі бази даних (БД): БД навчальних груп (номер групи, прізвища тих, хто навчається, відомості про них), БД навчальних дисциплін (предмети, теми, питання з тем, відповіді), БД з результатами тестування (протоколи роботи персоналу, який тестується (прізвище, ім'я, та по батькові, навчальна група, дата, час тестування, кількість питань у тесті, кількість правильних відповідей та питання, на які дано неправильні відповіді).

Отже, можна зробити висновок, що використання локально-обчислювальної мережі для контролю знань надає можливість розширити спектр способів, методів і форм контролю. А його поєднання з традиційними методами контролю дозволяє підвищити якість знань тих, хто навчається. Проведення у повсякденній роботі поточного тестування з великого обсягу матеріалу, що вивчається, дозволяє підготувати висококваліфікованих фахівців.

Подальшими напрямками дослідження буде експериментальна перевірка наявної системи післядипломної професійної підготовки інженерно-технічного персоналу Державно-прикордонної служби України згідно із сучасними кваліфікаційними вимогами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма "Освіта XXI століття". — Київ: Радуга, 1994. — 46 с.
2. Інструкція з організації, планування та ведення навчально-виховного процесу в Національній академії Державної прикордонної служби України — Хмельницький: Національна академія ДПС України, 2004. — 177 с.
3. Гладкий Я.М., Мазур М.П., Яновський М.Л. Особливості програмного забезпечення дистанційного навчання. Збірник наукових праць №28: Національна академія державної прикордонної служби України, 2005. — 48 с.
4. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: перспективи досліджень. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Ч. 1. — Вінниця: ВДПУ, 2002. — С. 1–5.
5. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: Навч. посіб. — Київ-Вінниця: Планер, 2005. — 366 с.
6. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання. Дистанційний курс. — Харків: Торсинг, 1999. — 216 с.
7. Наказ Голови Державної прикордонної служби України №216 від 23.03.2005року "Про затвердження Порядку функціонування та використання ГАІС "ГАРТ-8" у системі професійної підготовки Державної прикордонної служби України". — Хмельницький: Національна академія державної прикордонної служби України, 2005. — 8 с.
8. Катеринчук І.С. Використання локально-обчислювальної мережі для контролю знань. Збірник наукових праць №8: Національна академія державної прикордонної служби України, 2003. — 48 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Марія ЖЕРЕБНА

ПОЛІТИКА ОСВІЧЕНОГО АБСОЛЮТИЗМУ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (КІНЕЦЬ XVIII СТ.)

Процеси реформування освіти наприкінці XVIII — на початку XIX ст. стали закономірними наслідками позитивних змін у суспільно-політичному та громадсько-культурному житті розвинутих країн Європи. Цей час вважається початком якісно нових перетворень у системі народного шкільництва. Освітні реформи були спричинені новим педагогічним мисленням, що формувалося в епоху Просвітництва в рамках західної цивілізації. Для становлення педагогічної думки в Галичині, Буковині та Закарпатті друга половина XVIII ст. є визначальною.

Розвідки останніх років, в яких досліджується пробудження національного самоусвідомлення корінного населення західноукраїнського краю, акумулювали цінну інформацію. В працях таких знаних науковців, як Б. Ступарик, О. Пенішкевич, І. Курляк, М. Євнух та інших наводиться великий фактологічний матеріал з історії освіти, характеризуються зміст, форми і методи навчально-виховної роботи в школі. Сьогодні при дослідженні складного процесу розвитку української педагогічної думки в непростих умовах іноземного панування, поліетнічності та поліконфесійності маємо можливість широкого опрацювання австрійських, польських, угорських й інших іноземних першоджерел. Їх вивчення та аналіз у більш повному обсязі розкривають складні процеси, що впливали на формування педагогічної думки краю, взаємозв'язки з європейськими освітніми центрами.

Наше дослідження покликане актуалізувати твердження, що реформи періоду освіченого абсолютизму мали велике значення в історії шкіл усіх рівнів на території Австрійської імперії. Вони були спричинені впливом європейських просвітницьких ідей і тим особливим історичним шляхом, який пройшла в своєму розвитку освіта країни. Анексія західноукраїнських земель, звичайно, не мала на меті сприяти їх самостійному розвиткові. Однак вважаємо за доцільне акцентувати, що саме під впливом зазначених реформ та ідей романтичного і слов'янського відродження у практично знищених освіті та культурі українців Галичини, Буковини і Закарпаття з'явився стимул для відродження.

До реалізації своїх планів захоплення територій Габсбурги просувалися поступово і цілеспрямовано впродовж XIII–XVIII ст. Через династичні зв'язки та війни здійснювалась інкорпорація історичних земель багатьох народів. Українці входили до володінь Австрійської імперії частково. Закарпаття, Галичина та Буковина були приєднані до неї в різний час.

Закарпатська частина українських земель потрапила в X ст. до складу Угорщини. Тоді адміністративна одиниця Руська марка мала широкі автономні права, але вже у наступному столітті була їх позбавлена. В 1526 р., після розгрому угорських військ австрійцями згідно з домовленостями про престолонаступництво між Австрією та Угорщиною, угорська корона перейшла до Габсбургів. До їх володінь увійшло також Закарпаття [6, 18].

Щодо Галичини та Буковини, то їх прилучення до імперії відбулося в другій половині XVIII ст. в зв'язку з новим співвідношенням сил, яке склалось у Європі. В 1772 р., внаслідок першого поділу Польщі Австрією, Росією та Пруссією Габсбургів була приєднана Галичина, а наступного року й невелика частина Волині. На цих землях згодом було утворено окремий коронний край — Королівство Галичини та Володомирії. Буковину Австрія отримала в 1775 р. за посередництво при укладенні Кючук-Кайнарджійського миру між Туреччиною і Росією [2, 230].

Зростання населення, економічні зрушення спричинили посилення процесу централізації державного управління монархією, землі якої охоплювали майже третину Європи. Система управління підвладними територіями як у центрі, так і на місцях вимагала стрункості й ефективності. Політико-адміністративний поділ території імперії здійснювався з урахуванням австрійських державотворчих традицій, рідко бралися до уваги інтереси земель і народів, які стали складовими державного устрою Австрії [4, 16].

Спадковий монарх (цісар) зосереджував у своїх руках всю повноту законодавчої, виконавчої, військової та судової влади. Свої функції імператор виконував за допомогою особистої канцелярії, наділеної значними владними повноваженнями. Зазначимо, що в 1774–1776 та 1797–1802 рр. у Відні діяла окрема канцелярія для Галичини. Вона підпорядковувалася безпосередньо імператорові, що підтверджувало централізованість державного управління в Австрійській монархії. Сутність урядової політики полягала в зміцненні централізації управління краєм. Забезпечення такої централізації покладалося на Галицьке губернське правління, очолюване губернатором, і Буковинську військову адміністрацію (діяла в 1774–1787 рр.). Діяльність цих органів відповідала традиціям австрійського абсолютизму того часу, що не допускав будь-яких децентралізованих методів управління [4, 11].

Загальна реформа освітньої системи в імперії розпочалась у 50-і роки XVIII ст. Значні зміни в суспільстві вимагали розвитку галузевих знань, особливо в медицині, технічних і природничих науках. Створювалася суворо централізована державна система освіти. На цей час педагогічна думка і практика пройшли уже складний шлях розвитку. Від безроздільного панування парадигми релігійного виховання до вагомої ролі держави в навчанні Австрія перейшла впродовж століття. Вважаємо за доцільне докладніше зупинитись на їх дослідженні, адже всі вони безпосередньо чи опосередковано стосуватимуться і новоздобутих західноукраїнських земель.

Після перемоги Контрреформації та провалу протестантських шкіл освіта Австрії від середини XVII ст. мала виразно католицько-церковний характер [7, 281]. Шкільні статути всіх навчальних закладів передбачали “безумовний католицизм вчителів та учнів”. Провідну роль в освіті відігравали єзуїти. Відповідно до традицій ордену вони опікувались вищою школою. На нижчу школу спрямовували свою діяльність члени ордену піярів. Відмова від викладання латинською мовою сприяла активному поширенню освіти серед мас. Однак у той час Австрія, як, зрештою, й інші європейські країни, була ще дуже далекою до втілення ідеї про загальнообов’язкову шкільну освіту. Численні гімназії орденів єзуїтів і бенедиктинців становили середню школу. В ній була відмінена оплата за навчання, що відкрило доступ до освіти здібним дітям з незаможних родин.

Стосовно вищої освіти історичні джерела вказують, що “науковий рівень австрійських барокових університетів був досить нерівний” [7, 281]. Єзуїти в університетах Відня та Граца досягли значних успіхів у теології і схоластичній філософії Арістотеля. Створений у 1677 р. університет у Інсбруці мав чотири факультети, проте теологія вивчалася найбільше. Університет бенедиктинців у Зальбурзі ретельно вивчав правознавство. Вивченням історіографії займалися всі зазначені вищі навчальні заклади, але вперше це зробили в університеті Фрайбурга [10, 341].

Від середини XVIII ст. духовне життя країни зазнало багатогранних змін, спричинених різними світоглядними, релігійними та політичними течіями. Ідеї просвітителів про необхідність удосконалення людини і суспільства стали обґрунтуванням педагогічного новаторства. Австрійські імператори Марія Терезія та її син Йосиф II під впливом європейських просвітницьких ідей проводили у 70–80-і роки політику освіченого абсолютизму. Нововведення в галузі освіти були обумовлені передусім потребами підвищення економічної та військової могутності держави. Основні зміни почалися після надання автономії Навчальній комісії (1780). “Найзначущішим досягненням було створення початкової (народної) школи. У її підґрунті вже була закладена ідея обов’язкової середньої освіти” [7, 365]. Впровадження здійснювалось поступово, враховуючи різницю регіонів. Для початкових стадій освіти керівним став “Шкільний статут“ абата І. Фельбігера; сам він певний час опікувався цим процесом [9, 288]. Весь контроль за системою освіти проводила Віденська надвірна освітня комісія. Фінансовий бік шкільної справи в 1773 р. забезпечувало майно Навчального фонду, що існував коштом ліквідованого ордену єзуїтів [9, 305].

В Австрійській імперії існували різні типи шкіл і вищих навчальних закладів, освітній процес в яких змінювався впродовж досліджуваного періоду і визначався державою на тому чи іншому етапі її соціально-економічного розвитку. Перетворення здійснювались таким чином: “народні школи, в яких навчали читати, писати і рахувати, були переформовані у вищі, в яких спочатку передбачалося навіть вивчення латини, і насамкінець були відкриті нормальні школи як заклади для підготовки вчителів” [7, 365]. Конкурентну боротьбу з католицькими орденами в галузі освіти і виховання стали вести нові протестантські рухи, що відвертіше орієнтувалися на парадигму світського навчання та виховання. Дух суперництва і змагальності стимулював розвиток педагогічної думки і сприятливо позначився на розвитку шкільної справи [1, 27].

Під час правління Йосифа II (1765–1790 рр.) кількість гімназій зменшилась, а народних шкіл — зросла. Причиною цього був розпуск ордену єзуїтів, адже саме він опікувався більшістю гімназій. З того часу провідне місце в системі гімназій зайняв орден піярів. Окрім того, ще у 1750-і роки Марія Терезія заснувала кілька середніх закладів спеціального призначення для підготовки дипломатів й інших представників країни за кордоном: Терезіанський колегіум вищого ступеня, Терезіанську лицарську академію, Орієнтальну академію (з 1754 р. — Консульська академія).

Щодо вищої освіти, то в ній завдяки університетській реформі відбувалася зміна конфесійного управління на державне. Було оновлено всі факультети Віденського університету. Державу представляв навчальний директор. Церкву та бібліотеку ордену єзуїтів передали університетові. В 1778 р. до навчання та отримання наукових ступенів були допущені протестанти, а через чотири роки й іудеї. Університети в Граці та Інсбруку через брак коштів імператор Йосиф II перетворив на ліцеї, обмеживши право на видання наукових ступенів. Замість латинської мови викладовою стала німецька.

Загалом держава не сприяла вченим, їй потрібні були передусім добрі службовці з академічною освітою. Посилювалася увага до вивчення предметів природничо-математичного циклу, адже інтенсивний розвиток промисловості зумовлював зростання ролі технічних наук. “Землемірство та географічно-картографічні дослідження належали до інтересів державної адміністрації, яка сприяла цій галузі з фіскальних та військових мотивів” [7, 368].

Наприкінці XVIII — в перші десятиріччя XIX ст. з’явилась низка краєзнавчих робіт. Серед них були й описи Карпатського регіону. Природничі науки (обмежившись вищою школою) розвивались відповідно до державної зацікавленості. Наприклад, більшість досліджень з мінералогії була тісно пов’язана із проведенням практичних гірничо–видобувних робіт. Результати досліджень вміло використовувались у господарстві імперії. Фізики, математики, біологи, які вміли вчасно реалізовувати власні та зарубіжні наукові досягнення в галузі техніки, всюди і завжди підтримувались урядом.

Слід зазначити, що державні органи добре дбали про захист становлення і розвитку прогресивної системи освіти, вагомий супротив якій чинили духовенство і поміщики. Перші боялися втратити вплив на широкі маси, другі були проти обов’язкової освіти селян, бо вважали її непотрібною. Однак реформа була успішною. Водночас із народними школами функціонували спеціальні професійні навчальні заклади. Внаслідок проведених заходів австрійська система вважалася в той час найкраще зорганізованою в Європі [9, 363].

У рамках освітніх перетворень реформування шкіл і вищих навчальних закладів проводилося на територіях всієї багатонаціональної держави за єдиним, німецьким зразком. Все, що здійснила Марія Терезія в останні роки свого життя (померла в 1780 р.), крім адміністративних заходів у процесі прилучення нових територій, належить до “соціального законодавства” у державі загального добробуту [2, 247]. Це, зокрема, стосується ініціатив на користь селянства, шкільної реформи й багатьох заходів промислової та фінансової політики, політики стосовно народонаселення. На першому плані утверджуються помірні просвітницькі тенденції, що виразно помітно в роботі урядових установ та уповноважених у справах шкільництва. В різних краях, які входили до Австрійської імперії, освітні заклади мали свої особливості, що зумовлювалося різним економічним, культурним та суспільно-політичним рівнем територій. Не були винятком і західноукраїнські землі. Поступове впровадження загальної освіти було актуальним наприкінці XVIII ст. і тут.

На переважній частині західноукраїнських земель, як відомо, на початку XVIII ст. остаточно перемогла унія. З втратою православ'я цей край фактично був позбавлений політичних і культурних орієнтирів, за які боровся протягом попередніх віків. Нове уніатське духовенство (в Австрії воно стало називатися греко-католицьким), що згодом відіграло важливу роль у збереженні і поширенні національної культури ще не визріло. Сільські священники були малоосвіченими. Поступово занепадала й традиційна українська культура міст Галичини, Буковини і Закарпаття. Книгодрукування, яким колись славилися, зокрема, Львів, Острог і Перемишль, занепало. Життя літературної української мови ледь жевріло у малозрозумілій церковнослов'янщині. В зв'язку з цим науковець В. Чапленко зауважував: "Показово, що навіть офіційні заходи австрійського уряду після приєднання західноукраїнських земель до Австрії скеровані на запровадження в культурний ужиток мови "рутенів" чи "русаків" не наштовхували цих людей на думку про власну українську мову як мову національну" [8, 23].

На становищі української культури не могла не позначитися й та обставина, що українські землі перебували в складі різних за суспільним устроєм, мовами і національними традиціями державних утворень. Звичайно, царська влада Росії на своїй державній території сприяла розвиткові й поширенню російської культури, всіляко протидіючи будь-яким виявам національних інтересів інших народів, передусім українського. Австрійська імперія була толерантнішою в цьому питанні.

На Закарпатті канонічне оформлення греко-католицької церкви відбулося в 1649 р. Одержавши певні права та маючи підтримку з боку уряду, вона була практично єдиною репрезентуючою інституцією культурного життя українців краю. Духовенство усвідомлювало свою історичну місію, а реформи Відня в другій половині XVIII ст. дали можливість за кілька десятиліть зробити те, що було упущено впродовж попередніх століть. Входження Закарпаття в західнохристиянську спільноту (при збереженні традицій східного обряду) та використання ідей освіченого абсолютизму дало можливість плідно співпрацювати з культурною елітою Європи, навчатись у вищих закладах, закласти основи розвитку освіти, зайнятися розробкою літературної мови. Ужгородська унія та події останніх десятиліть XVIII ст. створили можливість українцям Закарпаття перебувати в єдиній течії всіх культурних і політичних процесів поліетнічного суспільства [6, 78].

На момент приєднання до імперії Габсбургів споконвічно українська Буковина значно відставала в економічному та культурному розвитку порівняно з австрійськими коронними землями. Рівень освіти був невисоким. З метою поліпшення соціального становища населення, підвищення його культурного рівня і впорядкування церковної організації Відень пішов на проведення реформ у краї. Були відкриті, зокрема, перші професійні школи, які сформували потребу в загальноосвітніх навчальних закладах. Тут не було достатньої кількості початкових шкіл, кваліфікованих вчителів і власної інтелігенції. В кінці XVIII — першій половині XIX ст. буковинські українці не мали й своїх представників у краєвому сеймі. Разом з австрійцями денаціоналізаційний тиск на них чинили румуни. Однак прилучення буковинського шкільництва до загальної системи австрійської освіти дало поштовх його подальшому розвитку, а православна церква і духовенство стали справжнім рушієм національної освіти [5, 8].

Перехід під владу Австрії мав помірно позитивні наслідки також для дуже відсталого шкільництва Галичини. Мета освітніх реформ цісарської влади полягала в тому, щоб перебрати до своїх рук керівництво і освітою та замінити латинську мову, яка була мовою викладання, на німецьку. Завдяки цьому навчання в школах мало стати доступнішим для всіх суспільних станів монархії [9, 359].

У Галичині за сферу впливу змагалися два процеси — онімечення та полонізація. Загалом Польща відіграла вагому роль в освітньому розвитку краю. Україно-польська культурна взаємодія тут надзвичайно багатоманітна за своїми здобутками. Свідченням особливого характеру цих зв'язків є те, що вони у своїх позитивних здобутках не обмежувалися "нормальними для історії взаємодії різних культур запозиченнями результатів, одержаних представниками однієї культури і відповідною трансформацією на тлі іншої культури, не лише фактом плідної праці представника однієї нації на благо іншої чи інших націй. Крім цього, понад цим в процесі україно-польської взаємодії формується певна "сфера спільності", що належить до духовного і фізичного простору обох народів як спільна скарбниця, яку творять і з

якої черпають обидва народи, кожний відповідно до потреб своєї національної культури. Така "бікультурність", вірніше "полікультурність" розглядається в європейській традиції як позитивний фактор, що сприяє вільному розвитку" [3, 185].

Отже, можемо констатувати, що наприкінці XVIII — на початку XIX ст. Просвітництво було комплексом ідей, суспільних настроїв, форм історичної поведінки, що виникли в період переходу від феодалізму до капіталізму. Ця культурна епоха виступає не як певний часовий етап, а "як особлива стадія соціокультурного розвитку, що характеризується переходом від суспільства релігійного традиціоналізму до суспільства із змішаною системою цінностей". Просвітництво є "філософською концепцією, що характеризується культом "природної" й "автономної людини", вірою в могутність розуму… Висновок просвітителів про можливість і необхідність удосконалення людини і суспільства став філософсько-педагогічним обґрунтуванням педагогічного новаторства другої половини XVIII-XIX століть" [1, 14].

Просвітницькі реформи Марії Терезії та Йосифа II змінили систему освіти в Австрії, а на західноукраїнських землях заклали підвалини нової її організації, обмежили монопольне право церкви на шкільну справу. Варто зазначити, що тимчасова підтримка мовних і релігійних прав поневолених українського та польського народів краю була підступною і мала на меті, шляхом збереження напруженості у взаєминах цих народів, полегшити процес онімечення всього населення держави. Однак ця підтримка пробудила серед українців і поляків національне самоусвідомлення, а духовенство, власне, дало людей, котрі виборювали право здобувати освіту рідною мовою. Завдяки просвітницькій діяльності його кращих представників українська культура Галичини, Буковини і Закарпаття не зникли у найскрутніший час, а поступово розвивались.

Вже у 30-і роки XIX ст. почав виразно кристалізуватися народний рух, який невдовзі ввіллється в загальноєвропейське річище, що ширитиметься під впливом Великої французької революції та ідей романтизму. Могутній сплеск національної самосвідомості дасть підстави називати XIX ст. "віком націоналізму", створить ґрунт для усвідомлення "самостійності" етносу [3, 71]. Народ, його історія, освіта стануть головними джерелами національної ідеї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва.: Автореф. дис. докт. пед. наук / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. — Харків, 2002. — 41 с.
2. Верига В. Нариси з історії України (кінець XVIII — початок XX ст.). — Львів: Світ, 1996. — 447 с.
3. Горський В. Філософія в українській культурі. — К., 2001. — 235 с.
4. Настасяк І. Ю. Організація управління Галичиною і Буковиною в складі Австрії (1772–1848 рр.): Автореф. дис. канд. юрид. Наук / Львівський нац. ун-т ім. І. Франка. — Львів, 2005. — 18 с.
5. Петрюк І. М. Становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець XVIII — початок XX ст.): Автореф. дис. канд. пед. наук / Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. — Івано-Франківськ, 1998. — 17 с.
6. Поп І. Homo totalitaricus? (Історія Закарпаття: критичні роздуми) // Карпатський край. — Ужгород, 1996. — Річник 6. — № 5. — 84 с.
7. Цьольнер Е. Історія Австрії. — Львів: Світ, 2002. — 1348 с.
8. Чапленко В. Історія нової української літературної мови. — Нью-Йорк, 1970. — 110 с.
9. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. — Wien, 1984. — B.2. — 678 s.
10. Paulsen F. Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. — Leipzig, 1921. — 682 s.

Сергій ЛУКАНЮК

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК НІМЕЦЬКОЇ ЄВАНГЕЛЬСЬКОЇ ПРИВАТНОЇ ШКІЛЬНОЇ СИСТЕМИ В ГАЛИЧИНІ (КІНЕЦЬ XVIII — ПЕРША ПОЛОВИНА XIX СТ.)

Процес суспільного, економічного та культурного входження України в європейську і світову спільноту потребує впровадження правових засад, які утвердилися в західних демократичних державах і пристосування до них. Загальноєвропейська концепція передбачає насамперед толерантне ставлення та регулювання відносин між автохтонним населенням й етнічними меншинами на всіх рівнях їх взаємодії, особливо у сфері освіти.

Шкільна справа у Галичині від часу приєднання її до Австрійської монархії зазнала чимало змін. Одні з найважливіших для галицьких німців перетворення в галузі становлення та розвитку їхньої системи освіти відбувалися наприкінці XVIII — в першій половині XIX ст. Цей період характеризується кількісним та якісним розвитком шкільництва, що значно сприяло пробудженню національної свідомості галицьких німців, які чимраз активніше й наполегливіше домагалися від влади заснування та відкриття своїх національно-релігійних освітніх закладів.

Система освіти німецької євангельської приватної шкільної системи тісно пов'язана з історією розвитку австрійської та європейської освіти. Ця тема стала предметом досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців. Найбільш вагомі результати з проблеми встановлення та розвитку шкільної освіти німецьких переселенців висвітлені у працях німецьких та австрійських вчених Р. Каїндля, С. Мюллера, Л. Гьона, Ю. Кремера, а також українських — Б. Ступарика, І. Курляк.

Метою статті є розкриття визначальних рис становлення та основних напрямків розвитку німецької євангельської приватної шкільної системи в Галичині в кінці XVIII — у першій половині XIX ст.

У 1782–1790 рр. було засновано 35 шкіл, що було добрим початком порівняно із загальним становищем того часу в краї. До 1800 р. було відкрито ще 12 шкіл, в середині XIX ст. їх нараховувалося вже 59. Кількість шкіл поступово зросла до 122 у 1920 р., які знаходились у 110 сільських поселеннях і 6 містах — Бяла (1795), Новий Сандец (1803), Львів (1808), Краків (1816), Станіслав (1898) і Стрий (1908). Це була найбільша кількість шкіл в історії німецьких колоністів. У 1939 р. їх залишилися 86. Різниця, що становить 36 шкіл, була наслідком польського панування [5, 92–95].

Спорудження шкільного приміщення не завжди співпадало із заснуванням школи. Так, у 1824 р. із 65 шкіл володіли власними будинками 58, а 7 розміщувалися в орендних будинках. Суперінтендант С. Бредецький під час поїздки в 1808 р. по єпархії Дорнфельд, зокрема, вказує що, тільки в деяких общинах (Дорнфельд, Фалькенштайн і Райхенбах) були власні шкільні приміщення. В колоніях Розенберг, Лінденфельд і Нове Грушно заняття проводились у громадських будинках. Вчитель з учнями був змушений щотижня подорожувати від одного будинку до іншого, оскільки не всі громади мали можливість збудувати чи придбати шкільний будинок. Учитель Шефер з Лінденфельда скаржився суперинтенданту, що мандрування з 30 учнями впродовж тривалого часу негативно впливає на навчальний процес [6, 110–112].

Общини Дорнфельд, Фалькенштайн, Райхенбах, Брігідау, Гельзендорф, Гогенбах, Йозефсберг, Гартфельд та інші за допомогою їхнього куратора, котрий був посередником між общиною та поселенською комісією, подали заявку на негайне будівництво школи й отримали для цього деревину з державних лісів, що здешевлювало решту будматеріалів. Крім того, надавалась ділянка під забудову школи з садом посередині села, а також 4–8 моргів землі для вчителя. Що принципово — це все ставало євангельською шкільною власністю назавжди.

Для інших громад, які через багато років подали в письмовій формі свої заяви і проекти для будівництва школи, повинні були представити всі документи, щоб отримати необхідний дозвіл. При цьому прохання натрапляли в органах влади на великі труднощі. "Паперова тяганина" через Тешен і Львів до Відня та назад вимагала дуже багато більше часу. У багатьох випадках були відмови, а якщо дозвіл видавався, то управління державних земель часто відмовлялось видавати деревину з державних лісів для будівництва. Лише після тривалих і виснажливих процесів державні установи були змушені це зробити. Таким же чином встановлювалась щорічна зарплата вчителя сумою 100 гульденів, яка була передбачена на три роки.

Щодо зовнішнього вигляду приміщень шкіл, то вони були збудовані з деревини і глини, покриті соломою (сніпками), так що сильний зимовий або весняний буревій міг зруйнувати таку будівлю. На жаль, тоді місцеве керівництво вважало, що при будівництві приміщення школи необхідно багато заощаджувати, тому забезпечення будівельними матеріалами було недостатнім та неякісним. Як наслідок, шкільні будівлі були низькими, мали вікна малих розмірів і неякісні підлоги. На заняттях у шкільних приміщеннях не вистачало світла та свіжого повітря.

Деякі громади (Дорнфельд, Брігідау та інші) повинні були вже через 20–30 років зводити нові, більш місткі і надійні шкільні будівлі. Ось як священик, доктор Зеєфельдт описує шкільний будинок громади Нове Грушно: "Спереду будинок межує з вулицею, побудований з дерева та

надзвичайно тонких стін з глини довжиною 12,75 м, шириною 6,80 м, висотою 2,20 м та звичайно перекритий соломою. Він складається з шкільної кімнати розміром 34,68 м та квартири вчителя: кімната (14,25 м), спальня (приблизно 8,70 м), коридор, маленька кухня і підвал, вхід якого лежить в кухні" [6, 120].

Першими вчителями були непрофесіонали, котрі абсолютно не підходили до ведення навчального процесу. В солдатів, що відслужили, ремісників і селян, які були першими вчителями, не було жодної методично-дидактичної підготовки, не кажучи вже про педагогічні знання. Для таких учителів основним було подання заявки в церковні та світські органи влади для допуску до викладання в школі. Від таких учителів очікували необхідну сумлінність у навчальному процесі та виконанні решти службових обов'язків, сумісність в общині, відповідне ставлення до релігії й особливо готовність до подальшого підвищення своєї професійної кваліфікації.

На підставі характеристик, які дали пастори, суперінтенданти і представники адміністративних установ діючим вчителям після попереднього огляду, можна стверджувати, що переважали хороші вчительські кадри. Общини, як правило, не мали права, зважаючи на інструкції, брати на роботу невідомого вчителя. Суперінтендант Фукс називає "загальною поганою закономірністю" те, що місцеві громади на власний розсуд беруть і звільняють з роботи шкільних учителів [1, 7]. У зв'язку з цим вчителі часто змінювали місце проживання і роботи. Як приклад, можна назвати села Вальддорф, Конопівка, Нойдорф і Лінденфельд. У 1813 р. громади сіл Бердікау та Кутунбург запросили вчителя, не представивши його місцевому церковному органові [2, 140–146].

Втім, церковні і світські інстанції сперечалися протягом багатьох років щодо посади вчителя та про своє право на його перевірку і підтвердження. Нарешті консисторія вирішила, що кожна община, яка одержує шкільного вчителя, незважаючи на право вибору, повинна представляти його для перевірки та підтвердження окружному управлінню (це було обов'язком шкільного районного директора та інспектора). Окружне управління вимагало від цього пастора, який проводив "спеціальний нагляд" за школою, робив висновок про здібність вчителя до викладання Закону Божого і його етичну поведінку. Якщо думка пастора співпадала з висновком окружного управління, відповідного вчителя рекомендували федеральній губернській владі для затвердження, після чого він приступав до виконання своїх обов'язків. Умови прийому на роботу обома партнерами (общиною і вчителем) встановлювалися документально в так званому шкільному контракті ("касаційному листі"). Він містив всі обов'язки вчителя щодо общини, яка виплачувала йому зарплату готівкою і натурою. Переважно у контракті встановлювався також точний термін виплати зарплати й обумовлений термін звільнення. Врешті-решт документ підписувався вчителем, старостою, членами комітету общини, пастором і керівником домінії та скріплювався печаткою [3, 19–21].

Зарплата вчителя сільської школи, була мізерною. Він отримував щонайбільше 130 форинтів щорічно — саме стільки могла запропонувати йому євангельська шкільна община. Зарплату готівкою вчителі отримували рідко. За даними шкільних документів від 1836 р., в яких сукупний дохід вчителів вказаний у грошовому еквіваленті, маємо наступне: вчитель Людвіг Бергес з Нового Вавилона (Болехова) отримував дохід на суму 53 форинти 12 крейцерів, Філіп Декер з Йозефсберга — 75 форинтів 30 крейцерів, Матіас Декер з Угартсберга — 33 форинти 24 крейцерів, Вільгельм Майер з Нових Купновців — 42 форинти, Генріх Хесслер з Брігідау — 49 форинтів 42 крейцерів, Якоб Манц з Нойдорфа — 37 форинтів і т.д. [7, 62–70].

Общини не дотримувалися жодного уніфікованого тарифу, а домовлялися про розмір зарплати безпосередньо з вчителем. Ця практика існувала дуже тривалий час. Крім цього, великий вплив на зарплату вчителів мала інфляція на початку XIX ст., коли готівкові гроші втратили 1/5 своєї вартості. В цей час у суспільстві відбувалися також деморалізаційні процеси. Розбіжність думок, суперечки і байдужість щодо релігії, алкоголізм зростали і ставили всю справу колонізації, на яку імператор Йосиф II витратив приблизно 10 млн. гульденів, під загрозу. Навіть пастори і вчителі були нестримними й виконували поверхнево свої обов'язки.

У розбіжностях між пасторами і вчителями перші з них не були правими, оскільки вбачали причину поганого стану шкіл переважно в бідному неосвіченому вчителеві, який повинен був абсолютно підкорятися і не міг мати власної думки. Щоб покращити своє матеріальне

становище, вчителі займалися разом з основною роботою ремісництвом, вирощували свійських тварин, виконували функції паламаря і дзвонаря, охороняли село як нічні сторожі, загалом були готові до виконання будь-якої роботи в общині. На основі аналізу фактичного матеріалу можна стверджувати, що вчитель у той час належав до найнижчого прошарку суспільства.

Соціального забезпечення з досягненням певного віку не існувало. Вчителі змушені були аж до старості виконувати свої професійні обов'язки. Тож деякі з них мали до 50–60 років професійного стажу.

"Який вчитель, така й школа!" [4, 185]. Цей вислів, який не підлягає спростуванню, завжди підтверджувався, навіть якщо шкільна діяльність підтримувалася за найгірших умов. Не все залежить від прекрасних шкільних будівель, а й багато чого, якщо не більшість, — також від прекрасних вчителів.

Перші школи не відповідали рівню матеріального та кадрового забезпечення того часу. Не допомагала також довготривала практика, тому "викладали і виховували 30 років помилково", як говорив педагог Герберта [5, 142]. Професія педагога залишалася непопулярною. Робота вчителя полягала лише в показі й імітуванні, читанні по буквах, декламації і повторенні, зачитуванні, переписуванні та безглуздих заучуваннях напам'ять текстів і т. д. Десятиліттями не було помітно жодних покращень.

Велику роль у справі освіти відігравали пастори, які під час навчання на теологічному факультеті університету відвідували лекції з педагогіки. Вони повинні були організовувати для вчителів їхньої церковної общини курси підвищення кваліфікації, при цьому повідомляти про інновації у сфері викладання в школі. Скарги та постійна критика не могли ніколи привести шкільну систему в кращий стан.

Суперінтендант Бредецький під час довготривалої та складної оглядової поїздки в 1808 р. зустрів серед пасторів багато "найманців" і в учителях вбачав лише "сумних осіб". Таких пасторів, як наприклад, сеньйор Сімон з Дорнфельда і священик, родом із Швейцарії, Йоганн Генріх Фезе в Йозефсберзі, близький родич відомого педагога Й. Песталоцці, було небагато. В таких громадах панував у школі порядок й існувала корисна співпраця з вчителями [6, 123].

Варто зауважити, то аж до 80-х років XIX ст. не існувало шкільного обов'язку. Дітей в школу посилали лише ті, хто цього хотів, оскільки батьки мали право вибору. Разом із тим діти, які були записані в школу, відвідували її нерегулярно. В селах школа функціонувала лише впродовж зимових і весняних місяців — з листопада до Паски. Як тільки розпочиналися сезонні польові роботи, діти залишалися вдома.

Щорічно шкільні документи відправлялися в державний органи влади і суперінтендатуру. Вони містили, зокрема, відомості про кількість дітей, які можуть відвідувати школу, і тих, які її відвідують реально. Так, згідно з сумарним документом суперінтендатура Галичини разом з Буковиною мала в 1824 р.: 21 пасторат із 20 пасторами, 65 народних шкіл (школа вищого ступеня — багатокласова з поглибленою програмою навчання в Бялі і 64 тривіальні школи), 10 недільних шкіл; 58 власних шкільних і 7 орендних будинків, 65 вчителів, 3616 дітей, які повинні були відвідувати школу, і 3272 дітей, які ходять до неї (різниця становить 344 дітей або 9,5%). У 1827 р. в краї нараховувалось 3163 дітей, які повинні були відвідувати школу, і 2945 дітей, які відвідували її, тобто 7% дітей не навчались у школі [7, 75–80].

Незважаючи на недоліки, ситуація в приватній євангельській шкільній системі у першій половині XIX ст. була відносно кращою, ніж у державній католицькій освіті. Кількість німецьких євангельських дітей, які не навчалися в школі, становила біля 6%, що було незначним показником порівняно з майже 50% неграмотного населення в Австрійській імперії.

Хоча кількісні показники євангельської шкільної системи були кращими, ніж католицької, проте вона була гіршою в якісному відношенні. Причина цього в тому, що державні школи діяли лише в містах, містечках і великих селах, були організовані краще, мали досконалішу програму навчання і загалом краще фахово підготовлений вчительський склад. Такі школи, які мали 4 і більше класів, називалися нормальними (або зразковими). Крім цього, існували ще народні школи вищого ступеня, які займалися підготовкою кандидатів на посаду вчителя.

Для ілюстрації навчального процесу в євангельській школі служить приклад організаційного плану 1823 р., складений вчителем Якобом Шмітом з Мосберга:

“1. В школі навчається 24 дітей, які розділені на 2 класи. В першому класі знаходяться ті, які досягли 10-річного віку та мають пристойні вправності у читанні, або взагалі такі учні, які знаходяться в 10- та 13-річному чи 14-річному віці. У другому класі такі діти, які відвідують шкільні заняття вперше, або взагалі такі, які знаходяться в 6- та 10-річного віці. Заняття в школі розпочинаються в зимовий період зранку о 8.00 та закінчуються о 12.00; опівдні о 12.00 та закінчуються 15.00 або 15.30, залежно від того, скільки часу вимагають навчальні предмети.

2. Навчальні предмети: молитва, урок співів, читання, друк і писання, рахування з голови і на дошці, біблійні історії зі Старого та Нового Заповіту, переказані вчителем. Трохи природознавства та урок культури, щоб запобігати зростаючому злу шкідливого іновірства, і нарешті заняття з обробки деревини, а також, у крайніх випадках, з надання допомоги тим, хто замерзає, тоне та душиться” [1, 10].

З розподілу навчального матеріалу на весь тиждень, який через нестачу місця не завжди подавався вчителем, можемо констатувати, що кожний урок розпочинався та закінчувався молитвою і співом. Читали книгу псалмів, на основі прочитаного робили вправи на розуміння, вивчене напам’ять повинні були розповідати якісно та з “належним” ритмом. За відсутності книг притчі з Біблії зачитувалися вчителем або записувалися ним крейдою на шкільній дошці для заучування учнями напам’ять. Крім того, діти списували з дошки на власних рахувальних дощечках “абаках” написане й обчислювали письмові арифметичні завдання, оскільки папір для писання ще не використовувався. Перша половина кожної суботи була для повторення вивченого напам’ять упродовж тижня матеріалу, а друга половина дня — для ігор.

Оскільки євангельські школи за своєю суттю мали духовний характер, церковні органи подавали згідно з загальними законними інструкціями плани занять.

Так, план занять і річні результати однієї з шкіл від 7 квітня 1813 р. дають загальну картину навчального матеріалу, яким діти повинні були володіти на зимовому іспиті. Доктор Шнайдер, зокрема, виділяє заняття з природознавства. Там вимагалося знання опису 19 видів коштовних та рідкісних каменів. Зважаючи на необізнаність вчителів того часу, ця і подібні теми були абсолютно зайвими для учня школи, а також даремно витрачався час. Це було доказом й того, що службовець, який складав вказану навчальну програму, не був педагогом [2, 170–172].

Основна увага на шкільних заняттях надавалась релігійному вихованню. Вивчення “Малого катехізису” Лютера, Псалтиря кальвінізму та основ історії релігії у навчальному процесі було головним.

Проблема полягала в тому, що жодних уніфікованих шкільних книг не було. Німецькі переселенці не могли розлучитися з Біблією, катехізисами, молитовниками і збірками псалмів, які вони взяли з собою. Отож у кожній сільській общині сім’ї мали різні релігійні книги, які діти і використовували у школі. Батьків не можна було спонукати до закупівлі нових шкільних книг.

Нарешті, консисторія у Відні повинна була дбати, оскільки існувала заборона ввезення книг з-за кордону, про національні релігійні книги, передусім для шкільного вжитку. Протягом десятиліть з’явилися і були введені в навчальний процес у євангельських школах наступні релігійні книги: Гердер “Катехізис Лютера” (Відень, 1809 рік), “Гейдельбергский катехізис” для реформованих шкіл (Галле, 1774 і 1781 роки), С. Бредецький “Короткий опис біблійних історій Старого і Нового Заповіту” (Відень, 1809 рік), Гюбнер “Вибрані історії із Старого та Нового Заповіту” (Пресбург та Оренбург, 1831 рік) [4, 195–199].

Для таких навчальних предметів, як читання німецькою мовою, читання польською мовою, рахування, природознавство, письмові твори, правопис, усне рахування, географія, каліграфія, писання польською мовою та хоровий спів “Віденська адміністрація збуту шкільних книг” видала відповідні посібники. Окремі галицькі книжкові магазини отримали дозвіл з Відня для передруку і продажу цих книг євангельським школам.

Так, власник книжкового магазину Піллер у Львові пропонував наступні книги: “А-В-С азбука”, “Словник власних імен для міських шкіл німецькою та польською мовою”, “Словник власних імен для сільських шкіл німецькою та польською мовою”, “Книга для читання для ІІ класу сільських шкіл”, “Книга для читання для ІІ класу народних шкіл вищого ступеня і міських шкіл”, “Мала книга для читання. Частина І. “вчення про релігії”, “Євангеліє”, “Короткий катехізис”, “Вступ до арифметики. Частина І”, “Вчення про мову, для першого та другого класів”, “Короткі

розповіді для сільських шкіл", "Короткі розповіді для міських шкіл", "Велика книга для читання. Частина І. Вчення про релігію". Також були книги для природничих предметів і геометрії.

Варто зазначити те, що серед бідних учнів навчальні книги розподілялися безкоштовно. Впродовж 1826–1835 рр. книгар Міллер надав євангельським школам 1733 "Словники власних імен", 386 "Підручників для арифметики", 321 "Підручник німецької мови" і 132 "Книжки коротких розповідей" [5, 100].

Проведене нами дослідження дозволяє зробити висновок, що система освіти німецьких переселенців у Галичині в період її становлення та розвитку на початковому етапі характеризується наступними ознаками:

– складний процес заснування шкіл у нових поселеннях і проблеми, пов'язані з цим процесом;

– недостатнє фінансування шкільної освіти державними органами влади, зокрема в сільській місцевості;

– велика кількість вчителів без відповідної освіти та досвіду;

– складний фінансово-матеріальний стан учителів та їхня соціальна незахищеність;

– повільні темпи забезпечення шкіл навчальними засобами, зокрема шкільними підручниками;

– недостатня активність і зацікавленість німецьких колоністів у становленні та розвитку шкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Höhn L. Das deutsch-evangelische Privatvolksschulwesen in Galizien (1782–1939). — Stuttgart, 2002. — 39 s.
2. Kaindl R-F. Geschichte der Deutschen in den Karpathenländern. Band 3. Geschichte der Deutschen in Galizien, Ungarn, der Bukowina und Rumänien seit etwa 1770 bis zur Gegenwart. — Gotha, 1911. — 497 s.
3. Kesselring R. Die evangelischen Siedlungen Galiziens im josefinischen bis franzisceischen Zeitalter 1772–1822. — Lemberg, 1912. — 99 s.
4. Kuhn W. Die jungen deutschen Sprachinseln in Galizien. — Münster, 1930. — 244 s.
5. Müller S. Von der Ansiedlung bis zur Umsiedlung. Das Deutschtum Galiziens, insbesondere Lembergs 1772–1939. — Marburg/Lahn, 1961. — 256 s.
6. Seefeldt F. Dornfelds Chronik. — Kattowitz, 1936. — 295 s.
7. Zöckler T. Das Deutschtum in Galizien. — Dresden, 1915. — 120 s.

Людмила ЛЕВИЦЬКА

ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ВОЛІ І ХАРАКТЕРУ В МАТЕРІАЛАХ ПЕРШОГО УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОНГРЕСУ

На сучасному етапі проблема виховання характеру української молоді є одним із важливих напрямків національного виховання підростаючого покоління. Враховуючи потреби державотворення, в характері сучасного українця хочемо бачити дві важливі риси: вміти приймати рішення і відповідати за власні вчинки. Ця проблема висвітлена у наукових працях Т. Завгородньої, І. Курляк, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, М. Чепіль та інших вчених. Окремі аспекти виховання українського національного характеру досліджують І. Бех, А. Бойко, П. Гнатенко, А. Швецова та ін.

Обставини сучасного життя спонукають нас знову повертатися до проблем виховання характеру. Безхарактерність — не лише в політичному, а й господарському житті — стало для нас сьогодні великою бідою. Однак ми не повинні споглядати на характер в "зрізах", а шукати шляхи його вдосконалення. Це видається нам головним й актуальним завданням сучасної теорії і практики виховання.

Метою статті є розкриття етнопедагогічних аспектів виховання волі і характеру дитини, обґрунтованих українськими педагогами на Першому українському педагогічному конгресі (ПУПК), який відбувся 2–3 листопада 1935 року у Львові.

Одним з найважливіших чинників становлення особистості, людини-громадянина українські педагоги міжвоєнного періоду вважали характер людини. Ця проблема, разом з

багатьма іншими, широко обговорювалася на ПУПК. У ньому взяли участь представники не лише Західної України, а й Волині, Буковини, Закарпаття та української еміграції. Учасники конгресу одноголосно висловилися за те, що виховання характеру є головною передумовою виживання нації в умовах конкурентної боротьби. "Тому школення волі й виховання характерів уважаю справою незвичайної ваги, чи не важнішою від навчання", — підкреслював Р. Білинський [2, 178].

Проблема виховання характеру в міжвоєнний період постала як певне соціальне замовлення, як необхідність бачити потреби нації в цей історичний момент. Метою вдосконалення було вироблення у дітей сильних характерів, бо лише людина, котра має сформований характер, має і стійкі переконання, діє згідно з ними, керує своїми вчинками та не зійде з раз обраної дороги. Сильні характери творять сильну націю, тому проблема виховання характеру розглядалась і як функція суспільна.

Українська школа не відкидала інтелектуальний розвиток людини, а, навпаки, вважала його засобом розбудови в останній її характеру. Розвіялася давня віра, що висока освіта сама собою давала те, що загально окреслює характер людини. "Головною метою виховання вже не є дати виховникові якнайбільше найрізноманітнішого знання, але дати йому вміліть самому добувати знання, а передусім — змогу доробитися сили й гарту духа, чи як інші кажуть, внутрішньої культури, або ще інші — характеру" [1, 4].

Ця проблема, на думку С. Балея, занедбана і в психології, і в педагогіці. Говорячи про характер, вчений-психолог мав на увазі "один зі способів поведення чоловіка, а саме таку його форму, яка є хосенна для суспільности" [2, 3]. Він ставив розуміння характеру поряд з розумінням його "як здатності до морального поведення". У практичному житті важливо, що хто робить, а не чому так або інакше робить, бо "добрі діла є з правила наслідком доброї волі". Отже, мати характер в іншому значенні означає "бути схильним до таких почувань, бажань і постанов, яких предметом і ціллю є добро суспільности" [2, 3].

Досліджуючи структуру характеру, С. Балей вважав, що не можна обмежувати характер до якоїсь однієї сфери (чи то до чуттєво-вольової, чи розумової) чи гостро відмежовувати його від темпераменту як вродженої диспозиції, бо характер є еволюційним витвором виховних чинників.

Вчений радить педагогам досліджувати та розвивати одну якусь рису людського характеру, бо, розвиваючи одну рису особистості, ми впливаємо на всю людину. Педагогічна праця не може бути загальною, вона мусить бути детальною, відповідати віку дитини та її розвитку. Виховання не може бути однаковим для сільської та міської дитини, мусить мати на увазі потреби нації в певному історичному моменті та її спеціальну історичну структуру. І тому потрібно поступово формувати одну рису характеру систематичною організованою співпрацею педагогів і психологів, працею, що не забуде про реальні засоби та шляхи до її здійснення.

Така думка відображена в резолюції конгресу: "Перший Український Педагогічний Конґрес, признаючи в цілості виховання молодого покоління велику вагу доцільному плеканню характерів, висказується, що виховна практика повинна подбати про визначення тих поодиноких рис особовости, бо їх розвиток є побажаний з оглядів національних, загальнокультурних і суспільних" [2, 239]. Далі сказано, щоб виховники української молоді розбуджували і плекали в неї ті психічні диспозиції, які є основою зовнішньої активності людей.

Реферат С. Балея спричинив широку наукову дискусію серед учасників конґресу. М. Скорик наголосила, що "суспільності повинно дуже залежати на оформленні характеру молоді, бо безхребетні одиниці не принесуть нації хісна, хоч би були найталановитіші й дуже багато знали і вміли. Характер — це в людини найперша цінність" [2, 208]. Однак виховувати його дуже важко. З цим погоджувався і професор Д. Бурко: "Саме моралізування, хоч часом необхідне, не вистарчає для плекання характеру" [2, 209]. Спираючись на працю Г. Кершенштайнера "Що таке державно-громадянське виховання", він стверджував, що "вироблювати характер річ тяжка та вимагає більше діяння, як навчання" [2, 209]. І це зрозуміло, бо на виховання характеру впливають вроджені і набуті прикмети, а останні здобуваються важкою працею, що пізніше привчає людину до визначених чеснот: "До чеснот треба людину заправляти змалку практичною працею, діянням" [2, 209]. Ці ідеї поділяв С. Шах і закликав провідних педагогів і психологів "зібрати в цілість прикмети, які на їх думку треба б плекати в школі серед шкільної української молоді, щоб із школи виходили характерні одиниці" [2, 210].

Аналіз українського характеру зробив Я. Ярема в доповіді "Українська духовність в її культурно-історичних виявах" і представив відповідну програму виховання української молоді. Науковець дійшов висновку, "що українська духовність у своїй первісній основі виявляє цілу низку прикмет типу однобічно інтроверзійного" [2, 85]. Інтровертизм виступає як певна постійна цілеспрямованість, оскільки для українця головним є звернення до свого внутрішнього життя.

Я. Ярема пов'язує почуттєвість як рису української духовності з інтровертизмом. Протиставляючи його екстравертивності, дослідник стверджує, що інтровертивні народи — це творці культури, тоді як екстравертивні — творці цивілізацій. Я. Ярема також наводить приклад Г. Сковороди як інтровертивного мислителя, котрий прагнув усамітнення від навколишнього світу. "Світ ловив мене, але не впіймав" — таким було життєве кредо найвидатнішого українського філософа XVIII ст. У напрямку інтроверсійності виховували українську індивідуальність різні зовнішні чинники: якість землі, расова мішанина, географічне становище та українська історія, "що будучи сама вислідом інтроверзії в своїх психологічних наслідках цю інтроверзію ще більш поглиблювала" [2, 88].

З інтроверсійності українського характеру Я. Ярема виводив таку рису як егоцентризм. Егоцентризм — це перевага власного "я", власних інтересів над громадськими — аж до повного самовідокремлення. Він завжди призводив до розвалу організованого життя, руйнування державності і був "постійним розкладовим чинником, об який розбивалося кожне загально-творче зусилля". Однобічність української психологічної індивідуальності полягає в "недостачі експанзивності назовні, а через те й у меншій практичній життєздатності" [2, 87]. Тому учасники конгресу одноголосно висловились за те, що треба виховувати типи екстравертиків — "практичних і здисциплінованих суспільників" [2, 213]. "Подібно, як психіку людської одиниці, так і психіку народу можна скріпити і до деякої міри змінити та перевиховати характер" — ця думка пронизувала всю роботу освітнього конгресу [2, 216]. Врахування етнопсихологічного чинника у процесі розвитку особистості визначалось як умова її повноцінного становлення. "Щоб виховні впливи не були доривочні, — зазначав Я. Кузьмів, — треба доконче і можливо докладно та всебічно пізнати умовини життя народу, притаманні йому риси, його минуле і передбачити шляхи розвитку на майбутнє" [2, 193].

Виступаючи на ПУПК, В. Пачовський робить узагальнення щодо виховання характеру української нації. Він наголошує на тому, що для державного життя українці повинні змінити свій характер. "Мусимо, отже, випалити білим залізом з душ жовтаву ненависть до себе, зелену зависть до успіхів товаришів, синю злобу легковаження творчих одиниць, чорне інтриганство, білий до смерти егоцентризм, сіру безвільність, безбарвну безідейність, блакитне самсобіпанство, фіолетне рабство супроти чужої, а червону бунтівничість супроти власної влади" [2, 110].

Українські педагоги Галичини справу виховання характеру пов'язували із здоров'ям людини. Між тілом людини та її духовним станом існує велика взаємозалежність. Хворе тіло поневолює дух, ослаблює характер дитини і змушує собі служити. Навпаки, добре здоров'я завжди є джерелом самовпевненості і сили. П. Біланюк, підкреслюючи велике значення здорового організму в становленні характеру, вказував на те, що до здоров'я людина повинна йти не шляхом розпещення і догодження організмові, не через "культ комфорту", а шляхом його гарту. "Гарт тіла має в наслідку завжди гарт духа" [1, 15]. Якщо хочемо посилити енергію нашої душі, мусимо тримати в найкращому стані наше тіло, бо воно є засобом фізичного наближення до наших ідеалів, до перетворення наших духовних можливостей в практичну і корисну дію.

С. Гайдучок у рефераті "Вплив фізичного виховання на вдачу нашої молоді" вслід за І. Боберським пише, що фізичне виховання може дати багато для виховання характеру дитини. Він стверджує, що "фізичне виховання — це засіб виховати громадянські чесноти... Руханка не є сама для себе ціллю. Руханка — це засіб до виховання найкращих громадян, що в роботі і в забаві, в мирі й на війні зуміють гідно заступити свій нарід. Вона вчить слухати і приказувати. Виховує в молоді організаційний змисл, призвичаює до поділу праці, до відвічальности, совісности й точности, до опанування роботи правильною напругою, до віри у власні сили. Вчить забувати про себе самого та змагати до спільної мети" [2, 184]. Мандрівки, походи, таборування, "примітивне життя серед природи, що манить молодь своєю романтикою, боротьбою із злими силами природи та перемаганням багатьох перешкод, виховує енергійні завзяті характери, що обіцяють успіх у тяжкому життєвому бою. …Там пізнається відношення одиниці до громади,

громадянина до держави,…всесторонно скріплюється: тіло й дух, воля й характер", — зазначав у виступі С. Гайдучок [2, 187]. У вихованні молоді треба звертати увагу на зимові види спорту, плавання, їзду на конях та різні рухові ігри. Адже майже всі види спорту мають у собі дух змагання (чи то з собою, чи з природою, чи з іншими). Змагання, конкуренція є важливим виховним чинником для нашої молоді [2, 189].

Одним з найважливіших чинників виховання характеру людини галицькі педагоги вважали церкву і релігію. Про це, зокрема, свідчить виступ професора Ю. Дзеровича на конгресі з доповіддю "Християнське релігійно-моральне виховання молоді", в якій зазначено: "Християнізм кладе велику вагу на образування волі й характеру, бо каже досконалити себе і зближатися до подібности з Богом" [2, 197]. Відомий теолог вслід за В. Ферстером виступає проти виховання, що ґрунтується лише на моралі. Діти мусять мати передусім релігійне виховання. "Тільки християнське виховання, оперте на етиці, може будувати характери, що служитимуть Батьківщині" [2, 196]. Християнство дає повний морально-життєвий світогляд, вказує на Божу волю як санкцію моральності, на свободу волі і відповідальність за вчинки, визнає ідею безсмертності. Воно відіграє важливу роль у вихованні характеру дитини, "…домагається чину волі, розуму і серця, чистої інтенції і спонуки" [2, 196]. Ю. Дзерович стверджує, що жодна педагогічна система на має таких виховних засобів, як церква через молитву, сповідь, причастя, богослужіння, "що образують духа, ум і волю" [2, 197].

У 30-і роки XX ст. західноукраїнська педагогіка висунула гасло, що самовиховання повинно лягти в основу творення характеру. Формування самостійності — перша і головна мета виховання характеру дитини. Людина ще чимало осягне, але якщо в ранньому віці не закріпити основи її самостійності, все життя залежати їй від інших людей. І вже ні освіта, ні творчі здібності не компенсують цього. Самостійна діяльність людини опирається на волю, яка спрямовує і "дисциплінує" діяльність. Джерелом волі є також віра в ідеали, що допомагає людині долати труднощі і зміцнювати волю. Віра виступає передумовою шляхетності прагнень і волі, а "поєднання високих цілей з волею мало б у перспективі стати головною ознакою порядної людини" [1, 9].

С. Балей вважає, що лише під впливом виховання та самовиховання людина може виробити в собі принципи, яким будуть підпорядковуватися її бажання. Автор розуміє характер як здатність до самоконтролю. "Вартний є той чоловік, що зможе накинути старим бажанням, які вважає шкідливими, і позволяє своїм схильностям доходити до голосу лише після одобрених розумом законів" [1, 4]. Виховники, на думку учасників конгресу, повинні були зрозуміти бажання молоді до самостійності, мали пам'ятати, що молоді люди через декілька років будуть поставлені перед необхідністю самим вирішувати життєві проблеми. А тепер їм потрібна допомога досвідчених педагогів, щоб навчитися бути самостійними, щоб їх вчинки були вчинками їхньої волі, але волі повного самодисципліни, повної самоопанування.

Освітяни краю міжвоєнного періоду наголошували на необхідності розвивати в українському характері волю і розум та виховувати в дітей риси, які дали б їм змогу опанувати дійсність і покращити власну долю.

На конгресі наголошувалось також на необхідності виховання в молоді тих рис характеру, що забезпечують здатність людини до господарювання. "Хліборобське шкільництво мусить вишколювати не тільки добрих фахівців, але й сильних характером і національно-свідомих хліборобів, що можуть остатися твердою основою нації" [2, 225]. З одного боку, на думку Р. Білинського, треба наближати знання, розум і навички до практичних потреб діяльності фахівців, зайнятих в економіці, а з другого — "давати молоді практичні завдання, що розвивали б у неї порадність, меткість та помисловість" [2, 177], тобто розвивати господарську ініціативу й активність, в основі яких лежить воля. "Знаємо, що про успіх у житті людини, а головне про успіх у господарському житті, рішають не тільки знання і розум, але і особливіші прикмети характеру, як активність, меткість, підприємливість, рішучість, дальше послідовність, роботящість, витривалість, словність, точність і солідність. В них усіх визначну роль грає волевий чинник, у нас українців не дуже сильно розвинений. Мабуть тому і ті прикмети в нас не занадто часті. Людей непересічно здібних досить у нас, та ці здібності страшно часто марнуються через слабу волю. Легше найти в нас людину здатну до одноразової самопожертви, як до дрібної, але постійної напруги…" — підкреслював Р. Білинський [2, 178]. Економічна недорозвиненість та її наслідки (безробіття і бідність) примушували українців зосередити максимум сили до

господарської розбудови. Тому учасники конгресу в прийнятій резолюції постановили "виховувати в молоді ті прикмети характеру, що саме збільшують господарську життєздатність людини" [2, 240].

Вищенаведене дає підстави стверджувати, що проблема виховання характеру української молоді була однією з центральних проблем на ПУПК і мала значний резонанс серед громадськості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біланюк П. До чого змагає сучасна школа взагалі і Рідна Школа зокрема. — Львів: Накладом тов-ва "Рідна Школа", 1938. — 18 с.
2. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. — Львів: Накладом тов-ва "Рідна школа", 1938. — 249 с.

Богдан ТРОФИМ'ЯК

НАЦІОНАЛЬНІ ЗАСАДИ ТОВАРИСТВА "СОКІЛ-БАТЬКО" — РУШІЙНИЙ ЧИННИК ФАХОВОЇ ОСВІТИ ТА ПРОСВІТНИЦТВА В МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАННЯХ ГАЛИЧИНИ ДО ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ (1909–1914 РР.)

У процесі здійснення в Україні історичного переходу до демократичної системи державного управління, місцевого самоврядування, виконання програмних засад "Десять кроків назустріч людям", проголошених демократичними силами на Майдані Незалежності, пріоритетною проблемою виступають сьогодні духовна культура, гуманістичні парадигми виховання громадянина українського суспільства, який відповідав би вимогам трьох "П" — патріотизм, порядність, професіоналізм, з пріоритетом гармонії стосунків із суспільством, природою, від яких залежить життя і поступ інших людей.

Із втратою державності імперські режими намагалися довести український народ Сходу і Заходу України до його переорієнтації на комплекс громадянина імперії, проводили політику атрофування до державної незалежності, продукування психологічного раба, манкурта, ураженого вірусом бездуховності, байдужості, споживацтва, збагачення за рахунок інших та отримання "прибуткової професії", "хорошої освіти", що мають попит на ринку праці. Молоде покоління сьогодні займає антигуманну позицію, байдуже до людей.

Переймаючись сучасним, "втрачаємо життя духовне, внутрішнє, виховуємо не християнина доброї моралі, сповідника правди Божої на цій землі, а лише людину з добрим заробітком" [20, 278].

Перехід від тоталітаризму до демократії за умов посткомуністичної трансформації веде до переосмислення суспільних акцентів, функції людини як рушійної сили, причетної до державотворчого процесу, відродження та зміцнення національної гордості та гідності, морально-інтелектуальних прикмет, гуманістичних норм співжиття, правдивого історичного коріння, набутих нацією.

У цьому контексті варті уваги для наукового аналізу думки відомого реформатора педагогічної освіти, президента Національного університету "Києво-Могилянська академія» (КМА) В. Брюховецького: "…якщо знищити духовну основу нації, вона перетвориться на бидло або групу бандитів, які вбиватимуть одне одного. Молоде покоління стає цинічним, не вірить у жодні ідеали, розуміє, що все можна купити і продати. Це найгірше, що ми виробили за роки незалежності України" [16, 22.04].

Існуюча в державі система шкільної, професійної освіти, просвітництва, на жаль, недостатньо сприяє використанню історико-культурологічних знань — скарбниці надбань своєї нації, як чинника поступу суспільства, залишаються і надалі декларативними гаслами. Від розв'язання цієї проблеми — впровадження сучасної оновленої системи, концепції національного виховання та освіти в Україні на засадах широкого вивчення, наукового аналізу та використання національної історико-педагогічної спадщини, надійного засобу виховання прийдешніх поколінь, як нагальної вимоги доби, залежить і перспектива розвитку державності, суверенітету, національної безпеки України.

Тому-то, на нашу думку, доцільним є потреба звернення до ретроспективи в царині фахової освіти, просвітництва, галицької педагогіки під егідою духовенства, які напередодні Першої

світової війни, спільно виконуючи соціальне, національне замовлення на шляху до виборення державної незалежності, об'єднувала в лавах молодіжних всегалицьких товариств "Сокіл", "Січ", "Пласт" 70 тисяч загартованих душею і тілом юнаків і дівчат — за даними І. Головацького, членами товариств Галичини, Буковини і Карпатської України було 120177 осіб — відданих борців за вільну Україну, більшість з них у Легіоні УСС, а потім в УГА віддали молодечі життя в національно-визвольних Змаганнях українського народу 1914–1922 рр. [12, 6,3].

Водночас вони прославились як найгуманніші військові сили в Європі. Тогочасна європейська преса, висвітлюючи бойові дії УСС, УГА, наголошувала, що це були перші українські військові формування, котрі не вдавалися до мародерства, насильства, знущання та інших антигуманних акцій. Адже всі вони виховувалися на національно-християнських засадах у довоєнних товариствах.

У цьому контексті звертають увагу державницькі думки, що не втратили актуальності й нині, в "Слові до української молоді" Митрополита Андрея Шептицького, проголошеного 10 липня 1937 р. У промові на Марійській Академії Владика акцентує увагу на гарячому питанні "батьки і діти", про співпрацю багатьох поколінь, яка рухає народ до самостійного життя. "…Як у Церкві і християнстві, так само і в національному житті, передання є підвалиною будучності. Нарід, що за кожним поколінням зривав би з переданнями, нарід, якого кожне покоління наново від себе починало би національну працю для батьківщини, мусів би стати слабою дитиною поміж іншими народами. Народи не доходять до мужеського віку працею одного покоління. На це треба довгої, важкої праці многих поколінь, треба зв'язку тих поколінь… На арені сьогоднішнього аморального життя це доводить до непомірних противенств — зі шкодою для Вас, як одиниць, як верстви в народі; зі шкодою для самого народу і його майбутності. Саме, коли Ви свій український безталанний Народ любите, Вам не вільно цього не бачити. На склоні мого життя закликаю Вас: застановіться над моїми словами, двічі, тричі їх прочитайте, передумайте глибше їхнє значення! Бо не дай Боже, щоби хаос і зло, яке гряде, застало нас в такому розбиттю, в якому сьогодні находимося" [2, В-215, 217] .

Невтішні передбачення Владики-педагога щодо професійного стану, просвітництва тогочасної молоді вдало доповнив з накресленими шляхами виходу з духовної прірви та завданнями Українського Сокільства в своїх наукових працях М. Грушевський — наставник молоді, однодумець засновника Українського Сокільства проф. І. Боберського, керівник Львівської та Київської історичних шкіл — ключова постать національної гуманітарної науки. В сорокаріччя науковця та десятиріччя діяльності Михайла Сергійовича у Львові українська історична наука в Галичині завдяки його зусиллям та спільної праці з полум'яним прихильником сокільсько-січової ідеї — І. Франком, духовним пастирем галицької молоді, яку Великий Каменяр застерігав: "Від тебе, русине, драли проценти: Польські шляхтичі та швабські агенти", піднялася на європейський рівень. Набув визнання і ствердження сокільський рух, зросла національна свідомість юнаків і дівчат, масових товариств [1]. "Щоб сокільські організації могли похвалитися не тільки фізичною силою, але також їх великими культурними і моральними прикметами — се повинне бути провідною зіркою сокільству в будучих десятиліттях" [7, 17.01]. "У сфері освітній і народно-організаційній дав себе знати незвичайний розвій товариств гімнастичних, т. зв. "Соколів" і "Січей", — стверджує М. Грушевський, — які нечувано зворушили маси, розбудили в них бажання знання, освіти, інстинкти організації і солідарності" [6, 515].

Вітчизняна українська історіографія, яка б безпосередньо торкалася розкриттю поставленої нами проблеми, на сьогодні відсутня, за винятком досліджень загального характеру дорадянського періоду (І. Франко, М. Грушевський, В. Нагірний, Є. Олесницький, І. Копач, С. Шах, Г. Будзиновський, К. Левицький, К. Паньківський, С. Рудницький, А. Палій, Е. Жарський, С. Гайдучок). У добу чужинецької займанщини в своїх працях, розкриваючи економічний, освітньо-культурний, фаховий рівень підготовки українця-галичанина, вони лише наголошували на можливості й потребі поступу професійного просвітництва в контексті розвитку сокільського руху.

Визначальною історичною подією щодо вирішення такої доленосної проблеми не лише галицького українства, а й побратимів із Наддніпрянщини був "Перший Український просвітно-економічний конгрес уладжений Товариством "Просвіта" в сорокаліте заснованя у Львові в днях

1 і 2 лютого 1909 р." — Зредагували д-р Іван Брик і д-р Михайло Коцюба. — Львів, 1910. Про вагомість Конгресу, який відбувався в залі українського товариства "Сокіл", вул. Руська, 20, свідчило те, що в ньому взяли участь 716 осіб з Галичини, Буковини, підросійської України, делегатів якого особисто привітав і благословив Митрополит А. Шептицький, наголосивши про вагомість Конгресу в просвітньо-економічному поступі українського народу. Серед них було чимало Провідників Українського Сокільства, січового руху: І. Боберський, А. Будзиновський, М. Волошин, С. Горук, М. Заячківський, К. Трильовський, П. Думка, Іванна Блажкевич-Бородієвичівна, М. Грушевський, І. Франко, І. Крип'якевич, Лесь Курбас, Т. Старух, А. Чайковський, І. Горбачевський, І. Пулюй, "Артільний Батько", громадський і кооперативний діяч з Єлизаветграду Микола Левитський та багато інших. Перед закінчення конгресу прощального слова від товаришів з російської України попросив М. Левитський, який наголосив: "Конгрес сей дав нам, українцям, доказ, що наші брати в Галичині не сплять, а ми вертатимемо на Вкраїну (за кордон) з великими здобутками і можемо з повним правом засідати посеред культурних народів" [5, 638–653].

Принагідно зазначити, що в цей період на тлі фахової освіти, просвітництва, національного відродження плідно розвивалися сокільські визвольні ідеї, започатковані чеськими просвітителями, подвижниками пригнобленої нації М. Тиршем (Наша задача, наш путь, наша цель. — Прага, 1948), Т. Масариком (Карел Чапек. Бесіди з Т. Г. Масариком. — Львів: Каменяр, 2001. — 270 с.), Ю. Акінтієвським (Сокольство, его идея, развитие и организация. — Прага, 1922) та ін.

Мета статті — дослідити традиційні національні засади Українського Сокільства як рушійної сили фахової підготовки, освіти та просвітництва в молодіжних об'єднаннях галицької молоді, вплив основ сокільської системи на формування нової інтелектуальної, високопрофесійної національної, духовно багатої еліти в процесі націодержавотворення України; розкрити галицьку добу проф. Івана Боберського (1901–1918 рр.) не лише як реформатора гімназійної педагогічної освіти, а й його діяльність на тлі товариств "Сокола-Батька" (1908–1918 рр.), які стали стартовими майданчиками еволюції українського сокільства, як потужної потім національно-визвольної сили в боротьбі за незалежність України.

Аналіз української галицької історико-педагогічної спадщини дає нам підстави стверджувати, що вихідці з краю не лише отримали освіту у студіях вищих шкіл Європи, а й, відвідуючи низку держав, непогано познайомилися з суспільно-політичними рухами європейських народів, їх формами та змістом. Набувши передову на той час зарубіжну освіту, вивчивши досвід національних визвольних течій та ідей, представники українства, повернувшись на рідні землі, плідно використали їх на галицькому ґрунті, врахувавши національні традиції (І. Франко, І. Боберський, В. Лаврівський, І. Копач, Є. Олесницький, В. Нагірний, майбутні Провідники греко-католицького духовенства Й. Коциловський, В. Лаба, І. Гриньох та ін.). Всі вони — молоді професори, доктори філософії, теології, відомі державні службовці вагомо спричинилися до становлення та розвитку молодіжного руху, в т.ч. сокільського, професійної освіти, просвітництва, духовного виховання, організації та солідарності молоді на засадах національних традицій та потреби формування української ідеї напередодні Першої світової війни, початку Української революції.

Доба професора Івана Боберського. "Кріпи свої сили, бо як ти слабий, то світ скрутить тобі карк".

Серед когорти молодих дипломованих ентузіастів, що повернулись на роботу до галицького краю на рідні землі з європейських студій, був і професор Іван Боберський. Його багатогранна державницька, військова, видавнича, реформаторська, педагогічна діяльність, особливо на ниві молодіжного руху, зокрема як "Батька" Українського Сокільства, вимагає окремого наукового дослідження. В історії українського галичанства його майже 20-річна жертовна, плідна праця у Львові заслужено гідна назви "Доби Івана Боберського". З його появою в Українській академічній гімназії 1900 р. починається новий період розвитку молодіжного руху, галицької педагогіки, сокільства, творця національної системи виховання елітарної генерації української молоді. "Де сила — там воля вітає!" Його клич до загартування тілесних і духовних сил української молоді, плекання в неї бойового патріотизму перекликався із Шевченківською ідеєю "Борітеся, поборете!", слова якої були на прапорі Українського

Сокільства. Тому-то, на нашу думку, варто детальніше розкрити творче життя, діяльність Професора, його історико-педагогічну спадщину на основі нових віднайдених унікальних матеріалів з архівів І. Боберського, української діаспори у Вінніпезі (Канада), вітчизняних історичних документів, щоб глибше пізнати цю неперечну постать в історії України.

Усе своє життя, починаючи з приїзду в 1900 році до Львова після студій у вищих школах Європи, на педагогічну роботу до 1919 р. в Українській академічній гімназії, а потім в еміграції, Іван Боберський присвятив невпинній, послідовній, жертовній боротьбі за самостійну, соборну Україну, консолідації української нації на основі національно-визвольних ідей, започаткованих Ф. Яном (Німеччина), М. Тиршем (Чехія). Перебуваючи з 1919 р. в еміграції, І. Боберський ніколи не поривав зв'язків з галицьким українством, Старшиною тов. "Сокола-Батька". В постійній переписці з ними Він надавав слушні поради для подальшого поступу сокільського життя краю, допомагає матеріально коштами для викупу "Українського городу" — спортплощі "Сокола-Батька". Його ім'я золотими літерами вписано до пантеону Української слави.

Він перший засіяв визвольні ідеї всеслов'янського сокільства на теренах благодатної галицької землі, які дали відчутні всходи серед поневоленого українського народу. Українська академічна гімназія, галицьке сокільство, спортивний рух стали для молодого ентузіаста, реформатора-педагога і його однодумців стартовим майданчиком відродження, створення у першій половині XX ст. української держави для національного, духовного, фізичного загартування української молоді, підготовки майбутніх старшинських кадрів, ідейно зрілих борців за побудову Української незалежної держави.

У цьому контексті колишній гімназист, вихованець проф. І. Боберського, чемпіон гімназії з кічки (вид індивідуального спорту), майбутній Провідник українського національно-визвольного руху, полковник Є. Коновалець гідно оцінив особистість Професора, як вихователя нової національно свідомої української еліти, його творчу новаторську педагогічну діяльність в УАГ Львова й Галицького краю, спілкування з прогресивним українством Наддніпрянської України — М. Міхновським, І. Луценком, М. Єремієвим, М. Грушевським, М. Коцюбинським та ін. для консолідації української нації Заходу і Сходу на основі сокільства.

"Він мав на мене найбільший вплив… три найважливіші моменти моєї молодості вкарбувалися в мою пам'ять: професор І. Боберський, акт М. Січинського та спілкування з наддніпрянською еміграцією" — наголошував пізніше у своїх спогадах полковник Є. Коновалець [5, 347; 350–352].

Однак на початковому етапі відродження української історіографії політичної біографії Івана Боберського ще не створено. Після довгих десятиліть цілеспрямованої фальсифікації історії України, заборони досліджень переважної більшості історичних тем, зокрема відомих постатей національної історичної науки, яка проводилася радянською ідеологічною машиною, ми ще довго будемо по крупинках збирати факти про наше правдиве минуле, очищати зерно від полови, антинаукових інтерпретацій, прагнучи будувати на їх основі сучасні історіографічні концепції. І ще довго увагу вітчизняних істориків будуть привертати яскраві особистості, їх погляди і вчинки. А також трагізм того покоління — адже воно опинилося в таборі переможених, як і вся Україна, зазнавши величезних людських і матеріальних втрат і державну незалежність. У той же час сусіди України по Східній і Центральній Європі — поляки, чехи і словаки, фіни, литовці, латиші, естонці — зуміли зберегти національну ідентичність.

Після часу осмислення, пошуків помилок нащадки задавалися питанням: чому так сталося. Наскільки адекватні історичній ситуації були дії національної еліти? Її шанси на перемогу, місце і роль українського політичного діяча в передреволюційних і революційних подіях. В цьому контексті вони проявляються, коли мова заходить про аналіз суспільно-політичного, педагогічного, життєвого шляху проф. Івана Боберського — видатної постаті в історії України — героя нашої статті.

Перша стаття про І. Боберського була опублікована на честь його 20-ти річчя вступу в члени Сокола (1901 р.) в часописі "Український вісник" (Львів). 1921 р., 4 верес. проф. Степаном Гайдучком та його ж за назвою "Відвідини з Канади", коли І. Боберський гостював у Львові зимою 1928 р. Були опубліковані статті за кордоном й належали його однодумцям і сучасникам галицьких національно-визвольних змагань до 1919 року, що опинилася в еміграції.

Це обширна публікація д-ра біологічних наук, проф. Едварда Жарського та куратора Українських Музеїв у Детройті Романа Дацка (Іван Боберський (1873–1947) — педагог, організатор сокільського руху у Західній Україні) [1, 36, 37, 40–52]. В брошурі "Огляд діяльности Спортового товариства "Україна" в Торонті, Канада. За роки 1948–1949. — Торонто, 1950. Е.Жарський публікує матеріал про проф. Івана Боберського як творця і батька українського тіловиховання [10, 37–43]. Автор магістерської праці, вчений секретар Українського Вільного Університету В. Леник подає коротку біографію проф. І. Боберського [9, 143–144].

Сучасні вітчизняні історики мають вже кращі умови для дослідження політичного портрету, біографії Івана Боберського. У їх розпорядженні — архівосховища, рукописні фонди, бібліотеки на основі яких окремі дослідники роблять спроби визначити роль і місце І.Боберського в українському національно-визвольному русі України. На жаль багато матеріалів з архівів Професора ще їм не доступні, оскільки знаходяться у книгозбірнях Канади та інших країн. Тому їх вітчизняні дослідники ще не вийшли за рамки коментування праць І. Боберського, спроб знайти місце його ідей, концепцій доби, комплексну оцінку в соціально-політичному контексті XX ст., що приводить до певної міри однобокого й неповного його життєвого і творчого шляху.

В роки незалежності України чотири статті про життєвий, творчий шлях професора написані автором цієї статті [14] та Оксаною Вацебою [4]. Автор п'ятої статті, використовуючи нові документи, поставив мету ширше дослідити роль І. Боберського, як історичної постаті в українському національно-визвольному русі XX ст.

Народився Іван Боберський у с. Доброгостів Дрогобицького повіту на Львівщині в сім'ї священика. Ця священна Самбірська земля дала українському народові такі історичні постаті, як П. Конашевич-Сагайдачний, брати Кульчицькі, доктора філософії й філології, відомого сокільського теоретика, однодумця і ровесника І. Боберського, професора Івана Копача. Життєвий, професійний, громадсько-політичний шлях І. Боберського, І. Копача був тісно пов'язаний з Тернополем, Бережанами та с. Купчинці [8].

Завершивши вищі студії університетів Львова, Відня й Граца, здавши успішно іспит й на викладача фізичної культури, І. Боберський здійснив науково-практичні подорожі до Німеччини, Швеції, Чехії, Франції, де звернув увагу на роль гімнастики в пробудженні національної свідомості, єдності, змагань до свободи в контексті сокільства як основного чинника національно-визвольної боротьби пригнічених народів Європи проти імперських режимів.

На час приїзду І. Боберського 1901 р. на посаду професора німецької, польської мов, класичної філології та викладача фізичної культури до Української академічної гімназії Львова, переважна більшість українського старшого громадянства ставилась до фізичної культури і спорту недоброзичливо, тим більше не усвідомлювала їх ролі як націотворчого чинника, які вже достатньо дієво використовували провідники пригноблених народів Східної, центральної Європи — чехи, словаки, німці, серби, болгари та ін. Галицьке старше проавстрійське українство вважало, що вставати в лави й триматися просто — це нижче нашої людської гідності, — і що всякі такі витребеньки — це ярмо, накладене на свобідну людину, а публічні спортивні виступи "з голими колінами" — це "непотрібні" речі [15].

Повернувшись на рідну землю, повний нових ідей, запалу до праці на службу своєму народові, І. Боберський знаходить благодатний ґрунт для здійснення своїх задумів у першій Українській академічній гімназії та львівському товаристві "Сокіл" (1901–1908), потім очолювану ним Централю "Сокіл-Батько" (1908–1914), яким віддає все своє життя, творчу енергію, матеріальні кошти. Як знаменитий педагог, реформатор навчальної та виховної роботи, вимагав від учнів солідності, совісності, пильності у навчанні. Його метою було виробити в гімназистів характер, гармонію душі і тіла. "Кріпи свої сили, бо як ти слабий, то світ скрутить тобі карк", "Де сила — там воля вітає", "Виховання тіла — шлях до виховання Духа», — наголошував проф. І. Боберський, на противагу модному тоді серед старшого українства антимілітаризму. Не випадково чимало його учнів стали до перших лав борців за самостійну Українську державу у 1917–1922 рр. Української революції.

З вибухом Першої світової війни Боберський — один з організаторів Легіону Українських Січових Стрільців, член Бойової Управи, Головної Української Ради. З

проголошенням Західно-Української Народної Республіки — член Секретаріату військових справ ЗУНР, один з її міністрів, очолює відділ пропаганди, видавництво "Вісника Державного Секретаріату військових справ".

Повернувся І. Боберський до Тернополя 22 листопада 1918 року, куди після "здобуття" поляками Львова переїхала українська влада — Уряд ЗУНРу, де перебував до 2 січня 1919 року, часу переїзду Уряду до Станіславова. В Тернополі 30 листопада 1918р. кравець пришиває І. Боберському до ковніра зірки четаря, ступеня, якого він тут отримав 27 листопада 1918 р. Спілкується із тернополянами: отаманом Н. Гірняком, старшиною І. Дигдалевичем, четарем Девосером, комісаром міста, членом уряду ЗУНР проф. Семеном Сидораком, колишнім засновником товариства "Сокіл" (1903) Левком Лепким та іншими. Професор розробив проект одностроя та відзнак Української Галицької Армії, який був схвалений міністерством оборони. Впродовж 13 років (1905–1918) до виїзду за кордон опублікував у Львові до 20-ти праць, якими користувалися до 1939 року [11]. У 1911 році І. Боберський проголосив гасло "Добудьмо для себе самі українську площу у Львові, купівлю т. з. "Українського Городу" — для спорудження стадіону товариства "Сокіл-Батько". Задум було втілено в життя, але Львівське воєводство насильно підпорядкувало площу 27.03.1939 р. військовому відомству для "оборони" Польської держави [18].

Влітку 1919 року на доручення уряду ЗУНР він виїхав до США, а з 1922 р. — секретар представництва ЗУНР у Канаді. Після поразки УНР та ЗУНР І. Боберський мусив надовго затриматись за океаном, але в цей час постійно підтримує зв'язки з рідним краєм, у 1928 році приїздить на 20-річний ювілей "Сокола-Батька" до Львова. Перебуваючи в Канаді (1922–1931), зібрав велику бібліотеку-архів, яку було названо його іменем, де налічується понад 50 тис. документів і книг, є предметом окремого дослідження.

Унікальною знахідкою є виданий "Щоденник" 1918–1919 рр. Івана Боберського Видавничим домом "КМ Академія", 2003. — 260 с.; Упорядник о. Юрій Мицик, д-р іст. наук, професор КМ Академії. Перебуваючи на науковому стажуванні в Канаді у 1999 р., в Українському осередку у Вінніпезі, де зберігаються цінні архівні матеріали української еміграції в Канаді групі науковців Ю. Мицика вдалося віднайти в рештках архіву І. Боберського найціннішу його пам'ятку — щоденник ("Дневник"), де детально описано події польсько-української війни 1918–1919 рр., проголошення ЗУНР, краху Австро-Угорщини, атмосферу кінця Першої світової війни, творення нових незалежних держав.

Попри те автор "Щоденника", чи не перший з учасників тих героїчних і трагічних сторінок національно-визвольних змагань українського народу, робить спробу аналізу, оцінки українського політикуму щодо причин прорахунків, невдач, поразки в українсько-польській війні, ролі на цьому тлі у ці буремні дні і ночі політичної еліти, історичних постатей краю. Автор цілком слушно, об'єктивно змальовує у своїх спогадах недостатню роль української інтелігенції, яка не змогла до кінця виконати свій священний обов'язок в очолюваній нею боротьбі за здобуття державної незалежності. І. Боберський протиставляє українству польський відчайдушний шовіністичний патріотизм, вихований в парамілітарних спортивних організаціях Галичини як "Związnzek Stszelców", "Harcezstwa", "Pogoń", "Cezni" та ін.

З 1931 р. й до кінця життя Іван Боберський жив у невеличкому словінському містечку Тржич (Тирлжич) у Словенії. Там він і похований.

Великий патріот України, подвижник помер далеко від рідного краю, 17 серпня 1947 року, але ніколи тут не згаснуть його ідеї, які не втратили своєї актуальності й нині. Маємо на увазі проблеми здобуття й розбудови самостійної Української держави, пробудження в душі кожного українця патріотичних почуттів, готовності віддати навіть своє життя за Україну. І сьогодні із історичної столітньої дистанції ми повинні дати і присвятити цій постаті на тлі XX століття широкомасштабне вивчення і системний підхід, створивши його політичну біографію. Адже Іван Боберський прагнув незалежної України, всебічного розвитку українського народу, його консолідації, розквіту національної культури, використовуючи набутий досвід поневолених європейських народів, переносячи його на родючу ниву Сходу й Заходу України.

Багатогранну історико-педагогічну спадщину проф. Івана Боберського автор подасть у наступних випусках журналу "Наукові записки".

ЛІТЕРАТУРА

1. Альманах "Сокіл-Батько" — спортивно-руханкова товариство у Львові (1894–1994). — Львів: РВО "Основа", 1996. — 257 с.
2. Базилевич Анатоль М. Введення у твори Митрополита Андрея Шептицького. — Торонто, 1965. — 237 с.; Репринтне видання. Монастир Монахів Студійського Уставу "Свічадо". — Львів, 1993.
3. Боберський Іван. Щоденник, 1918–1919 рр. / Упоряд. Ю. А. Мицик. — К.: Вид. дім "КМ Академія", 2003. — 250 с.; Український спорт: Покажчик книжкових видань з фізичного виховання та спорту в Україні (1922–1941) // Уклад. та автор передм. О. Вацеба. — Львів: Видавничий центр ЛНБ ім. І.Франка, 2002. — 120 с. (Нова серія; Ч. 2).
4. Вацеба Оксана. Нариси з історії спортивного руху в Західній Україні. — Івано-Франківськ: Лілея–НВ, 1997. — 230 с.
5. Д-р Грицай Остап. Євген Коновалець. // Пробоєм. — Прага, 1941. — С. 347; Трофим'як Богдан. Іван Боберський — вихователь нової генерації української молоді // Матеріали І-ої республіканської конференції міністерства освіти України. — Волинський державний університет ім. Лесі Українки. — Луцьк, 1994. — С. 350–352.
6. Грушевський М. Ілюстрована історія України. — Київ–Львів, 1913. — 524 с.
7. Грушевський М. Сучасне сокільство і наука нашої минувшини // Громадський вісник. — 1923, 17 січня.
8. Др. Іван Копач. З моїх сокільських споминів. (На 40-літній ювилей українського "Сокола". — У Львові 1934. Накладом Сокільських Вістей. — 17 с.; Др. Іван Копач. 1868–1908. — "Січ". Альманах в пам'ять 40-х роковин основання "Січ" у Відні. — Зібрали і видали: Зенон Кузеля і Микола Чайківський. У львові 1908. — 126 с.
9. Леник Володимир. Українська організована молодь (молодечі організації від початків до 1914 р.). — Мюнхен-Львів, 1994. — 181 с.
10. Огляд діяльности Спортового Товариства "Україна" в Торонті, Канада. За роки 1948–1949. — Торонто, 1950. — 43 с.
11. Перший Український просвітньо-економічний конгрес… 654 с.
12. "Сокіл-Батько" Спортивно-руханкове товариство у Львові. Альманах 1894–1994. — Львів: РВО "Основа", 1996. — 267 с.; Головацький Іван. Дмитро Вітовський — організатор Листопадового Чину. — Львів, 2003. — 64 с.
13. Трофим'як Богдан. Гімнастично-спортивні організації у національно-визвольному русі Галичини (друга пол. XIX ст. — пер. пол. XX ст.): Монографія. — Тернопіль: Економічна думка, 2001. — 694 с.
14. Трофим'як Богдан. Іван Боберський — вихователь нової генерації української молоді // Матеріали І-ої республіканської конференції міністерства освіти України. — Волинський державний університет ім. Лесі Українки. — Луцьк, 1994. — 515 с.; Фізичне виховання і спортивний рух у Західній Україні (з поч. 30-х років XIX ст. до 1939 р.). Навчальний посібник МО України. — К., 1997. — 420 с.; Гімнастично-спортивні організації у національно-визвольному русі Галичини (друга пол. XIX ст. — пер. пол. XX ст.): Монографія. — Тернопіль: Економічна думка, 2001. — 694 с.; Тернопільський Енциклопедичний Словник. — Тернопіль: Збруч, 2004. — Т. 1. А–Й. — 696 с.
15. Чайковський Андрій. — "Діло", Львів, 16.XII.1912 р.
16. Часопис "Високий замок". — 2004, 22 квіт.
17. Часописи: "Руслан", "Діло", "Вісти з Запорожа". — 27–29.VI. — 1910 р. Львів.
18. Центральний державний історичний архів України у Львові (далі ЦДІАУ у Львові). — Ф. 410. — Оп. 1. — Спр. 111. — Арк. 20, 23; Ф. 205. — Оп. 1. — Спр. 491. — Арк. 180.; ж. "Українське юнацтво". — 1935, січень. — С. 11.; "Новий час". — 1938, 8.08.
19. Шаповал Юрій, Верба Ігор. Михайло Грушевський. — К.: Видавничий дім "Альтернативи", 2005. — 352 с.; Злупко С. М. Іван Франко-економіст. — Львів: МП "Слово", 1992. — 208 с.
20. Шиманский Г. Н. Христианская добродетель целомудрия и чистота по учению святых Отцов и подвижников церкви. — Москва, 1997. — 328 с.

Валентина ОЛІЙНИК

ПРАКТИКА РАДЯНІЗАЦІЇ ДИТЯЧИХ ТА ЮНАЦЬКИХ СВЯТ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ В 30-І РОКИ XX СТ.

У сучасних умовах загальноосвітня школа є важливим фактором відродження нації, виховання у молоді національної свідомості і гідності. У державній програмі "Освіта — Україна XXI століття" (1994 р.) наголошується на відродженні та розбудові національної освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного та морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури і духовності в усій

різноманітності вітчизняних і світових зразків [3, 6]. Одним із поширених засобів виховання особистості, формування національної свідомості, любові до рідної землі та свого народу є шкільне свято. Це актуалізує проблему його дослідження і класифікації в історичному контексті.

Багатий теоретико-історичний матеріал щодо проведення свят знаходимо у вітчизняному шкільництві 30-х років XX ст.

У досліджуваний період проблемі шкільного свята як важливій умові виховного процесу в навчальних закладах присвячені праці А. Ландау, Д. Юрова, Д. Никифорова, П. Біляєва [1; 5; 6]. У них розкриті, як правило, сутність і зміст революційних і радянських свят. Про влаштування у навчальних закладах новорічного свята розповіли Л. Билєєва, Т. Онєгіна, С. Шитік, В. Куліченко [2; 4]. Проте ці роботи написані в умовах надзвичайної політизації педагогіки на комуністичних засадах, а тому їм не вистачає об'єктивності.

Мета статті — висвітлити зміст й основні етапи поширення практики святкування дитячих та юнацьких свят у навчальних закладах радянської України в 30-і роки XX ст. і запропонувати їх класифікацію.

У досліджуваний період виховання дітей на революційних, бойових і трудових традиціях радянського народу було одним з найголовніших завдань школи, вчителів, комсомольських і піонерських організацій, усіх ідеологічних працівників. Важливим засобом виховання підростаючого покоління було свято.

У виховній роботі навчальних закладів вказаного періоду склалася насамперед система заходів щодо відзначення роковин Великого Жовтня відповідно до вікових особливостей дітей і юнацтва. При проведенні свята організатори брали за основу традиції, які склалися в радянський період. З перших років радянської влади святкування роковин Великого Жовтня перетворилось у свято звільненої праці, демонстрацію досягнень країни та кожного колективу. Важливою ознакою святкування річниці Жовтневої революції була комплексність — проведення серії різних заходів, окремі з яких стали традиційними й обов'язковими. Це були, зокрема, конференції з історії Жовтня, лекторії, конкурси комсомольської пісні, урочисті збори, дитячі ранки тощо. Все це викликало позитивні емоції, сприяло формуванню етичних, інтелектуальних й естетичних почуттів, соціалістичної свідомості молоді, комуністичного ставлення до праці і було важливим засобом патріотичного виховання в умовах радянської системи.

Традиційними стали окремі форми проведення свята Великого Жовтня: демонстрації, карнавали на громадсько-політичну тематику, тематичні вечори, літературно-музичні композиції, де засобами мистецтва розкривалися головні етапи становлення радянської влади в країні, у рідному селі чи місті.

Так, з нагоди 15-річчя Великого Жовтня народний комісаріат освіти (НКО) УРСР опублікував положення про святкування цієї дати в навчальних закладах, яким передбачалося: організувати загальні батьківські збори, на яких прочитати доповідь "Виконання постанов ЦК ВКП(б) з 5 вересня 1931 р. до 5 серпня 08 1932 р."; зробити виставку в одній із шкіл Києва; організувати урочисті дитячі ранки та вечори з художньою частиною (окремо з подарунками для учнів молодших і старших груп); учням взяти участь в урочистих зборах разом з дорослими і забезпечити на них колективні декламації віршів, показ коротких кінофільмів, виконання пісень відповідної тематики; організувати в кожній школі конкурс серед учнів на кращий домашній куточок, присвячений Жовтневій революції [11, 6-8]. Таке свято було підсумком навчально-виховної роботи школи за першу чверть. Спочатку проводилась підготовча робота до нього. Попередньо складався шкільний план відзначення 15-річчя Жовтня. Серед інших заходів він передбачав, зокрема, випуск стіннівки, збирання подарунків для дітей сільських шкіл, виступи під час свята виїзних бригад. Учні святково прикрашали класні кімнати, виготовляли плакати і писали гасла для участі в демонстрації. В школах Києва святкування відбувалося так: ввечері 6 листопада учні були присутні на урочистих засіданнях і зборах робітничих колективів; вранці наступного дня — загальноміська демонстрація, в якій брали участь діти 4-ї, 5-ї, 6-ї та 7-ї старших груп, а для учнів молодшого віку вчителі проводили дитячий ранок. Ввечері школярі організовано відвідували кінотеатри. 8 листопада проводився дитячий ранок для учнів вищевказаних старших груп, ввечері — загальні збори для батьків і представників громадських організацій [8, 1].

У школах приміської округи святкування проходило за таким планом: 10 жовтня відбулось об'єднане засідання сільських організацій, на порядку денному якого розглядалося

питання про відзначення в школах 15-річчя Жовтневої революції; було визначено термін здачі (до 15 жовтня) у відділ освіти плану-сценарію проведення свята. У сільських школах свято відбувалось у такій формі: 6 листопада школи звітували на урочистому засіданні про навчально-виховну роботу за І квартал навчального року; наступного дня проводилися дитячі ранки для дітей 1-ї, 2-ї та 3-ї молодших груп, після яких учні брали участь у загальномасовій демонстрації. Ввечері 8 листопада 7-річна школа влаштувала святковий вечір для батьків та учнів старших груп [8, 2].

Як правило, такі свята проводились у тісній співпраці вчителів, батьків і місцевих відділів НКО.

У 1934 р. за спеціально розробленою програмою в школах Києва й області проводилося свято "17-річчя Жовтневої революції". Президія Київської обласної ради на засіданні 2 жовтня цього року постановила створити міські, районні та сільські комісії для організації святкування 17-ї річниці Жовтня [9, 248]. Серед таких комісій була визначена окрема шкільна дитяча комісія, що займалась організацією і проведенням свята в навчальних закладах [8, 15].

Обласний відділ народної освіти розіслав усім навчальним закладам листи про організацію та проведення свята "XVII-річчя Жовтневої революції". В цих листах зазначалося, що свято повинно стати для дітей незабутнім радісним святковим днем і викликати почуття "любові до Батьківщини, до більшовицької партії і до великого Сталіна". Вчителі проводили співбесіди з батьками щодо організації та проведення свята й підготовки подарунків для дітей дома. Дітям-сиротам і з малозабезпечених сімей подарунки видавали підприємства та організації (в селах — колгоспи).

Свято пропонувалось провести окремо для дітей молодших і старших класів. Для учнів 1-4 класів воно відбувалося за таким планом: 7 листопада дітей возили на машинах або підводах, прикрашених прапорцями, плакатами і портретами вождів; наступного дня проводилися дитячі ранки зі співами, танцями, розданням учням подарунків, сніданків. Для учнів 5-10 класів святкування було сплановано по-іншому: 7 листопада вранці діти брали участь у демонстрації (окремою колоною), а вдень відбувалися спортивні змагання, ігри, танці; наступного дня — художні шкільні вечори, вручення подарунків тощо. Бесіди про Жовтневу революцію та соціалістичне будівництво вчителі проводили для школярів на заняттях, відводячи для учнів молодших класів один урок, а для старших — 2–3 уроки.

План організації та проведення Жовтневого свята в школах Київської області передбачав: розробити і надіслати до всіх райвно методичні листи про його відзначення; організувати комісії щодо питань з проведення свята; в усіх класах на уроках провести з дітьми бесіди про Жовтневу революцію; організувати участь всіх дітей у демонстрації (автоколони — учні 1-4 класів, колони учнів — 5-10 класів). З нагоди 15-річчя Великого Жовтня в Київській області було відкрито нові школи, зокрема 4-річну в с. Холосне Корсунського району, 4-річну в с. Демидово Дилерського району та 7-річну — в с. Колодіївка Новогород-Волинського району [12, 26].

Широко й урочисто відзначалось 20-річчя Жовтневої революції в 1937 р. Кожна школа розробляла свій план святкування. З нагоди свята влаштовувалось соціалістичне змагання між школами одного чи кілька районів. Так, Ржищевський і Канівський райони з нагоди святкування 20-ї річниці Великого Жовтня розпочали таке змагання школа з школою, клас з класом від початку навчального року [14, 21]. А вчителі школи в м. Чорнобилі до свята вивчили з учнями 24 п'єси, організували концерт музичних і співочих гуртків [14, 17].

Одним з визначних радянських свят, яке мало виразне ідеологічне спрямування, був день Червоної армії. Так, у 1934 році під час відзначення 16-річчя Червоної армії на заняттях вчителі розповідали дітям про роль партії, ЦК та вождя партії тов. Сталіна "у зміцненні оборони країни". Особливо наголошували на ролі та заслугах Й. Сталіна, К. Ворошилова, М. Фрунзе, С. Будьонного; дітям розповідали їхні біографії. Були організовані вечори, на які запрошували червоноармійських командирів, учасників громадянської війни, робітників і колгоспників. Запрошені гості розповідали (з власного досвіду) про створення та бойовий шлях Червоної армії. Деякі школи мали підшефну військову частину, тому разом з нею розробляли план святкування. В одній школі міста виступив відомий військовий діяч К. Ворошилов, який заявив, що учням потрібно вчитися лише на "відмінно", як на "відмінно" виконує свої завдання Червона армія [13, 5].

Традиційно за заздалегідь розробленим планом-сценарієм 24 лютого в школах проводився Всеукраїнський піонерський ворошиловський день. О 10-й годині діти приходили до школи, після сніданку, о 10.30 год., проводилась урочиста шкільна лінійка разом із запрошеними військовими. На лінійка, що тривала 7-8 хвилин розповідалось про річницю Червоної армії. Після лінійки звітували загони про проведену виховну роботу, як готувались до свята, які заходи провели, які пісні вивчили тощо. З 11.00 до 11.30 год. з учнями проводили бесіди командири Червоної армії, зокрема, розповідали про її бойову підготовку і технічне озброєння. Потім проводили військову гру під керівництвом запрошених гостей. Слід зазначити, що військова гра з учнями молодших класів проводилась окремо. Після обіду, о 14-й годині, в шкільній залі розпочинався ранок для молодших школярів, на якому виступали запрошені партизани, розповідаючи дітям про роль Червоної армії в громадянській війні та її внесок Червоної Армії у соціалістичне будівництво в країні. Діти ж давали концерт, під час якого декламували вірші, співали військові пісні. О 16-й годині цей захід закінчувався, через годину розпочинався вечір для учнів старшого віку [13, 8].

Київська міська рада видала 10 лютого 1933 р. розпорядження відділові народної освіти провести в усіх школах ворошиловську естафету, присвячену 15-річчю Червоної армії та обороноздатності країни, перевірити стан підготовки до святкування ювілею і підготувати звіт про навчально-виховний процес у школах, а також підготувати фізкультурну колону школярів-лижників (не менше 12 осіб) [9, 43].

24 лютого 1934 р. був організований Всеукраїнський ворошиловський збір піонерів, присвячений 16-й роковині Червоної армії. Піонери перевіряли роботу військових гуртків, зустрічалися з учасниками громадянської війни, червоноармійцями, організували військові походи, змагання, ігри.

Зазвичай під час таких свят проводились спортивні змагання серед учнів школи та між навчальними закладами. Відповідно видавалися накази, розпорядження, постанови щодо проведення в школах спортивних свят, основною метою яких було оздоровлення дітей. 31 травня 1937 р., зокрема, була прийнята спільна постанова НКО та Українського комітету в справах фізкультури і спорту при РНК УРСР про спортивно-масові заходи серед школярів країни [15, 135].

До проведення свята залучали шефів і робітників школи, учнів забезпечували сніданками й обідами [10, 7].

18 січня 1934 р. згідно з постановою керівних організацій у Києві проводилося дитяче фізкультурне свято, присвячене відкриттю XII з'їзду КП(б)У. Його план складався з трьох відділів: I — з 11-ї до 15-ї години проходили масові гуляння дітей старшого віку (на ковзанах, лижах і санчатах) в міських садах, скверах і парках, на снігових гірках. Орієнтовними пунктами були Жовтнівка, Ленінка, Петрівка, Сталінка; II — з 10-ї до 14-ї години запланована була загальноміська естафета-рапорт "Про зразкову організацію дозвілля, присвяченого XII з'їзду КП(б)У"; III — з 14-ї до 19-ї години відбувалися районні масові свята на Ленінці, Жовтнівці, Петрівці, Сталінці [9, 61].

В останньому номері журналу "Шлях освіти" за 1930 р. подано результати опитування дітей навчальних закладів про їх ставлення до революційних і релігійних свят. Вони засвідчили, що релігійні свята подобалися тільки 59% дітей; лише в окремих місцях цей показник підвищувався на 10-11%. Решта дітей відповідали, що їм найбільше подобається Перше травня, Жовтневе й інші революційні свята [7].

Таким чином, у 30-і роки XX ст. в радянській Україні склалася система ідеологічного виховання учнівської молоді на комуністичних засадах. Складовими елементами цієї системи були нові радянські свята. За тематичним спрямуванням їх можна поділити на: революційні (річниця Жовтневої революції, День Червоної армії), громадсько-політичні (1 Травня, Міжнародний жіночий день), спортивно-масові (приурочені визначним датам), літературно-мистецькі (на пошану видатних діячів культури).

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв П. Організація дитячого дозвілля (Дозвілля та розваги піонерів). — Харків: Держ. вид-во України, 1930. — 84 с.

2. Былеева Л., Онегина Т., Шитик С. Новогодняя елка / Сборник для учащихся начальной школы. — М.: МГК ВЛКСМ, Мосгороно, 1936. — 31 с.
3. Державна національна програма “Освіта — Україна XXI століття”. — К.: Райдуга, 1994. — С.6.
4. Куліченко В. Постишевська ялинка. — Харків: Дитвидав ЦК ЛКСМУ, 1936. — 93 с.
5. Ландау А., Юров Д. Внешкольная работа в политехнической семилетке. — Ленинград: Гос. учебно-педагогическое изд-во, 1931. — 96 с.
6. Никифоров Д. Двадцатипятилетие революции 1905 года. Методическое письмо. — М., 1930. — 39с.
7. Теорія освіти, методологія, освітня практика, побут // Шлях освіти. — 1930. — №12. — С.16.
8. Державний архів міста Києва (далі ДАМК). — Ф. Р-4. — Оп. 1. — Спр. 211.
9. ДАМК. — Ф. Р-4. — Оп. 1. — Спр. 208.
10. ДАМК. — Ф. Р-4. — Оп. 1. — Спр. 259.
11. Державний архів Київської області (далі — ДАКО). — Ф. Р-144. — Оп. 1. — Спр. 1037.
12. ДАКО. — Ф. Р-144. — Оп. 1. — Спр. 204.
13. ДАКО. — Ф. Р-144. — Оп. 1. — Спр. 205.
14. ДАКО. — Ф. Р-144. — Оп. 1. — Спр. 594.
15. ДАКО. — Ф. Р-144. — Оп. 1. — Спр. 2158.

Тетяна МАЦЕЙКІВ

НАЦІОНАЛЬНА ШКОЛА І ВИХОВАННЯ В РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Історична наука, осягаючи певний фактологічний матеріал, безумовно переломлює його через визначені ідеологічні конструкції та аксіологічну систему. Тому в моменти глобальних суспільних перетворень, коли докорінно змінюються духовні орієнтири, загострюються суперечки навколо оцінки тих чи інших подій, які відбулися в історії, особливо подій доленосних. Це стосується й Другої світової війни, зокрема життя українців і розвитку їх освітньої справи на окупованій території в цей період.

Українські дослідники М. Гриценко, В. Бондар, М. Сворак, Ю. Шаповал, М. Ковальчук та інші в своїх наукових розвідках торкалися певною мірою питань освіти й виховання під час Другої світової війни. В деяких працях (передусім написаних у радянський період) ці питання висвітлені з тогочасних ідеологічних позицій. За останні десятиліття появилася тенденція до розкриття їх у більш різнобарвному світлі.

Мета статті — показати, що в період 1941–1943 рр. на окупованих українських землях зусиллями вчителів-патріотів, діячів громадських організацій була зроблена спроба відновити систему освіти на національних засадах, витоки якої сягають періоду визвольних змагань 1917–1920 рр.

Після окупації України в 1941 р. німецько-фашистські загарбники намагалися застосувати на її території власну освітньо-виховну систему, доктрина якої базувалася на положеннях, висвітлених А. Гітлером у його книзі “Моя боротьба”. Він пропонував перебудувати державну шкільну систему в Німеччині у бік посилення фізичного виховання і зменшення обсягу гуманітарних і точних наук. Особливих заперечень тут не може бути, бо в історії відомо чимало реформаторів шкільної освіти, котрі повертали її в той чи інший бік. Справа лише в тому, якій меті підпорядкована освітянська реформа, і це головне. Однозначно виявляється, що фашистським лідером вона замислювалася як складова його базової концепції про перевагу арійської раси над усіма іншими народами. “Під цим кутом зору ми повинні переглянути всі навчальні програми, — писав А. Гітлер, — і поступово реорганізовувати справу виховання так, щоб молода людина, закінчуючи школу, виходила з неї справжнім німцем… Вінцем усіх завдань нашого виховання має бути те, щоб чітко поставити перед усією молоддю насамперед проблему раси… Жодний юнак, жодна дівчина не мають покинути школу, не зрозумівши до кінця, яке величезне, вирішальне значення має питання про чистоту крові [1, 356].

Розглядаючи проблему освіти і виховання молоді з такої позиції, з’ясовується, що мова йде по суті про дві концепції шкільної реформи: для вищої і нижчої рас.

План розвитку шкільної справи на майбутніх загарбаних слов’янських землях накреслений у книзі А. Гітлера в загальних рисах. Але потім, в умовах окупації, він перетвориться в чіткі таємні інструкції :” Було б помилкою дати освіту місцевим людям. Ідея створення університету в Києві

повинна бути відкинута… Школи тільки 4-класові. На другий рік (1943) закрити…. Щорічно повинна проводитись фільтрація дітей віком від 6 до 10 років для відбору повноцінних і неповноцінних дітей" [2, 463]. "…Українці не мають зовсім ніякого права на підтримання вищої освіти", — зазначалося в окупаційних зверненнях. — Для них досить мати лише початкову школу, в якій би вони навчалися читати, рахувати і писати" [3, 33].

На всій окупованій території України окупаційна влада відкривала початкові школи, що називалися народними. Дозвіл на відкриття початкової школи можна було отримати при наявності вільного приміщення, яке не було потрібне для окупаційних властей, а також "необхідного палива після покриття потреб вермахту і цивільних німецьких службових інстанцій", за умов благонадійності вчительських сил тощо [4, 54].

У народних школах заборонялося використовувати радянські навчальні плани, підручники, учнівські та викладацькі бібліотеки, а також політично тенденційні учбові посібники (фільми, карти, картини та ін.). В соціальному циркулярі вказувалось: "Вважається забороненою вся агітаційно-більшовицька література, яка мусить бути зібрана. Всі твори Маркса, Енгельса, Леніна, Сталіна, Ламарка, Руссо, Дарвіна і книги, які за основу беруть твердження вищезгаданих авторів, вилучаються. Забороняється вся антиукраїнська література, яка друкувалася до 1917 року і так звана радянська художня література. "Малая советская енциклопедия", "Большая советская енциклопедия" вилучаються і зберігаються в районних інспектурах шкіл до особливого розпорядження. Вся художня література, що є передруком художніх творів дореволюційних письменників без передмов більшовицьких критиків, залишається і допускається до видання на руки. Словники, наукові довідники залишаються , якщо там немає тверджень, вказаних в п. 2. Шкільні підручники вилучаються, але частина з них може бути повернена після перевірки в інспектурі шкіл. Для масового користування не видається з бібліотек література російською мовою, але наукова більшовицька література і твори російських дореволюційних класиків не вилучаються. Все сказане відноситься не тільки до шкіл, бібліотек, державних установ, а й до приватних осіб" [5, 2].

У західному регіоні України окупаційною владою були відкриті "повшехтні" школи з польською мовою навчання. За відмову відвідувати заняття в цих школах нові власті штрафували батьків учнів [6, 15].

У народних школах, як свідчить навчальний план народних шкіл Києва у 1941–1942 рр., вивчали такі предмети [7, 12]:

Таблиця 1

№	Назва предметів	Кількість годин на тиждень			
		1-й клас	2-й клас	3-й клас	4-й клас
1	Батьківщиноведення	–	–	6	6
2	Українська мова	15	17	10	10
3	Співи	–	–	1	2
4	Арифметика	4	4	5	5
5	Фізична праця та ігри	5/3	5/3	5/3	5/3
6	Ручна праця	0/2	0/2	–	–
7	Малювання, креслення		–	3/3	3/3

Згідно з архівними даними, на 1 липня 1942 р. в Києві працювали 54 народні школи; перших класів у них було 150, других — 85, третіх — 90, четвертих — 94 [8, 1]. Усього ж класів було 419, учнів — 13191, вчителів — 535. У Богданівському районі міста діяли 4 школи, Володимирському — 4, Дарницькому — 5, Залізничному — 4, Куренівському — 4, Подільському — 6, Святошинському — 2, Софіївському — 5, Шевченківському — 7 та Ярославському — 9. Законсервованих (недіючих) налічувалося 55 шкіл [8, 2]. У 5–7 класах навчалося 2992 учні, викладали в цих класах 269 учителів. Планувалося відкрити 7 чоловічих і 7 жіночих гімназій з 189 вчителями.

Під час війни дітям шкільного віку з дозволу окупаційних властей надавалося харчування. 22 травня 1942 р. міський голова Києва видав розпорядження "Про заборону

видавати дітям шкільного віку, які неакуратно відвідують школу, хлібні картки та обіди з дитячих їдалень". Йшлося про те, що на червень дітям шкільного віку (1–4 класів) хлібні картки видавати при пред'явленні довідок, що вони регулярно відвідують школу. В іншому разі видача обідів припинялася [9, 74].

У червні 1942 р. генеральний комісар Житомира видав розпорядження про заборону вивчення релігії в школах. "Ікони не повинні висіти в шкільних приміщеннях. Навчання релігії можна проводити тільки в церкві священниками, а вчителям викладати релігію забороняється", — вказувалось у цьому документі [10, 1а].

Щодо середньої загальноосвітньої школи, то її роботу визначало "Тимчасове положення про загальну школу". В ньому стверджувалось: "Загальна школа ставить перед собою мету дати учням систематизований курс загальноосвітніх знань, виховати у дітей найкращі громадянські й особисті чесноти, любов до українського народу". Ця школа визначалась як єдина для всіх дітей віком від 6–7 до 14 років; навчання в ній було обов'язковим, а весь навчальний і виховний процес мав відбуватися українською мовою [11, 33].

Матеріали Вінницького обласного відділу освіти того періоду дозволяють відтворити картину шкільного життя в перші місяці окупації. В серпні 1941 р. був призначений начальник обласного відділу освіти. Він підпорядковувався голові обласної управи, зобов'язаний був співпрацювати з німецькими окупаційними органами.

Начальник обласного відділу освіти керував усіма справами шкільного та позашкільного навчання і виховання дітей, всією культурно-освітньою роботою серед населення, передусім молоді. З метою якісного виконання цієї праці при відділі було створено обласний інспекторат з окремих галузей освітньої справи, а в районах — районні шкільні інспекторати.

Вінницькому обласному відділу освіти були підпорядковані 44 райони. В його організаційному звіті за період з 3 серпня по 30 вересня 1941 р. зазначалося, що новий навчальний рік поставив багато складних завдань. З огляду на перебіг подій насамперед треба було зберегти навчальне майно в школах, провести ремонт шкільних будинків, зареєструвати всіх учителів та облікувати учнів, скласти навчальні плани для всіх типів шкіл, переглянути програми і підручники, нарешті укомплектувати район шкільними інспекторами. Виконання цих завдань ускладнювалося відсутністю зв'язку районів з обласним центром [11, 1].

Для перегляду програм і підручників з усіх дисциплін були організовані комісії в складі учителів-предметників з Вінниці. Комісії працювали два тижні і провели значну роботу, що дозволило вчасно розпочати навчання в школах. Було складено нові навчальні плани. Згідно з ними, в українських школах вводилося викладання Закону Божого, історії та географії України, німецької мови , загальної літератури, ручної праці і співів.

Однією з основних дисциплін вважалася історія України. У звіті відзначалося: "В радянській школі по суті вона не викладалася, історичні факти свідомо перекручувалися, підпорядковувалися комуністично-інтернаціональним настановам, від школярів приховувалося правдиве минуле українського народу, його національна культура" [11, 8]. За новими навчальними планами ця дисципліна мала вивчатись у 3–4-х класах елементарно, в 7-му класі — докладніше, а в 10-му — більш глибоко.

У важкому стані опинилася школа щодо програм і підручників. Підготувати всі нові підручники, зрозуміло, не було змоги, тому доводилося критично використовувати старі, відповідно виправивши їх. Робили це комісії вчителів. Відділ освіти налагодив зв'язки з Хмельницькою та Немирівською друкарнями, які на його замовлення друкували програми й інші матеріали для шкіл області. Понінківська та Липовецька паперові фабрики на прохання відділу забезпечили школи потрібною кількістю зошитів.

Програми з історії СРСР, літератури та географії СРСР було вилучено, бо вони, як зазначено в розпорядженні обласного відділу освіти не відповідали вимогам нової української школи [11, 3].

В програму з української літератури були включені лише твори письменників-класиків, у тому числі тих літераторів, творчість яких у радянській школі не вивчалася (П. Куліш, Т. Чупринка та ін.). Радянська література вилучалась як така, що перекручувала факти, не показувала реалістичної дійсності. Програми з історії та географії України, Закону Божого, німецької мови, ручної праці та співів були складені заново.

Відділ освіти ухвалив таку структуру загальноосвітніх шкіл:

1. Початкова школа в складі 4-х класів.

2. Неповна середня школа з 7-річним курсом навчання.

3. Середня школа з 10 річним навчальним курсом.

Обов'язкове навчання запроваджувалося в обсязі неповної середньої школи.

У школі області було введено плату за навчання:

- у Вінниці в 5–7 класах — 1,5 марки за місяць або 15 марок за рік, у 8–10 класах — 3 марки за місяць або 30 марок за рік;
- у сільських школах у 5–7 класах — 1 марка за місяць або 10 марок за рік, у 8–10 класах — 2 марки за місяць або 20 марок за рік.

25–26 серпня 1941 р. в обласному будинку вчителя у Вінниці відбулася перша обласна конференція районних шкільних інспекторів з порядком денним: "Про виховну роботу в школі. Розгляд навчальних планів та програм. Інформація голів методичних комісій про зміни в підручниках усіх класів з усіх дисциплін".

У виголошеній доповіді, відображено, на нашу думку, нове бачення школи та її завдань. "Школа на всіх етапах історичного розвитку була одним з наймогутніших чинників політичного виховання народних мас, — зазначав доповідач. — Більшовицька школа прищеплювала дітям антинародні погляди — колективізм, інтернаціоналізм, безбожність. Героїчна історія українського народу фальсифікувалася, його боротьба за свою державну самостійність замовчувалася, а героїв цієї боротьби паплюжили як зрадників, українська культура трактувалася як елемент культури російської, а мову намагалися зблизити з мовою російською. Саме такими цінностями , ідеями й наповнювали голови дітей" [17, 22].

Головне ж завдання нової української школи полягало в тому, щоб прищепити дітям віру в Бога, пошану до батьків і старших, любов до своєї батьківщини, до її героїв, історії і культури. "Виховні завдання, — на думку доповідача, — мають здійснюватися всією системою навчання в школі, на всіх уроках, але особливо велике значення має вивчення Закону Божого, історії України та української літератури. Максимум уваги повинні приділити своїм дітям батьки, виховуючи їх в доброму національному християнському дусі. Українська дитина повинна відвідувати церкву, літературно-історичні вечірки, читати відповідні книги, що їх дасть дитині вихователь, — все це виховує дитину свідомою, чесною".

Отже, вся справа навчання та виховання мала будуватися на засадах побудови української школи. Остання повинна була навчити і виховати свідомого українця, громадянина Української держави, патріота своєї батьківщини, виховати людину висококультурну, освічену, моральну, розвинену фізично, таку людину, що вірила б у Бога, любила свого ближнього.

Реалізувати зазначене завдання необхідно було через навчальні плани, програми та підручники, які відповідно мали:

- забезпечити виховання свідомого патріота рідної батьківщини — Української держави.
- забезпечити виховання сумлінної, моральної людини;
- забезпечити засвоєння учнями систематичних знань з основ наук у поєднанні з практикою;
- прищепити учням уміння і навички практичної роботи;
- враховувати вікові особливості дітей.

На західноукраїнських землях, як пише К. Паньківський, "ділянка виховання молоді лишалася без змін. І в школі, і поза школою молодь виховувалася в українському національному дусі без ніякого примусу або індоктринації. Німці не втручалися у ці справи, а також в справи релігійного виховання, яке залишилось у всіх видах шкіл таким, яким було до вибуху війни" [12, 12]. Питання роботи шкіл належали до компетенції відділу шкільних справ, а позашкільні — до відділу молоді Українського центрального комітету. З метою забезпечення закладів освіти педагогічними кадрами в Галичині активно велась підготовка вчителів у чотирьох семінаріях. Термінова потреба в кадрах змусила вже у кінці 1941 р. відкрити короткотермінові курси для підготовки вчителів, згодом організувати літні курси вдосконалення їх кваліфікації.

Незважаючи на несприятливі умови військового часу, восени 1941 р. у містах Галичини були відкриті професійні школи, котрі ділилися на 4 групи: ремісничі, промислові, торговельні

і сільськогосподарські. В жовтні-листопаді преса Львова й Кракова була заповнена оголошеннями про відкриття таких шкіл. Готуючи молодь до роботи в Німеччині, окупаційна влада намагалася через середні та професійні школи поповнювати кваліфікованою робочою силою підприємства і фермерські господарства рейху.

На шпальтах газети "Станіславська правда" зокрема, відзначалось значення фахового навчання молоді, особливо сільської, для національної справи. Так, у статті "Творім кадри фахівців", де йшлося про фахову освіту юнаків і дівчат у різних фахових школах з українською мовою навчання, невідомий автор писав: "Коли наше громадянство зрозуміє вагу творення наших фахівців, коли зрозуміє інтенції теперішньої влади відносно творення цілої низки фахових шкіл, тоді можна сподіватися, що наша молодь швидко перебере в свої руки ремісничі верстати й підприємства. В цей спосіб вона заповнить собі добрий прожиток і причиниться до господарської відбудови краю на нових основах" [13, 3]. Про фахове шкільництво як перспективу економічно-господарського життя краю йшлось у статтях "За нові кадри спеціалістів", "Організуйте хліборобський вишкіл молоді", "Даймо сільській молоді хліборобську освіту" й ін. [14; 15; 16].

В окупованій Одесі німецькі власті дозволили відкрити університет. Це пов'язано було з тим, що в 1930-і роки в місті працював інститут підготовки учительських кадрів для німецьких національних шкіл, на базі якого вказаний університет діяв. У Києві ж було створено Український науково-методичний інститут шкільної освіти. Про спрямованість наукових досліджень цього інститут свідчать роботи, опубліковані в його педагогічному журналі "Українська школа" в 1941–42 рр.: "Основні питання української національної педагогіки", "Сторінки історії українського національного виховання", "Принципи національного виховання в українській школі", "Зміст освіти в новій українській школі", "Основні питання дидактики української школи", "Морально-релігійне виховання в школі" та ін. [17, 82].

На окупованих територіях виходили журнали для позакласного читання дітей: "Рідне слово", (Київ) "Орленя" (Рівне), "Українська дитина" (Костопіль), "Листок школяра" (Житомир), "Малі друзі" (Львів), "Детский листок" (Одеса) та ін.

Таким чином, проведене дослідження засвідчує той факт, що в період воєнного лихоліття 1941–1944 рр. на теренах України була зроблена певна спроба побудови національної системи освіти і виховання. Вона полягала в тому, що новими за змістом мали бути програми, підручники, посібники, іншим змістом повинна була наповнитись і виховна система. Над цим працювали вчителі-практики, співробітники Українського науково-методичного інституту шкільної освіти, й інший загал педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гитлер А. Моя борьба. — М.: Прогресс, 1992. — 357 с.
2. Косик В. Україна і Німеччина у другій світовій війні: Додатки. Документи. — Париж — Нью-Йорк — Львів, 1993. — 422 с.
3. За радянську школу. — Харків, 1945. — 193 с.
4. Бондар В. Розвиток суспільного виховання в Україні (1917–1968 рр.). — К.: Радянська школа, 1973. — 318 с.
5. Державний архів Київської області (далі — ДАКО). — Ф. 2412. — Оп. 2. — Спр. 37.
6. Гриценко М. С. Школа Украинской ССР в период Великой отечественной войны 1941–1945 гг. — Одесса, 1960. — 158 с.
7. ДАКО. — Ф. 1011. — Спр. 17.
8. ДАКО. — Ф. 2412. — Оп. 2. — Спр. 256.
9. ДАКО. — Ф. 2412. — Оп. 2. — Спр. 32.
10. ДАКО. — Ф. 2412. — Оп. 2. — Спр. 37.
11. ДАКО. — Ф. 2412. — Оп. 2. — Спр.56.
12. Паньківський К. Роки німецької окупації 1941–1944. — Нью-Йорк — Париж — Сідней — Торонто, 1983. — 264 с.
13. За нові кадри спеціалістів // Станіславське Слово. — 1941. — № 45. — С.4.
14. Творім кадри фахівців // Станіславське Слово. — 1941. — № 45. — С. 14.
15. Організуйте Хліборобський вишкіл молоді // Станіславське Слово. — 1941. — № 63. — С. 4.
16. Даймо сільській молоді хліборобську освіту // Станіславське Слово. — 1941. — № 75. — С. 4.
17. Архів Інституту педагогіки АПН України. — Спр. 2.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Елеонора ПАЛИХАТА

УРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГУ ШЛЯХОМ ОПРАЦЮВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ ЄДНОСТІ

Формування мовленнєвої компетенції учнів основної школи — це передусім навчання діалогічного спілкування, яке спрямоване на засвоєння сукупності знань, вироблення умінь і навичок для продукування вербального комунікативного акту в різних, часто непередбачених, природних ситуаціях. У діалогічному спілкуванні беруть участь комуніканти — адресант (мовець) і адресат (слухач), які почергово послуговуються двома видами мовленнєвої діяльності — аудіюванням (слухання й розуміння почутого так, як цього хоче співрозмовник) і говорінням, яке полягає у створенні вербальних висловлювань. Цими висловлюваннями виступають діалогічні єдності — одиниці навчання діалогічного спілкування.

Проблему навчання діалогічного спілкування досліджували учені різних профілів, зокрема, психологи і психолінгвісти (О. Леонтьєв, О. Леонтьєв, І. Зимня, Л. Виготський, С. Рубінштейн, М. Жинкін), лінгвісти (Г. Колшанський, А. Акішина, Т. Акішина, Х. Кано), методисти (Г. Городілова, Т. Ладиженська, Д. Ізаренков, В. Скалкін). У працях учених-лінгвістів (Л. Якубинський Е. Вільчек, Н. Шведова, М. Міхліна) висвітлено структурно-синтаксичні і функціональні ознаки діалогічного мовлення. Над формуванням іноземного усного діалогічного мовлення працювали учені: лінгвісти, психолінгвісти, методисти (В. Дєвкін, Ю. Розенбаум, Ю. Пасов, Л. Михайлов, Е. Шубін, П. Гальперін). Культурі усного мовлення приділяли увагу Я. Радевич-Винницький, С. Богдан, М. Номис. О. Єфименко дослідила питання розвитку діалогічного мовлення учнів 5–7 класів на уроках рідної (російської) мови, А. Ляшкевич — проблему наступності і перспективності формування діалогічного мовлення учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи.

Але проблема теорії і практики навчання українського діалогічного мовлення учнів основної школи шляхом ознайомлення з діалогічною єдністю ще не була предметом дослідження українських науковців різних профілів.

Так, до цього часу не виявлено можливостей відповідної організації засвоєння мови у процесі опрацювання діалогічної єдності для мовленнєвого розвитку й виховання школярів, що свідчить про актуальність досліджуваної проблеми.

Мета статті полягає у виробленні шляхів засвоєння теоретичного матеріалу про діалогічну єдність і формування умінь і навичок використання клішованих і спонтанно продукованих діалогічних єдностей для досягнення комунікативного конценсусу.

Відповідно до поставленої мети дослідження потрібно реалізувати такі завдання: запропонувати теоретичні відомості про діалогічну єдність, її види, структурні компоненти, клішовані діалогічні єдності тощо; визначити психолого-педагогічні особливості навчання діалогічного спілкування під час опрацювання діалогічної єдності.

У результаті дослідження діалогічного мовлення в науковій літературі представляються відомості про два види тексту: мікро- і макротекст.

Мікротекст — це “корегентна послідовність двох, трьох, чотирьох реплік, які відповідно утворюють дво-три-чотиричленну діалогічну єдність. У більшості випадків мікротекст містить дві репліки, що належать двом комунікантам” [6, 8].

У рамках цього мікротексту “розігрується драма” — формулювання комунікативного завдання, інтенції та їх розв’язання. Важливим рушійним чинником діалогічної єдності є комунікативна інтенція. Слово “інтенція” походить від лат. *intentio*, що означає прагнення, спрямування свідомості, мислення на певний предмет, бажання мовця висловити свої думки,

спрямовані до співрозмовника. Комунікативна інтенція спрямовує мовця на досягнення комунікативної мети. Комунікативна інтенція (комунікативне завдання, комунікативна цільова настанова) — "релевантна ознака діалогічної єдності" [6, 15]. Вона виражається найбільш яскраво запитальною ініціативною реплікою, хоч виступає також і репліками повідомлення, оголошення, поздоровлення, побажання, іншими. Пошук, запит інформації як комунікативна інтенція, що здійснюється в питальних репліках, стимулює комунікацію, вимагає заповнення інформаційної лакуни, забезпечуючи тим самим комунікативну цілісність двох суміжних реплік.

Макротекст охоплює так зване "діалогічне ціле, що являє собою скріплення декількох діалогічних єдностей" [4, 35]. Макротекст у нашому дослідженні інакше називається діалогом або діалогічним текстом.

Отже, діалогічний текст складається з діалогічних єдностей, а діалогічна єдність, у свою чергу, — з реплік. Діалогічна репліка має різні визначення:

1) мовна одиниця, яка має свої характерні ознаки, що належать їй як компонента складної мовної побудови;

2) кожне окреме висловлювання осіб, які беруть участь у діалозі;

3) відповідь, заперечення, зауваження на слова співрозмовника.

Ми дотримуємося думки, що діалогічна репліка — це висловлювання кожного з двох співрозмовників, спрямоване на досягнення комунікативної мети. Репліка є одним із тих мовних засобів, які якраз і відображають специфіку діалогу. Вона розкриває суть діалогічного спілкування, що розгортається завдяки почерговому обміну висловлюваннями. Як особлива мовна одиниця, діалогічна репліка має відносно формально-граматичне завершення. Вона визначає і багато синтаксичних особливостей діалогічного мовлення: короткість, лаконізм її синтаксичних конструкцій, особливостей їх сполучення одна з одною тощо.

Якщо розглянути синтаксичну будову діалогу, то можна побачити, що репліки являють собою неоднорідну картину. Одні відносно самостійні і зв'язок між ними переважно смисловий, інші тісно пов'язані і взаємозумовлені, так що їх розглядають як особливе структурно-граматичне об'єднання — діалогічну єдність.

Н. Шведова [9, 67–82] одиницею діалогічного мовлення вважає так звану діалогічну єдність, тобто сукупність двох сусідніх у діалозі реплік, пов'язаних ситуативно. Діалогічною єдністю називають сполучення реплік, які синтаксично й семантично пов'язані одна з одною, з яких друга репліка переважно залежить структурно і семантично від першої та без неї не існує.

М. Михайлов зазначає, що діалогічна єдність конституюється багатьма чинниками. Як свідчить визначення діалогічної єдності, ними виступають: комунікативна інтенція; логіко-семантична когерентність; комунікативна цілісність; граматична, лексична і просодична когерентність [6, 15].

За характером та ступенем участі в конституюванні діалогічної єдності чинники її діляться на обов'язкові та факультативні. До обов'язкових належать: комунікативна інтенція, логіко-семантична когерентність і комунікативна цілісність.

До факультативних — граматична, лексична, просодична (пов'язана з усіма мовними рівнями) когерентність.

В основі діалогічної єдності знаходиться певна логічна форма думки (логічна єдність, текстове судження). Логіко-семантична цілісність компонентів діалогічної єдності "характеризується не тільки найбільш спільними видами зв'язку — кон'юкцією, диз'юкцією, імплікацією, але й усією багатогранністю відтінків смислових зв'язків між складниками діалогічної єдності (відношення еквівалентності, специфіки, частини й цілого, причини тощо" [6, 15].

Більшість діалогічних єдностей вказує на зміну теми (нагадаємо, що єдність теми належить до числа конституюючих ознак мінімальної діалогічної єдності); початок діалогічної єдності здійснюється виразами типу: *А тепер починай (-те) / розкажи (-жіть) / скажи (-жіть)…; Слухай (-те); До речі (кажучи); Між іншим; Ага!* (у значенні "згадування")*; Вибач (-те)…; Перепрошую…Дивись... Поглянь (-те)... Чи можеш (можете)...* та іншими, кінець — показниками її кінця: *Досить! Все! Ну досить вже! Та добре вже! Може, досить (уже)? Добре! Ну добре (вже). Зрозуміло! Ясно! Кінець! Крапка!* Названі мовні елементи, що означають початок і кінець діалогічної єдності, розпочинають або завершують певні відрізки мовлення.

Комунікативна цілісність — обов'язкова ознака діалогічної єдності. Якщо кожна наступна репліка продовжує і доповнює те, що сказано в попередній, і водночас сприяє висвітленню єдиної загальної теми, — окремі репліки зіллються в єдину цілісність — діалогічний текст, який складається з декількох діалогічних єдностей. Комунікативна цілісність реалізується у своєрідній схемі розподілення елементів комунікативного (актуального) членування. Ініціативна репліка діалогічної єдності переважно "містить лише тематичні елементи, визначену рему, а номінація реми проходить у реагуючій репліці" [6, 15]. Ця домінуюча схема розподілення компонентів актуального членування і створює комунікативну цілісність діалогічного мовлення. Граматична когерентність як важлива й характерна ознака діалогічної єдності властива еліпсису в тих випадках, "коли партнер комунікації сприймає синтаксичну програму, задану ініціативною реплікою, а реагуюча репліка оформляється відповідно до морфологічних характеристик цієї програми" [6, 16]. Але граматична когерентність є чинником, факультативним для діалогічної єдності так, як і лексична чи просодична когерентність.

Формально організуючою ознакою діалогу Л. Якубинський назвав реплікування — чергування реплік [10, 295], з яких складається діалогічна єдність.

Розвиток діалогу, його зовнішній і внутрішній рух реалізується в репліках-стимулах (стимулюючих репліках), репліках-реакціях (реагуючих репліках) і реактивно-стимулюючих репліках, взаємозв'язком яких і досягається єдність мовленнєвого потоку, рух розмови.

Стимулююча репліка "спонукає співрозмовника до розмови, викликає у нього певну реакцію" [7, 162]. Реагуючі репліки "виражають згоду, незгоду, уточнення того, що було висловлено в репліці-стимулі тощо" [7, 162]. Реактивно-стимулюючі репліки виконують подвійну функцію: 1) реагують на сказане в репліці-стимулі; 2) стимулюють розмову для створення нових реплік, необхідних для продовження діалогу. Названі репліки є складниками діалогічних єдностей, а діалогічні єдності, у свою чергу, — складниками діалогічних текстів. Наприклад:

– *По чому мітовки продаєте? (Репліка-стимул)*
– *По п'ять крейцарів, паночку. Купіть, мітли добрі. (Репліка реактивно-стимулююча)*
– *Так, так, — нема що й казати, добрі. А ви відки? (Реактивно-стимулююча репліка)*
– *З Монастирця. (Реактивна репліка)*
– *Так, так, з Монастирця. А ви часто мітовки продаєте? (Реактивно-стимулююча репліка)*
– *Ні, не часто. От так раз на тиждень, у понеділок… (Репліка-реакція)*

І.Я.Франко

За кількістю реплік діалогічні єдності кваліфікуються на: а) двочленні, б) тричленні та в) багаточленні. Наприклад:

– І куди ж ти зібралася? *– До школи.*	Двочленна діалогічна єдність
– У святковій сукенці? *– Так.* *– Але ж гарна!*	Тричленна діалогічна єдність
– Я сьогодні виступаю. *– Із чим?* *– Співаю, вірш читаю.* *– Той, що вчора вчила?* *– Так…*	Багаточленна діалогічна єдність
– …То я пішла. *– Ну йди вже, йди.*	Двочленна діалогічна єдність

За характером комунікативної функції репліки в діалозі діляться на вітальні, прощальні, інформативні та інші. Наприклад:

– *З Новим роком!* — стимулююча вітальна репліка

– *Дякую. Тебе також!* — реагуюча частина репліки — вдячності, а стимулююча — взаємна вітальна.

Переважно вважають, що діалог являє собою набір діалогічних єдностей, які складаються з запитально-відповідних реплік. Але діалогічні єдності можуть складатися з комбінацій, зазвичай, двох реплік, виражених різними видами речень за метою висловлювання і складають такі діалогічні єдності: декларатив — декларатив, інформація — здивування, прохання — відмова (згода), вітання — взаємне вітання, побажання — вдячність і взаємне побажання, прощання — прощання та багатьох інших різновидів, які неможливо передбачити й перелічити, оскільки їх різноманітність залежить від мовленнєвої інтенції співрозмовників, від ситуацій, у яких можуть опинитися комуніканти, від різних обставин, умов і причин, що можуть спричинити те чи інше висловлювання.

Крім двох, діалогічні єдності можуть мати у своєму складі одну, три або більше реплік. Ось, наприклад, природна ситуація:

У сусідки здалеку на сливці видніються плоди. Сусідка на роботі. Оля без дозволу вилізла на дерево і ласувала надзвичайно смачними соковитими сливками. Тут несподівано прийшла господиня. Оля зовсім розгубилася і навіть налякалася. В голові шуміло, пульсувала кров і мучило сумління: «Я ж без дозволу! Як я собі це дозволила?" Руки почали тремтіти, дівчинка не мала сили навіть триматися за гілки на високій сливці, не те щоб говорити з господинею чи зірвати ще хоч би один плід.

У результаті цієї ситуації вийшов діалог, більшість діалогічних єдностей якого мають по одній репліці.

– *Ото йду, дивлюся на свою сливку і думаю: «Хто то там на ній сидить?"*
– *...*
– *Смачні сливки?*
– *Смачні.*
– *О-о, вони зараз вже трохи перестиглі і такі смачні, як мед.*
– *...*
– *Ну, ти тільки гілками не тряси, щоб всі не попадали. Може, я би ще пару з'їла...*
– *...*
– *Та якби ти сказала, що хочеш сливок, то я би тобі й так дозволила.*
– *...*

Або, наприклад, діалогічна єдність має три діалогічні репліки:

– Мамусю, я хочу навчитися гарно танцювати.
– Запишемо тебе в танцювальний гурток.
– Добре.

Крім цього, діалогічні єдності кваліфікуються як спонтанні, зумовлені непередбаченою ситуацією, і клішовані, тобто стандартні звороти, які регулярно повторюються у певних умовах і контекстах. Це передусім форми мовленнєвого етикету.

Для навчання діалогічного спілкування учнів основної школи шляхом опрацювання діалогічної єдності є потреба опиратися на психолого-педагогічні чинники. Між лінгвістикою і психологією утворилося свого роду історичне розмежування предмета дослідження: психологія вивчає процеси говоріння, мовлення і лише постільки займається мовою, поскільки її онтологія проявляється у цих процесах; лінгвістика вивчає мову як систему, трактує її в матеріальному (система мовленнєвих навичок) або в ідеальному аспектах, не цікавлячись реалізацією цієї системи.

Психологія розглядає різні аспекти діалогічного мовлення як особливого роду людської діяльності та його соціально-змістову характеристику. Не маючи можливості та й потреби висвітлити багатогранність питань, що торкаються усіх психологічних властивостей мовлення, обмежимося короткою характеристикою тих, які, на наш погляд, безпосередньо стосуються підвищення ефективності навчання діалогічного мовлення в процесі опрацювання діалогічної єдності. Мовлення людини є складовою частиною її діяльності, воно дозволяє пізнавати світ і спілкуватися з людьми. У процесі мовленнєвої діяльності комуніканти переслідують різну мету. Мовленнєву дію, спрямовану на досягнення конкретної мети, можна ототожнювати з висловлюванням. Суть процесу походження мовленнєвого висловлювання полягає в переході від думки, яка реалізується через мову, до мовлення. Психологи розглядають діалогічне мовленнєве спілкування як особливий вид мовленнєвої діяльності яка активізується під час

продукування діалогічних єдностей, підпорядкованих єдиній темі і спрямованих на досягнення комунікативної мети.

Передумовою будь-якого висловлювання є його мотивація. О. Леонтьєв вказує на те, що мета і мотив стимулюють, спонукають до мовлення, визначають зміст мовлення і його форму. Адже діяльність — зазначає вчений — характеризується певним мотивом і відповідною метою. “Все, що ми говоримо у повсякденному житті, ми говоримо чомусь (мотив) і для чогось (мета). По суті, за певними мотивом, метою та обставинами діяльності ми не можемо не сказати сказаного” [3, 155].

У кожному слові людського мовлення поруч із його значенням функціонує такий компонент, як афектно-емоційне забарвлення. Поява емоційності, зумовлене афектом, диктується не стільки комунікативними потребами, скільки емоційним станом мовця, його намірами, а також емоційною ситуацією у вузькому й широкому значенні цього слова: у вузькому значенні — ситуацією конкретного мовленнєвого спілкування, у широкому — соціальною ситуацією в єдиномовному соціумі.

У зв’язку з цим робимо висновок, що для дослідження психологічних передумов формування мовленнєвих умінь і навичок у діалозі потребують свого висвітлення такі питання, як: 1) мовлення як вид діяльності, 2) взаємозв’язок мовлення і мислення, 3) мотиви мовленнєвої діяльності, 4) емоційний компонент мовленнєвої діяльності.

Саме мовлення О.М.Леонтьєв розглядає як один із видів, правда, досить своєрідний, “загальнолюдської діяльності” [5]. Однак спілкування — (відносно) самостійна діяльність, яка має свої мотиви, мету, засоби, структуру тощо. Діяльність спілкування — це, власне, використання мовленнєвої діяльності для здійснення соціальної або особистої взаємодії.

Для розкриття суті піднятої проблеми, що потрібно враховувати вчителям-словесникам при навчанні учнів діалогічного мовлення шляхом опрацювання діалогічної єдності, як співвідносяться поняття “мовлення” і “мовленнєва діяльність”. Терміни “мовлення” і “мовленнєва діяльність” використовуються для різної аспектуалізації динамічного трансформування мови. У понятті “мовленнєва діяльність” відображається процес без результату, на відміну від поняття “мовлення”. У першому понятті провідним, вихідним елементом процесу є думка, яка диктує способи і засоби свого втілення, у другому — акцент робиться на мовних чинниках (правилах, нормах, засобах), які визначають мовленнєтворчість. Поняття “мовленнєва діяльність” передбачає учасників діяльності (адресант і адресат), що в понятті “мовлення” нейтралізується. Тому перше обов’язково захоплює і говоріння, й аудіювання, друге ж може обмежитися тільки говорінням. Вказані розходження у значеннях цих понять, які розглядаємо, незначні й не заважають їх синонімічному вживанню.

Розгортання мовленнєвої діяльності поєднується з триєдиною фазою структури мовленнєвого акту, на початку якого є мотив, що створює мовленнєву інтенцію, мета, орієнтація в соціально-психологічних умовах ситуації, програма, система операцій, контроль (результату і процесу дій), використання мовних і позамовних знаків.

Якщо прийняти за елемент мовленнєву дію і врахувати, що мовлення характеризується з трьох боків — структурного (граматичного), семантичного (лексичного) й “виразного” (вимовного), то можна вважати, що в системі мовленнєвої діяльності є три підсистеми дій, які активно співпрацюють: 1) дія з матеріальними предметами; 2) дія в мовленні уголос (без безпосередньої опори на предмет); 3) дія в пам’яті, тобто власне думка.

Сучасна психологічна наука розглядає мовлення насамперед як засіб діалогічного спілкування, з приводу чого висловлюється думка, що мовлення є засобом мислення і поведінки людини.

Вивчаючи мислення, неможливо обійти мову, її роль із погляду мислення. Проблема значення мовного чинника служить тим ланцюгом, який пов’язує мовленнєве з мислительним, віссю, один кінець якої опирається в мислення, другий — завершується мовленням. В. Гумбольдт [2] підкреслював думку про “виражальні властивості мовлення”. Однак більш правомірним є погляд відомого психолога Л. Виготського [1], який вказував, що мислення не виражається, а здійснюється в мовленні. Мають рацію вчені, які вказують на мовлення-думку, самим написанням цих слів через дефіс підкреслюють органічний зв’язок позначених явищ.

Рішучим і поворотним моментом у вченні про мислення й мовлення є аналіз, який розчленовує єдине ціле на одиниці: діалогічний текст, діалогічна єдність, репліка, речення, слово. Поглянемо на внутрішню частину слова — його значення. У семантичній частині слова якраз і міститься зв'язок мислення й мовлення, і цю єдність називають мовленнєвим мисленням. Слово є мовленням і мисленням одночасно, тому воно — одиниця мовленнєвого мислення. Мова пов'язана з мисленням через предмети і явища дійсності, з якими людина стикається. Тому учнів потрібно вчити не мислення, а слововживання. Усі способи мислення розвиваються після становлення вербального мислення, яке збігається з розвитком мовлення.

Нас цікавить той бік мислительної діяльності, який еквівалентний діалогічному мовленнєвому вираженню. Як же дитина досягає способів логічного мислення і, ставши дорослою, мислить правильно, не вивчаючи логіки? Відповідь тут може бути єдина: людину вчить мова. Сама мова побудована за правилами логіки, і, засвоюючи її, людина засвоює логіку. На уроках рідної мови під час вивчення мовного матеріалу розвивається мислення учнів, а розвинене мислення полегшує удосконалення діалогічного мовлення шляхом опрацювання діалогічної єдності, її складників.

Все, що ми говоримо у повсякденному житті, ми говоримо чомусь (мотив) і для чогось (мета). Навчальне говоріння не зацікавить учнів, якщо воно не має мотиву. Головним, на погляд учених, є розуміння психологічних функцій мотиву. Найчастіше називають три із них: спонукання до мовленнєвої діяльності, надання їй спрямування і смислоутворення.

Повний психологічний аналіз феномену спонукання потрібно проводити у двох взаємопов'язаних зрізах часу й події: що спонука́ло і спону́кало. На першій стадії (а) спрацьовує не стільки сам мотив, скільки стан потреби, який переживає особа. Очевидно, не все, що спонукає суб'єкта, приховано ініціюючи його поведінку, призводить до реальної цілеспрямованої діяльності чи просто до вираженої активності. Що ж стосується другої (б), прагматично результативної стадії спонукання, коли здійснюється "запуск" і періодичні "включення" діяльності, то цю функцію реалізує також не просто мотив. Реально спонукають взаємодія з його суб'єктивною, особистою значущістю, тобто з тим, для чого це дещо необхідне конкретному суб'єкту — в цей момент і в цих умовах.

Функція надання спрямування діяльності, що стосується переважно мотиву, також потребує понятійного уточнення. Уже вибрану особою діяльність, яка протікає реально, а в нашому випадку ще й вербально, далі спрямовує не сам мотив, а його практичні взаємні зв'язки з предметом діяльності, її метою, завданнями, засобами, результатами. Ототожнення предмета й мотиву стало своєрідною аксіомою, критерієм діяльності. Предмет діяльності виступає: 1) як такий, що підпорядкований собі і здатний перетворювати діяльність суб'єкта; 2) як образ предмета, продукт психічного відображення його властивостей. Предмет діяльності тут прирівнюється до її мотиву і тому мотиву була надана функція спрямувальника діяльності, хоч уявляється більш правильним, що реалізує її саме предмет у його співвідношенні з мотивом. Слід зауважити, що в термінології С. Рубінштейна [8, 596] поняття „предмета діяльності" відсутнє, а його психологічне місце займає поняття "мета діяльності". Таким чином, мотив діяльності, швидше за все, містить у собі психологічний опис того, що потрібно людині. Але тоді це один із можливих предметів потреби: актуалізований, що знайшов себе в діяльності, психологічно пов'язаний з її предметом.

Третя функція мотиву — смислоутворювальна. Психологічна суть проблеми людської мотивації полягає не стільки в тому, що необхідно суб'єкту і не тільки в тому, що і як робиться для досягнення необхідного, а саме в тому, для чого необхідно людині, наприклад, говорити те чи інше в певний момент. Саме для цього так чи інакше спрацьовує і спонукання, і спрямування мовленнєвої діяльності, і багато інших мотиваційних явищ, що структуровані в цілісні мотиваційно-смислові сфери. Поза категорією смислу неможливе психологічне вивчення власне людської мотивації, її функцій і всієї багатогранності проявів. Смисл утворюється особою через її мотиви, а точніше — через усю систему ієрархії як "усередині себе", так і з різноманітними зовнішніми явищами, умовами та обставинами життя й діяльності людини.

Мотив і смисл існують у єдності, але вони не тотожні. Живить і підтримує мотивацію реальний, етапний і кінцевий успіх, який досягається. Якщо ж успіху немає, то мотивація

згасає, і це негативно впливає на виконання мовленнєвої діяльності, оскільки зникає активність, слабшає воля, спрямована на вивчення мови й удосконалення мовлення, на досягнення мети спілкування. Мотивація визначається власним спонуканням і прагненнями учня, усвідомленими ним потребами. Звідси випливають усі труднощі створення штучної (навчальної) мотивації. Учитель, зазвичай, може лише опосередковано вплинути на неї, створюючи передумови і формуючи основи, на базі яких в учнів виникає особисте зацікавлення в діалогічному спілкуванні. Обов'язковою умовою зацікавлення учнів у створенні діалогічного мовлення, продукуванні діалогічних єдностей є знання вчителем своїх учнів, їхнього життя, інтересів, захоплень і в результаті — створення мовленнєвих ситуацій як допоміжних опор у процесі навчання діалогування, зокрема, продукування діалогічних єдностей, її складників.

До подальших досліджень цієї актуальної проблеми вважаємо за доцільне віднести розробку питань, що стосуються формування у школярів діалогічного мовлення шляхом опрацювання діалогічної єдності за допомогою системи комунікативних вправ з урахуванням емоційних комунікативно-афектних проявів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. — В кн.: Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — 363 с.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. яз. под ред. и с предисловием Г.В. Рамишвили. — М.: Прогресс, 2000. — 400 с.
3. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Кислая С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. — К.: Вища школа, 1976. — 281 с.
4. Леонова Л.А. О типологии диалогических единств / Проблемы английской филологии и психолингвистики (Сборник статей). — Калинин: Калининский ун-т, 1972. — Вып. 1. — С.72–85.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 2-е доп. изд. — М.: Мысль, 1965. — 572 с.
6. Михайлов Л.М. Грамматика немецкой диалогической речи. — М.: Высшая школа, 1986. — 110 с.
7. Пустовалов П.С., Сенкевич М.П. Пособие по развитию речи. — М.: Просвещение, 1987. — 288 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1946. — 704 с.
9. Шведова Н.Ю. К изучению русской диалогической речи. Реплики-повторы. // Вопросы языкознания. — 1956. — №2. — С.67–82.
10. Якубинский Л.П. О диалогической речи. — В кн.: Русская речь. — Т.1. — Пг, 1923. — 295 с.

Галина ДІДУК

ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНО-КРЕАТИВНИХ ЗАВДАНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ МОРФОЛОГІЇ У 6–7 КЛАСАХ

Вивчення морфології у креативно-лінгвостилістичному аспекті є однією з актуальних проблем лінгводидактики. Для її вирішення слід зробити правильний вибір форми, методів і прийомів навчання в конкретних умовах, застосовуючи при цьому оптимальні педагогічні технології, які допоможуть сформувати в учнів такі уміння:

- когнітивні — відчувати навколишній світ, адекватно сприймати його; вступати в змістовний діалог чи дискусію, робити висновки;
- креативні — виявляти гнучкість розуму, фантазії, натхнення;
- комунікативні — здатність до неконфліктної взаємодії з іншими суб'єктами й навколишнім світом [26].

Тому ***метою статті*** є опис лінгводидактичного використання лінгвостилістично-креативних завдань під час опрацювання морфології у 6–7 класах загальноосвітньої середньої школи.

Насамперед, слід зазначити, що метою вивчення лінгвостилістики у середніх класах сучасної школи є формування вищого рівня мовного чуття, розвиток здібностей творчо переносити теоретичні знання на практику спілкування.

Для успішного формування в учнів стилістичних умінь на уроках мови особливе значення має дотримання принципів наступності й перспективності. Відзначимо, що вказані принципи втілено в діючих програмах із рідної мови для 1–4 (1–3) та 5–11 класів загальноосвітніх шкіл, у підручниках для цих класів тощо.

Розглянемо зазначені програми детальніше.

Елементи практичної стилістики на уроках української мови в 1–4 класах мають здебільшого супровідний характер. У програмах для молодших класів є чимало питань, пов'язаних із використанням стилістичного забарвлення слів.

Так, наприклад, у 2–4 класах програма орієнтує на спостереження за лексичним значенням слів, вживанням слів для позначення назв предметів, якостей, дій, для характеристики подій, явищ, дійових осіб і слів, близьких і протилежних за значенням; з'ясовує роль прикметників та дієслів у тексті, пояснюється її образність, доречність для характеристики дійових осіб, явищ".

Опрацьовуючи елементи стилістики на текстовому матеріалі, вчителі мають змогу допомогти дітям відкрити для себе багатство виражальних можливостей мовних засобів, оволодіти навичками їх використання. А це, у свою чергу, забезпечило б випереджаюче вивчення частиномовних засобів стилістики у середніх класах.

Результативність такої роботи незаперечна, оскільки учні не тільки закріплюють опрацьований матеріал, а й набувають уміння практично користуватися одержаними знаннями. При цьому забезпечується принцип наступності. У середніх класах школярі удосконалюють навички, пов'язані з вивченням морфологічних засобів мови як засіб стилістики.

Програми з української мови 5–12 класів вимагають від учителя добирати текстовий матеріал, що відображає загальнолюдські духовні цінності, а також посилити у змісті мовного матеріалу національний аспект. Одним із завдань вказаних програм є формування у школярів "умінь і навичок вільного володіння рідною мовою у всіх сферах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо), правильного користування її стилями, формами, жанрами" [23, 48–49, 57–58].

У програмах з української мови для 5–12 класів звертається увага вчителів саме на естетичне виховання учнів засобами рідної (державної) мови, яке насамперед повинне полягати у формуванні відчуття прекрасного у мові, потреби в естетичному вдосконаленні власного мовлення.

Щодо відомостей зі стилістики, то їх подано не окремим розділом, а включено у "Зв'язне мовлення". Так, у 5 класі передбачено ознайомлення зі стилями мовлення, сферою вживання кожного з них, засвоєння теоретичних відомостей про розмовний, науковий, художній стилі. Програма вимагає поглиблення знань школярів про типи мовлення — розповідь, опис, роздум, розкриття особливостей побудови розповіді на основі власного досвіду, опису окремих предметів і тварин, елементарного роздуму.

У програмі також приділяється значна увага практичним видам роботи з різними стилями. "У 5 класі, наприклад, передбачено усні і письмові перекази невеликих художніх текстів розповідного характеру з елементами опису (предметів, тварин) і роздуму, твір-розповідь (усний і письмовий) на основі власного досвіду, твір-опис окремих предметів, тварин (у тому числі твори-описи за картиною), усний і письмовий твір-роздум на тему, пов'язану з життєвим досвідом учнів, твір-оповідання про випадок із життя (усний), а також детальний і вибірковий перекази наукового стилю, складання ділових паперів: листа та адреси" [23, 31].

Програма вимагає формування у п'ятикласників умінь сприймати чуже мовлення, уважно слухати, швидко, свідомо і виразно читати тексти різних стилів мовлення; виділяти і запам'ятовувати головне в прослуханому і прочитаному тексті, складати простий план прочитаного, визначити стиль тексту і тип мовлення. Учні повинні вміти відтворювати готовий текст художнього стилю, переказувати його за самостійно складним планом детально (усно і письмово) та вибірково (усно). Діти повинні, спираючись на засвоєнні знання, навчитися створювати власні висловлювання — усні та письмові твори (вказаних у програмі видів), будувати їх з урахуванням мети та адресата мовлення, підпорядковувати висловлювання темі та основній думці, використовувати мовні засоби зв'язку між реченнями в тексті, додержуватися абзаців; користуватися різними типами мовлення (розмовний, науковий, художній); знаходити й виправляти недоліки і помилки у змісті, побудові й мовленнєвому оформленні власних висловлювань.

Програма для 6 і 7 класів передбачає подальше формування мовленнєвих умінь і навичок з опорою на знання офіційно-ділового й публіцистичного стилів (крім художнього, наукового, розмовного), їх функцій, впливу позамовних факторів та мовних особливостей.

Система творчих робіт у вказаних класах зорієнтована на урізноманітнення їх видів, зростання складності виконання й врахування типів й стилів мовлення. У цих класах, як і в попередньому, звертається увага на роботу з різними стилями: художнім, публіцистичним, науковим та офіційна-діловим (переказ художніх текстів розповідного характеру з елементами опису приміщення і природи та роздуму, твір-оповідання на основі побаченого за жанровою картиною та інші) — 6 клас: детальний і стислий перекази розповідних текстів з елементами опису зовнішності людини і процесу праці і роздуму; переказ текстів публіцистичного стилю; твір-опис зовнішності людини, процесу праці (за власним спостереженням, за картиною) тощо — у 7 класі.

У програмах "Рідна мова" (2005 р.) про формування умінь у школярів добирати мовні засоби відповідно до задуму висловлювання і стилю мовлення вперше говориться лише у 6–7 класах. У програмах відзначається, що вивчення мовного матеріалу "будується з урахуванням між предметних зв'язків. Це сприяє поглибленому розумінню мовних явищ, розширенню кругозору учнів, формуванню в них умінь застосовувати суміжні знання з інших предметів" [5, 54].

У 6 класі під час вивчення іменника (21 год.) як частини мови рекомендується вивчати суфікси на означення пестливості, зменшеності, згрубілості на основі художніх текстів. При вивчені прикметника (15 год.) паралельно з орфограмою "Букви *ь, е* в суфіксах на означення пестливості і неповноти ознаки (-еньк-, -есеньк-, -ісіньк-, -юсіньк-, ...)" автори програми принагідне пропонують роботу з прикметниковими суфіксами у якості лінгвостилістичних засобів.

У рубриці "Культура мовлення" (тема "Дієслово", (26 год.)) згадується про вживання форм теперішнього і майбутнього часу замість минулого, а також про вживання форм 2 особи однини у художньому мовленні одних способів дієслів замість інших.

При вивченні зазначеного вище лінгвістичного матеріалу в учнів формуються уміння: розпізнавати іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, визначити їх граматичні ознаки, правильно використовувати їх у мовленні тощо.

Для 7 класу лише у рубриці "Міжпредметні зв'язки" програмою передбачено при вивченні дієприкметників і дієприслівників розглянути їх як засоби образності, часток і вигуків — як виражальні засоби у художніх творах тощо.

Отже, у навчальних програмах для середньої загальноосвітньої школи (6–7 класи), що становлять для нас інтерес, питання морфологічних засобів лінгвостилістики відображено частково. Зміст програмового матеріалу, що рекомендується вивчати на аспектних уроках та пропоновані види робіт на спеціальних уроках розвитку зв'язного мовлення не співпрацюють в одному напрямку — вивчати лінгвістичний матеріал, щоб доцільно використовувати його у різностильовому зв'язному мовленні.

У 6–7 класах відсутні елементи новизни про стилістичні можливості морфологічних мовних засобів.

Аналіз шкільних програм із рідної мови для 5–12 класів показав, що вивчення мовних засобів морфології у функціонально-стилістичному та комунікативно-діяльнісному аспектах проходить безсистемно. Відчувається нагальна потреба у перегляді програм для середніх загальноосвітніх шкіл, де лінгвістичний матеріал вивчався б у взаємодії із стилістикою мови та мовленням.

На сьогоднішній день Міністерством освіти України рекомендовано експериментальні програми для середньої загальноосвітньої школи "Рідна мова" (5–11 класи), підготовлені професором І. Ющуком та датовані 1996 роком [27].

Програма, як і попередньо проаналізовані, визначає для кожного класу певну цілісну тему чи кілька тем як завершальний цикл: загальні відомості зі стилістики, синтаксису й пунктуації, лексика, будова слова, фонетика і правопис вивчається у 5-му класі, лексикологія, словотвір та іменні частини мови — у 6-му; дієслово, прислівник, службові частини мови та вигук — у 7-му і т.п. новими є відомості про стилістичну роль часток і вигуків.

Як свідчить аналіз зазначених вище програм, при вивченні теоретичного курсу української мови у школі на морфологічні засоби, як засоби стилістики не звертається достатньої уваги.

Оскільки предметом нашого дослідження є частиномовні засоби стилістики, то детальніше розглянемо, що пропонують підручники у цьому плані. Для аналізу візьмемо підручники для 6 і для 7 класів І. Ющука [28; 29].

У підручнику для 6 класу "Рідна мова" міститься достатня кількість різноманітних вправ (у тому числі і для розвитку зв'язного мовлення), таблиць, схем та малюнків. Коротко характеризуємо пропоновані вправи, відносно до нашої проблеми.

Наприклад, опановуючи "Прикметник", учні у вправі № 210, с. 105 мають можливість при подати, які ролі відіграють прикметники у мовленні і що втрачає текст без вживання прикметників. У параграфі 25 "Прикметники якісні, відносні, присвійні" є вправи №№ 223, 224, 225, 226, у яких потрібно виписати прикметники за розрядами у першому і переносному значенні, порівняти стягнену і нестягнену форму прикметників. Часткове функціонування числівників як засіб стилістики зустрічаємо у вправах №№ 293, с. 146; 296, с.147; 298, с. 148; 304, с.150; 307, с. 151 та ін. Та ж проблема виникає і при опрацюванні займенника у вправах №№ 384, с.179; 387, с.181; 394, с.183; 422,с. 194; 439, с.200; 442, с.202; 408, с.204; 468, с.212 та 469,с. 213.

При вивченні теми "Дієслово" — вживання дієслівних форм (№ 474); добір синонімів (№ 476); замінити прикметники дієсловами і простежити чи зміниться при цьому текст, якого відтінку надають йому дієслова (№ 477, с.216); доповнити прислів'я, виписавши при цьому дієслова-антоніми теперішнього часу (№ 344, с.240), про особливості вживання деяких дієслівних форм у вправах (№ 555, с.243 та № 556, с.244); використання дієслівних метафор (№№ 585, 586, с.254-255); заміна фразеологізмів дієсловами-синонімами (№ 594, с.261); вживання одних способів замість інших (№ 609, 610, 611, 612, с. 264–265); значення безособових дієслів у реченні (№ 616, с.266), записати безособові дієслова на позначення фізичного та психологічного стану людини (№ 619, с.267). у матеріалах до уроків зв'язного мовлення пропонуються вправи на художній опис приміщення (№№ 112, 114, с.57); опис природи у художньому стилі (№№ 207, 208, с.104; №№ 254, 255, с.126–128); редагування займенників у текстах та реченнях художнього (№№ 457, 459, 460, с. 208–209); контрольний детальний переказ художнього тексту (№ 637, с.272).

Зустрічаються у підручнику і завдання з лінгвістики тексту і визначити тему і основну думку, дібрати заголовок (№№ 114, 115, с.57; № 207, с. 104; №№230, 231, с. 117).

Підручник І.Ющука "Рідна мова" для 6 класу подає окремі відомості лише про стилі мовлення (параграфи 9, 28, 31, 47, 58) та пропонує використовувати елементи образотворчого мистецтва (вправи № 231, с.117;№232, с. 118; №234, с. 118).

Однак, І.Ющук досить детально пропонує розглядати дієслово та його форми у пробному підручнику для 7 класу "Рідна мова" (1996р.), у якому згадує архаїчну дієвідміну дієслів (параграф 18, с.71); переносне вживання способів дієслова (параграф 24, с.91), робить спробу розглянути функціонування виду дієслова у тексті (впр. 5, с.27) і як саме вид дієслова залежить від змісту тексту.

Отже, аналіз чинних підручників з української мови для 6-7 класів свідчить, що вони містять певні теоретичні відомості, для вивчення стилів мовлення, пропонують вправи для їхнього спрацювання на різних уроках.

На наш погляд, вивчення морфології у комунікативно-лінгвостилістичному аспекті шкільних підручниках висвітлено частково. У підручниках для 6 і 7 класів паралельно з вивченням теоретичних відомостей про частини мови слід знайомити учнів із їхніми стилістичними функціями, закріплювати знання відповідними вправами із наростанням складності: від стилістичного аналізу до конструювання і стилістичного редагування власних висловлювань.

Отже, недостатня увага у вивченні морфологічних форм і категорій як мовних засобів стилістики потребують до себе уваги з боку методистів.

Проблемні реалізації завдань стилістики в середній школі присвячено ряд монографічних досліджень та методичних посібників (С. Дорошенко, І. Ковалик, П. Кордун, Л. Марченко, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Плющ, Г. Дідук та інші). У цих працях

з'ясовуються питання методики стилістики та методики лінгвістичного аналізу тексту. Так, наприклад, І. Ковалик, Л. Мацько, В. Мельничайко та М. Плющ подають чітку систему лінгвістичних понять, розглядають деякі граматичні форми та категорії як стилістичні засоби.

В. Мельничайко, досліджуючи стилістичні особливості граматичних синонімів ("Робота з граматичними синонімами на уроках української мови в 4–8 класах"), звертає увагу на їх функціонування у різних стилях, дає поради щодо методики лінгвістичного аналізу тексту у шкільному курсі української мови. Автор статті пропонує систему роботи зі словотворчими і частиномовними засобами емотивності ("Вивчення засобів емотивності на уроках української мови у 5–7 класах"). П. Кордун ("Вивчення стилістики в середній школі") та М. Пентилюк ("Робота з стилістики в 4–6 класах"), аналізуючи стилі мовлення, стилістичні функції маркованих одиниць мови, розглядають питання методики опрацювання стилістичних засобів мови, пропонують системи стилістичних вправ, спрямованих на формування стилістичних навичок.

У підсумку відзначимо, що чинні програми з української мови, підручники, методична література передбачають часткове ознайомлення зі стилістичними можливостями морфології, пропонують проведення деяких видів практичних робіт, не мають системи вивчення частиномовних засобів стилістики, що знижує якість комунікативно-мовної освіти учнів.

Недостатнє висвітлення у програмах, підручниках і методичних посібниках стилістичної роботи з морфологічними засобами лінгвостилістики у середніх класах негативно відбилося і на шкільній практиці: робота з частиномовними засобами стилістики носить епізодичний характер. Через відсутність обґрунтованої методики вчителі 6 класу відчувають значні труднощі у лінгвостилістичній роботі із стилістичними засобами морфології. Все це призводить до суттєвих недоліків у формуванні вмінь використовувати частиномовні засоби стилістики.

Пошуки шляхів і способів реалізації завдань розвитку мовлення учнів тривали довго, продовжуються вони і в наш час. Методика поступово наближається до розв'язання цієї проблеми. Сьогодні більшість вчених-методистів і кращі вчителі — практики не вважають, що єдиним показником успішного навчання української мови є лише засвоєння граматичних правил, що не сприяє розв'язанню комунікативних завдань та формуванню мовленнєвих умінь у школярів.

Дитяче мовлення недосконале. Мова оточення, яка є основним джерелом засвоюваних мовних засобів, далеко не завжди є зразковою. І тому, поряд із нормами, засвоюються і відхилення від них. Недостатнім здебільшого є й запас мовних засобів, й уміння висловлюватись, що позначається і на результаті мовленнєвої діяльності.

Проаналізуємо цю проблему на конкретному матеріалі. Оскільки, нас цікавив стан сформованих лінгвостилістичних та комунікативних умінь, складовою яких є уміння використовувати морфологічні засоби стилістики, то метою дослідження було виявити, які стилістичні помилки допускають учні 6-х класів у зв'язних висловлюваннях письмової форми.

До стилістичних помилок вчені В.Мельничайко, М.Пентилюк, М.Кожина відносять такі:

1. Бідність лексики та фразеології: а) недоречне повторення у вузькому контексті одного і того ж слова або споріднених слів; б) плеоназми і тавтологія.

2. Використання штампів.

3. Вживання слів-паразитів.

4. Невмотивоване вживання не літературної лексики: просторіччя діалектизмів, жаргонізмів, арго.

5. Відсутність засобів образності там, де вони природні і навіть необхідні для розкриття теми твору.

6. Помилки, що вказують на недостатній розвиток мовного чуття:

а) потяг до штучних кривостей, порожніх фраз;

б) невиправдане використання прикметників з метою досягти мовленнєвої виразності, образності, нагромадження таких прикметників;

в) поєднання слів, що семантично не сумісні (тобто змішання різностильової лексики);

г) стилістично невмотивоване використання виражальних засобів.

7. Зловживання канцеляризмами, термінами у текстах неділового та ненаукового характеру.

8. Порушення стильової цілісності відповідно до теми твору [5]. Подаємо результати аналізу учнівських творчих робіт (6 клас) щодо вказаних помилок:

1. Неправильне використання морфологічних засобів, що спричиняє зміну лексичного значення слів *("На картині переважають найрізніші кольори: зеленуватий, білий, голубий та синій", "З неба проливає проміння ясне сонце", "На стелі висить красива люстра"*).

2. Невідповідність стилістичного забарвлення мовних засобів морфології змістові висловлювання *("Таке розміщення меблів у моїй кімнаті дозволяє вільніше по ній рухатись", "Ми з татом вели пошук"*).

Невмотивоване використання протиріччя, діалектних слів *("У моєї бабусі є корівка, теля і двійко поросят", "Відниньки у нашому селі..."*).

Створення надуманих метафор, невдалих порівнянь, епітетів *("Над диваном висить прекрасний величезний килим", "Цей дорогоцінний ліс дає нам здоров'я"*).

Штампи *("Мама, як сонце ясне, як місяць світлий", "Природа — наше багатство"*).

Слід зазначити, що лінгвостилістична невправність учнів 6 класу не є випадковою. На аспектних і спеціальних уроках роботі з морфологічними засобами стилістики є недостатньою, тому що й самі вчителі не мають методичної підготовки із зазначеної проблеми.

Отже, шляхом аналізу уроків, опрацювання даних анкетування та проведення усних бесід із вчителями, спрямованих на з'ясування рівня володіння необхідними методичними та лінгвостилістичними знаннями, нами встановлено, що словесники відчувають значні труднощі через недостатність наукового обґрунтованої методичної літератури у лінгвостилістичній роботі при вивченні частин мови.

Як вважають вчені-методисти А. Богуш, В. Мельничайко, Л. Паламар, Е. Палихата, М. Пентилюк, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Федоренко та ін. формування навичок вільного висловлення власних думок в усній чи письмовій формі неможливе без оволодіння частковими уміннями осмислення теми, орієнтації в ситуації мовлення, добору фактичного матеріалу, його структурної організації і мовного оформлення [15, 220–221]. Вироблення цих умінь має стати аспектом повсякденної навчальної роботи, якнайтісніше пов'язаним з опрацюванням конкретних програмових тем.

Для реалізації цього завдання необхідна продумана система навчально-тренувальних вправ, що включала б, крім аналізу готових текстів (він дає лише розуміння семантики, структури та виражальних можливостей мовних засобів), і такі види роботи, які вимагають активного оперування мовним матеріалом.

Стимульована певним мотивом, мовленнєва діяльність охоплює орієнтацію у змісті й обставинах, планування висловлювання, реалізацію задуму, контроль за одержаними результатами. Успіх навчальної роботи, спрямованої на розвиток мовлення учнів, значною мірою залежить від урахування комунікативних його якостей, найважливішими з яких є правильність, точність, виразність висловлювань, багатство використаних мовних засобів.

Вибір найбільш доцільних вправ визначається і знанням особливостей учнівського мовлення, розумінням динаміки становлення мовленнєвих умінь — тільки це дозволити ефективно працювати над запобіганням та усуненням найхарактерніших помилок.

Важливо, щоб серед застосовуваних на уроках вправ були такі, що формували б уміння шукати найкращого способу вислову думки. До них належать членування мовного потоку на складові частини, завершення мовних одиниць, розширення і згортання висловлювань, заміна окремих їх елементів і перебудова усієї структури при збереженні змісту, побудова мовних одиниць усіх структурних рівнів. Ефективними видами навчально-тренувальних вправ, спрямованих на розвиток мовлення учнів, є редагування текстів (здебільшого узятих з учнівських переказів і творів) та переклад з російської мови на українську, які вимагають комплексного застосування всіх набутих знань і вмінь.

Перефразування і конструювання, редагування і переклад можуть бути використані на будь-якому етапі навчання, з різною навчальною метою. Якщо вони зосереджують увагу на мовних засобах, то служать засвоєнню і закріпленню програмового матеріалу. Значення їх для розвитку мовлення обмежується забезпеченням правильності висловлювань і збагаченням

запасу мовних засобів, доступних школярам. Коли ж увага спрямовується на зміст, якому треба знайти краще вираження, вправи набувають творчого, комунікативного характеру, формують точність і виразність висловлювань. При врахуванні ситуації, в якій відбувається спілкування, такі вправи максимально наближаються до мовлення в реальних умовах.

Вправи, що передбачають перебудову або побудову мовного матеріалу, можуть стосуватись різних сторін висловлювань — мовного оформлення, структури, змісту. Сформовані у процесі їх виконання уміння дають учням змогу вільно висловлювати думки, помічали чужі і власні мовні недоліки, вдосконалювати тексти своїх письмових робіт, а в перспективі — успішно користуватися мовою у будь-якій сфері виробничої та громадської діяльності.

Насамперед, потрібно зауважити, що знання лінгвостилістики сприяють піднесенню мовленнєвої культури людини$_5$ виробленню умінь користуватися мовними засобами у різних сферах спілкування і життєвих ситуаціях. Школярі, вивчаючи граматичні (зокрема, морфологічні) явища мови повинні засвоїти також стилістичні особливості граматичних форм і категорій у зв'язку з мовними стилями, що безпосередньо впливає на загальний рівень їхньої мовленнєвої культури.

З цією метою на уроках вивчення морфології у 6 класі пропонується використовувати спеціальні лінгвостилістичні завдання й тренувальні вправи творчого характеру:

1. Оцінка стилістичної функції морфологічних засобів у контексті (наприклад:

Прочитайте. Обґрунтуйте стилістичну доцільність використання форми множини виділених іменників.

1. На білу гречку впали роси... (М. Рильський). 2. Веселку рос обтрушують стави. (М.Рильський). 3. Золото осіннє вкрилось рясно росами. (Н.Забіла). 4 Холодна осінь оповила землю сивими туманами, зілляла дрібними дощами. (М.Коцюбинський). 5. Вітри північні тремтять, затихаючи між запаленими кущами лавровими (Леся Українка).

2. Лінгвостилістичний експеримент. Наприклад:

Проведіть стилістичний експеримент: замість форми множини виділених іменників використайте форму однини; зіставте паралельні варіанти речень, встановіть, якими відтінками значеннями вони відрізняються. Обґрунтуйте добір авторами форми множини іменників.

1. Гаряче пахнуть насичені сонцем трави (О.Гончар). 2. Сохли на сонці соковиті весняні трави на крутих пагорбах, в'янули яскраві гірські квіти між камінням (В.Кучер). 3. Очерети, між ними де-не-де озеречка, а за очеретами срібно-голуба стрічка ріки (Остап Вишня). 4. Польова доріжка сіріє поміж стернями (О.Гончар).

3. Лінгвостилістичні етюди. Наприклад:

На основі життєвих вражень напишіть у художньому стилі твір-опис "Снігурі". Стилістично доречно використайте в ньому прикметники).

4. Вправи з видозміною мовного матеріалу. Наприклад:

Прочитайте. Виділені слова замініть синонімами. Користуйтеся словником синонімів. Умотивуйте власний добір одного слова з ряду синонімічних.

1. За дальнім краєм у синім полі там другий вітер згина тополі (А.Малишко). 2. Високе досвітнє небо затулили зарості колючого терну. На дрібнолистих гілках рясно синіють огорнені сизим пилком ягоди (М.Стельмах). 3. Кривавий захід огненно холов (В.Сосюра). 4. Чепурні берези маяли на вітрі, як русалки, зеленими косами (М.Коцюбинський).

5. Лінгвостилістичний аналіз тексту. Наприклад:

Прочитайте наведений текст. Визначте тип мовлення і стиль. Яким стилістичним завданням підпорядковуються добір і використання автором виділених прикметників? З якими іменниками вони пов'язуються? Які ознаки називають? Яку виконують стилістичну роль у тексті?

Текст

Це був погідний, чудовий поранок. Мороз потискав, мов скажений; у повітрі літали малесенькі платочки снігу, зовсім прозірчасті, видні тільки по діамантовім блиску, коли в них заломлювався сонячний промінь. Олівець не застряг у замерзлім іскристим снігу, а лежав зовсім наверху. Його жовта палітра поблискувала до сонця... Певно котрийсь школяр, біжучи до школи, загубив його, вміняти з тої хоч гарної, але дуже холодної постелі і занести туди до школи. (І.Франко).

Такі види робіт бажано проводити під час вивчення всього програмового матеріалу у взаємозв'язку з опрацюванням стилістичних функцій морфології.

В основу нашого навчання покладено таку концепцію:

1) ознайомлення з граматичним матеріалом як засобом стилістики на аспектному уроці;
2) опрацювання його стилістичних можливостей (на аспектних уроках);
3) засвоєння на уроках розвитку зв'язного мовлення:
а) при відтворенні готових зразків (перекази);
б) при побудові власних зв'язних висловлювань (твори).

Систему навчання складено таким чином, щоб на кожному наступному етапі учень дедалі більше наближався до самостійного комунікативно-доцільного пошуку: від аналізу морфологічних лінгвостилістичних засобів у текстах різних стилів до створення і редагування власних висловлювань, розроблену з урахуванням психолінгвістичних та лінгвостилістичних досліджень, про які йшлося вище у нашій статті, і побудовану відповідно до вимог чинних програм з української мови.

Пропонуємо створену нами систему роботи у розробленому уроці для 6 класу.

Тема: Теперішній час дієслів.

Мета: Навчити утворювати форми дієслів теперішнього часу; ознайомити учнів зі лінгвостилістичними властивостями теперішнього часу дієслова; формувати в учнів уміння знаходити дієслова теперішнього часу у текстах різних стилів, використовувати у власних записах як лінгвостилістичний засіб; розвивати зв'язне мовлення; збагачувати словниковий запас учнів; виховувати почуття національної гідності, любов до рідного народу, до України.

Тип уроку: урок формування умінь і навичок.

Обладнання: підручник "Рідна мова", збірник вправ зі стилістики (автор П. Кордун), вправа-плакат (завдання і текст вправи записано на плакаті), навчально-методичний посібник Г. Дідук "Лінгвостилістичні та комунікативно-ситуативні завдання на уроках рідної мови у 5–7 класах".

Хід уроку

І. Організація учнів до уроку.

Привітання, перевірка готовності учнів до уроку.

ІІ. Актуалізація опорних знань.

1.Вибірковий диктант.

Виписати дієслова минулого часу, виділити суфікси.

Не раз падав Київ знесилений та ніколи не втрачав мужності й віри в майбутнє. А чи знаєте ви історію Золотих воріт?

Якось узяли татари місто в облогу. Та міцна стіна навколо Києва не давала змоги захопити його. Кияни оборонялися. Вийшов на мур богатир Михайлик і випустив у бік ворожого війська стрілу. Вона й впала в миску хана Батия, що саме обідав. Гоноровий хан поставив киянам умову: обмину місто, якщо видасте зухвальця. Довго думали кияни над цією пропозицією. Відчув Михайлик їхнє волання і зрозумів, що хочуть вони врятувати Київ ціною зради. Тоді він посивів з горя і став невидимим і прозорим. Підхопив списом Золоті ворота й поїхав, ворогам не бачений, аж у далеку Візантію і там, з великого горя, постригся в ченці. Там і ворота поставив.

А через прохід у мурі, що утворився на місці Золотих воріт, вороги увірвалися до міста. Так покарав Михайлик киян за зраду. Зрада в наших предків вважалася за найтяжчий непростимий злочин (За І.Цюпою).

(Перевірка результатів, оцінювання).

2. Перевірка домашнього завдання (впр.531).

Бесіда:

– Що означають дієслова минулого часу?

– Як вони змінюються?

– Які суфікси мають?

ІІІ. Повідомлення учням теми, мети і завдань уроку, мотивація учіння школярів.

– На сьогоднішньому уроці ми ознайомимось з теперішнім часом дієслова, розглянемо стилістичні можливості теперішнього часу дієслова, навчимося утворювати форми дієслів

теперішнього часу, знаходити дієслова теперішнього часу у текстах різних стилів, використовувати у власних записах як стилістичний засіб, (тему уроку “Теперішній час дієслова” записано на дошці).

IV. Вивчення нового матеріалу.

1. Вступна бесіда (евристична):

– Наведіть приклади дієслів, які б відповідали на питання *що робить?, що роблять?, що роблю?*

– Що означають ці дієслова?

– То які дієслова називаємо дієсловами теперішнього часу?

2. Пізнавальна вправа (текст вправи записано на дошці).

– Списати, вставляючи пропущені букви. Поставити до дієслів питання, визначити час, число, особу.

Зах...тались гілки на високому дереві й почали струшувати з себе іній ... Сухе листя на лі...ині надималося, гуло, д...ренчало; лі...ина об лі...ину терлась — ...крипіла, а вітер поміж гілками так завивав, що в Пилипка аж у вухах пи...ало, сніжинки з іні...м крутилися, збивалися в купу, і та купа росла, біл...шала, і, наче стовп, підіймалася вгору...

Все кругом пи...ало, вере...ало, гуло. (П.Мирний).

3. Робота з підручником.

Опрацювання учнями теоретичного матеріалу, поданого на с.238 (таблиця “Теперішній час”).

Бесіда:

– Що означають дієслова теперішнього часу?

– Як вони змінюються?

– Які закінчення мають?

Вправа 539, с.238.

Запишіть дієслова в усіх особах і числах теперішнього часу. Виділіть закінчення, поясніть їх написання.

4. Тренувальні вправи.

Вправа 1. (текст вправи записані на дошці).

– Списати, ставлячи дієслова у формі теперішнього часу. Визначити особу й число дієслів. Виділити закінчення.

Ґрунт для дерева національного — це мова, народне мистецтво. Мова (об’єднувати), (цементувати) людей у націю, (засвідчувати) її духовне буття. Без мови ми не народ, а своєрідна отара чи череда без пастуха. Та й народне мистецтво не (бути) легковажною забавою. Без пісень, дум, прислів’їв, приказів, переказів ми (прирікати) себе на виродження, не справжність. Народні твори (нести) у собі невичерпний оптимізм (За І.Гончарем).

Вправа 2.

– Дієслова *пекти, котити, виходити, мастити, трусити, їздити* поставте у формі першої особи однини теперішнього часу. Які приголосні звуки чергуються?

Вправа 3. (впр. 542, с.239).

– Визначте число й особу дієслів теперішнього часу за їх закінченням.

Доберіть дієслова у відповідних формах.

5. Ознайомлення зі стилістичними можливостями теперішнього часу дієслова.

Вправа 1.

– Прочитайте. Докладно викладіть текст, використовуючи виділені дієслова, наявні в уривку, поясніть їх роль у створенні динамічних описів.

Визначте стиль наведеного уривку (текст — на дошці).

У лісі гуляє віхола. Сердитий холодний вітер грається з снігом, жбурляє, крутить і несе його кудись у ніч, в непроглядну темряву. Важко стогне ліс, шумлять віковічні сосни, з тріском ламається сухе гілля, б’ється об примерзлі стовбури дерев (Ю.Збанацький).

Вправа 2 (вибірковий диктант)

— Послухайте. Випишіть дієслова у теперішньому часі, поясніть їх стилістичну роль, визначте стиль уривку.

Горіння — хімічна ланцюгова реакція, що відбувається швидко і супроводжується виділенням великої кількості тепла та світінням. У вузькому розумінні горіння розглядають як реакцію сполучення речовин з киснем. Проте, воно може відбуватися і без наявності кисню. Наприклад, водень, сурма та деякі інші метали горять у хлорі (журн.).

Бесіда з елементами лекції:

– Що позначають дієслова теперішнього часу у художньому стилі? у науковому? (динаміку, якість).

– Хочу звернути вашу увагу на те, що серед часових форм дієслова у науковому стилі переважають форми теперішнього часу із значенням позачасовості, які створюють нейтральний колорит викладу. Послухайте *"Світовий океан займає величезні простори земної поверхні. У морях та океанах, як і в прісних водоймах, у значній кількості живуть рослинні організми — водорості. Значення їх у природі і в житті людини важко переоцінити. Маючи в своїх клітинах хлорофіл та інші фотосинтетичні пігменти, вони в процесі фотосинтезу утворюють і нагромаджують багато речовин, збагачують водне середовище киснем, необхідним для життя водної фауни"* (журн.). У наведеному уривку дієслова теперішнього часу займає, живуть, утворюють, нагромаджують, збагачують мають значення позачасовості.

– Отже, яку лінгвостилістичну роль відіграють дієслівні форми теперішнього часу у художньому стилі? у науковому стилі?

V. Узагальнення і систематизація знань.

Вправа (текст записано на плакаті).

– Спишіть, вставляючи потрібні за змістом дієслова у формі теперішнього часу. Поясніть написання *-ть, -ться* у кінці дієслів. Виділіть закінчення, визначте особу і число. Які з дібраних дієслів ужиті в переносному значенні? вкажіть у тексті уособлення.

Перекотиполе, яничарами, манкрути... Так (...) людей без національної честі й гідності. Вони (...) на тяжку недугу безбатченківства. Хворим, як правило, (...). їх (...). та на корені безбатченківства (...) зрада. Україна (...) манкрутів своїм хлібом, (...) своїм материнським теплом, але не (...) ними як матір. Хвороба це тяжка, ядуча і (...) не просто. Хоч Україна, як і кожна мати, на видужання дітей своїх (...). (За В.Морозюком).

Для вставок: називають, хворіють, співчувають, жаліють, виростає, годує, обігріває, не сприймається, виліковується, сподівається.

Творче завдання. Складіть твір-мініатюру (4–5 речень) на тему “Шумить дощ...”, використовуючи дієслівні форми теперішнього часу.

Зачитування учнями словесних мініатюр. Оцінювання їх навчальних досягнень за 12-бальною системою письмового монологічного висловлювання

VI. Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Бесіда.

– Що означають дієслова теперішнього часу?

– Як вони змінюються?

– Які закінчення мають?

– Яку стилістичну роль відіграють дієслівні форми теперішнього часу у текстах художнього стилю? у текстах наукового стилю?

– Що ви можете сказати про позачасове значення дієслівних форм теперішнього часу?

VII. Домашнє завдання, впр. 544.

Отже, у запропонованій системі лінгвостилістично-креативного опрацювання навчального матеріалу подано рекомендації щодо формування в учнів 6 класу умінь використовувати морфологічні засоби стилістики на різноманітних навчальних заняттях з морфології та зв’язного мовлення, тобто реалізовано комунікативно-функціональний аспект вивчення морфології на матеріалі різних стилів із подальшим використанням у мовленні.

Отже, у навчальних програмах для середньої загальноосвітньої школи (6-7 класи), що становлять для нас інтерес, питання морфологічних засобів лінгвостилістики відображено частково. Зміст програмового матеріалу, що рекомендується вивчати на аспектних уроках та пропоновані види робіт на спеціальних уроках розвитку зв’язного мовлення не співпрацюють в одному напрямку — вивчати лінгвістичний матеріал, щоб доцільно використовувати його у різностильовому зв’язному мовленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв О., Скуратівський Л, Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. — 1996. — № 1. — С. 16–21.
2. Біляєв О.М. Сучасний урок української мови. — К.: Рад. школа, 1981. — 176 с.
3. Варзацька Л.О. Вивчення морфології у взаємозв'язку з лексикою, синтаксисом і стилістикою // Укр. мова і л-ра в школі. — 1978. — № 7. — С. 23–29.
4. Ганич Д.І., Олійник І. Словник лінгвістичних термінів. — К.: Вища школа, 1985. — С. 360.
5. Дідук Г.І. Вивчення засобів емотивності на уроках української мови у 5-7 класах. — Тернопіль, 2000. — 202 с.
6. Дідук Г.І. Робота з дієслівними експресемами у 6 класі // Дивослово. — 1998. — №4. — С. 29–31.
7. Дідук Г.І. Українська мова. Лінгвостилістичні та комунікативно-ситуативні вправи. 5–7 клас.— Тернопіль. Навчальна книга — Богдан, 2004. — 80 с.
8. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства. — Київ — Одеса: Либідь, 1991. — 216 с.
9. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. — К.: Вища школа, 1987. — С. 264.
10. Коваль А.А Практична стилістика української літературної мови. — К.: Вища школа, 1987. — С. 386.
11. Кордун Т.П. Вивчення стилістики в середній школі. — К.: Рад. школа, 1977. — С. 182.
12. Кордун Т.П. Збірник вправ із стилістики. Посібник для вчителя. — К.: Рад. школа, 1987. — 236 с.
13. Кучеренко Н.М. Дидактичний матеріал з морфології української мови: 5–6 класи. — К.: Рад. школа, 1985. — 191 с.
14. Мельничайко В.Я. Робота з граматичними синонімами на уроках української мови. — К.: Рад. школа, 1977. — 162 с.
15. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови. — К.: Рад. школа, 1984. — 224 с.
16. Методика викладання української мови в середній школі: Навч. посібник/ І.С. Олійник, В.К. Івасенко, Л.П. Рожило, О.С.Скорик; За ред. І.С. Олійника. — 2-й вид., перероб. і доп. — К.: Вища школа, Головне видавництво, 1989. — С. 439.
17. Моштабей О.М., Сікорська З.С., Лановик Є.Й. Навчальні перекази з української мови в 4–8 класах. — 2-й вид. доп і перероби. — К.: Рад. школа, 1981. — С. 244.
18. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика / Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. — К.: Вежа, 1994. — С.240.
19. Пентилюк М.І. Робота з стилістики в 4–6 класах. Посібник для вчителів. — К.: Рад. школа, 1984. — С. 136.
20. Плющ М.Я. Значення відмінкових форм іменників // Українська мова і література в школі. — 1970. — № 8. — С. 23–29.
21. Пономарів О.Д. Стилістика сучасної української мови. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2003. — 176 с.
22. Програми середньої загальноосвітньої школи (1–4) класи: Українська мова. — К.: Освіта, 2003. — 198 с.
23. Програми середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова 5–12 класи. — Київ-Ірпінь: Шкільний світ, 2005. — 138 с.
24. Скуратівський Л.В., Остаф В.Я., Симоненкова Л.М., Шелехова Г.Т. Рідна мова. Підручник для 6 класу. — К.: Шкільний світ, 1996. — 238 с.
25. Скуратівський Л.В., Остаф В.Я., Симоненкова Л.М., Шелехова Г.Т. Рідна мова. Підручник для 7 класу. — К.: Шкільний світ, 2000. — 186 с.
26. Хок Д.Л. Педагогическая психология. Принципы общения. — М., 2002. — 538 с.
27. Шелехова Г.Т. Зміст роботи і система завдань і вправ з розвитку зв'язного мовлення у нових підручниках // Українська мова і література в школі. — 1991. — № 9. — С.28.
28. Ющук І.П. Програми експериментальні для середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова. 5–11 класи. — К.: Перун, 1996. — 72 с.
29. Ющук І.П. Рідна мова: Підручник для 6 класу. — К.: Освіта, 1996. — 214 с.
30. Ющук І.П. Рідна мова: Пробний підручник для 7 класу. — К.: Освіта, 1996. — 206 с.

Ірина БІЛЕЦЬКА

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВЛЕННЄВОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Зростаючі потреби у спілкуванні та співпраці між країнами і людьми, які є носіями різних мов та культурних традицій, нова освітня система в Україні вимагають суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту та методів навчання іноземних мов.

Специфіка навчальної дисципліни "іноземна мова" полягає в тому, що в процесі навчання відбувається не накопичення знань, а оволодіння діяльністю іншомовного розмовного мовлення. З огляду на це можна стверджувати, що основним видом діяльності, яким оволодіває студент на заняттях іноземної мови, є комунікативна, яка забезпечує розвиток і вдосконалення таких аспектів, як мовомислення та операційний бік мислення, словесно-логічний аспект, довільна та мимовільна пам'ять, зорово-слуховий апарат сприйняття та ін. Студенти вищого навчального закладу повинні демонструвати вміння ефективно використовувати іноземну мову як під час спілкування в реальних життєвих ситуаціях, так і з метою одержання та вдосконалення своїх знань.

Таким чином, завдання викладача іноземної мови на сучасному етапі передбачає навчання студентів комплексу вмінь спілкування іноземною мовою шляхом правильно організованої, координованої мовленнєвої взаємодії під час занять. З метою його успішної реалізації педагог повинен постійно вдосконалювати свою теоретичну та методичну підготовку, орієнтуватись у питаннях сучасної методики навчання основним видам мовленнєвої діяльності.

Вирішення означеної вище проблеми є предметом дослідження багатьох науковців (Л. Біркун, Є. Пасов, В. Редько, Т. Тучкова) та практичних діячів (С. Гапонова, В. Кіріченко, Н. Колодяжна). Особливостям навчання іншомовному спілкуванню в контексті комунікативно орієнтованого підходу присвячені праці О. Воловик, З. Шубіна. Аналогічні проблеми вивчаються і в зарубіжній методиці, зокрема в дослідженнях Д. Берна, В. Вест, В. Літлвуд. Основна увага вітчизняних і зарубіжних авторів, проте, приділяється специфіці навчання іншомовному мовленню у середніх закладах освіти.

Метою статті є аналіз особливостей, принципів, методів та форм навчання студентів немовних спеціальностей вищих педагогічних закладів мовленнєвій взаємодіє на заняттях іноземної мови, зокрема англійської.

Мінімальною одиницею мовленнєвого спілкування є акт комунікації, що містить такі компоненти, як учасники спілкування та їх мотиви, комунікативний намір або мета взаємодії; тема (думка, пропозиція); мовні засоби в усній та письмовій формі; обставини (місце, час). Продуктом акту комунікації є висловлювання простої або складної форми. Комунікативна задача спрямована на те, щоб викликати у студентів потребу в іншомовній мовленнєвій діяльності, створити відповідну мотивацію, стимулювати мовомислення, спонукати до засвоєння нових загальнонавчальних знань, актуалізації лінгвістичних знань та мовленнєвих засобів [2, 5].

Процес навчання іноземної мови у вищій школі в цілому здатний забезпечити рівень володіння мовою та мовленням, який можна назвати елементарним і охарактеризувати як такий, що надає студентам можливості здійснювати спілкування на такому рівні, щоб порозумітися зі співрозмовником і отримати від нього або передати йому необхідну інформацію. Звичайно, у студента, перш за все, необхідно сформувати мовні навички та мовленнєві вміння. Саме вони забезпечують певний рівень вербальної комунікації, механізми спілкування, що, власне, забезпечують спілкування як діяльність. тому, мабуть, ні в кого не викликає заперечень твердження про те, що спілкуванню треба вчити.

Як засвідчує практика, наявність мовних навичок не є гарантією бездоганної комунікативної діяльності. Невід'ємною частиною мовленнєвої взаємодії виступає їх адекватне використання, а також психологічна готовність або неготовність до усно-мовленнєвої комунікації, яка, на нашу думку, також є важливим чинником цього процесу.

Психологічна неготовність або психологічний бар'єр створює у навчальних умовах значні труднощі у навчанні спілкуванню. Серед основних причин цього явища можна виділити

невміння ініціювати спілкування, невпевненість у можливості зрозуміти мовлення іншого і формулювати власні висловлювання, побоювання допустити помилку, відсутність або недостатність мовленнєвої практики.

З огляду на сказане вище, формування у студентів психологічної готовності до спілкування займає чільне місце при успішному розв'язанні проблеми навчання іншомовній мовленнєвій взаємодії.

Іноземна мова як загальноосвітня дисципліна не має на меті підготовку студентів-філологів або перекладачів з досконалим володінням іноземною мовою. Це є прерогативою спеціальних факультетів чи навчальних закладів. Студенти ж немовних спеціальностей здобувають такі знання, уміння і навички, які дають їм змогу здійснювати усно-мовленнєве спілкування на достатньому рівні, забезпечують взаєморозуміння співрозмовників у певних сферах спілкування. А це можливе навіть тоді, коли у мовленні існують окремі помилки, що не перешкоджають успішній реалізації процесу спілкування, оскільки його основною метою є отримання або передача певної інформації, а не досягнення абсолютної мовної правильності висловлювання [3, 3].

Безперечно, процес навчання студентів спілкуванню іноземною мовою повинен включати відповідні вправи й завдання, які повинні раціонально використовуватись на заняттях. Основними ефективними видами роботи виступають парна та групова, які забезпечують максимальну можливість для взаємної мовленнєвої взаємодії англійською мовою.

У парах студенти повторюють матеріал попереднього заняття, виконують різні респонсивні вправи (питально-відповідальні вправи, вправи-репліки), складають діалоги, виконують разом завдання за прочитаним текстом. Переваги такого виду роботи у тому, що кожен студент має можливість висловитись та в кожного промовця є слухач і помічник.

Найпоширенішими у практиці навчання іншомовному мовленню вважаються вправи типу "запитання-відповіді". Як відомо, запитання-відповідь — досить частотна діалогічна єдність у реальних актах спілкування, комунікативна мета запитальних речень — запит інформації, вони спрямовані на співрозмовника, вимагають від нього мовленнєвої реакції. За допомогою запитань викладач може тренувати студентів у виробленні висловлювань певної синтаксичної структури [4, 5].

На заняттях англійської мови викладач може застосовувати досить широкий спектр вправ і завдань, що передбачають групову роботу: ситуативні вправи (ситуації доповнення, проблемні, уявні, рольові ситуації), дискусійні вправи (навчальна дискусія, коментування), ініціативні вправи (запитання студентів, прес-конференція, інтерв'ю) тощо [4, 6–9].

З метою організації спілкування застосовуються перш за все різноманітні ситуативні вправи, що полягають у вільній, конкретно спрямованій з мовної точки зору мовленнєвої реакції студентів на комплекс уявних або умовно-реальних обставин, які містять певні труднощі, проблему чи конфлікт та залучають до необхідності їх вирішення.

Найпростішим різновидом ситуативних вправ є ситуації доповнення, що передбачають завершення студентом опису ситуації, яка подається досить лаконічно, стисло. У зарубіжній методиці поширені проблемні ситуації з суворо програмованим лексико-граматичним рівнем висловлювання, що продукується студентом. Такі вправи корисні для формування навичок оперування конкретним мовним матеріалом.

Значну роль у навчанні студентів мовленнєвій взаємодії відіграють рольові ситуації, в основу яких покладене посилання на соціально-комунікативні ролі учасників розмови. Основною умовою тут виступає "втілення в образ", моделювання мовленнєвого стимулу особи, що виконує певну роль.

Навчально-мовленнєві ситуації, зазвичай, застосовуються на завершальному етапі вивчення розмовної теми, коли студенти володіють лексико-граматичними навичками. Досить істотним при цьому є ілюстрування на прикладах того, як слід реагувати на ті чи інші види ситуацій. Ситуативні вправи можуть виконуватись як спонтанно, без підготовки, так і в ситуації певної підготовленості до їх розігрування; вони можуть бути також домашнім завданням.

Одним з природних способів вільного спілкування є дискусія, тобто обговорення певної проблеми шляхом обміну думками при співпаданні чи розходженні думок. Дискусія як

практика в мовленні передбачає розвиток умінь чітко, логічно формулювати свої думки, а саме: вміти робити узагальнення на основі прикладів, проводити аналогії, оцінювати пріоритети, виводити причини тощо, та вміння вести дискусію, тобто вміти слухати, не перебиваючи, висловлюватися релевантно і зрозуміло [1, 3].

При застосуванні такого виду вправ, як дискусія роль викладача суттєво змінюється: з інструктора, контролера та коректора він за необхідності перетворюється на організатора, помічника або партнера.

Дискусії передує підготовча робота, що полягає у повідомленні студентам проблеми для обговорення ("School of Tomorrow", "Problems of Unsuccessful Pupils"), після цього доцільно провести вправу "мозковий штурм", під час якої учасники висловлюють свої ідеї. Потім викладач розподіляє завдання, призначає ведучих, роздає допоміжні матеріали. Щоб охопити всіх студентів, їх можна поділити на окремі групи з індивідуальним завданням.

Після закінчення групової дискусії робота її учасників повинна бути належно оцінена викладачем та всіма студентами. Зворотний зв'язок може бути здійснений у різні способи: підведення підсумків дискусії представником від кожної групи перед аудиторією, порівнянням висновків різних груп, зіставленням пропозицій та їх об'єднання у загальну версію.

Дискусія на занятті англійської мови, наприклад, може проводитись на матеріалі прочитаного тексту. При цьому роботу доцільно організувати в три етапи. Перший етап включає індивідуальне читання тексту, обговорення в групах його заголовку, передачу кожним по черзі іноземною мовою однієї з подій, описаних у тексті. Під час висловлювання одного студента решта взаємодіє з ним, допомагаючи йому підібрати мовні засоби, нагадуючи певні деталі змісту тексту, щоб комунікація могла тривати. Студенти працюють у групах по 4 особи, одна з яких — лідер обговорення.

На другому етапі роботи студенти працюють з комплектом малюнків, які ілюструють сюжетні лінії тексту чи якісь важливі події. Кожен студент описує свій малюнок, не показуючи його іншим, які потім дають йому назву. Опорою висловлювання слугують конкретні допоміжні запитання, записані викладачем на дошці.

Два попередні етапи підготували студентів до вільного спілкування з партнерами: до обговорення свого власного досвіду, певних подій чи проведення опитування, анкетування, інтерв'ю, виступаючи в ролі, наприклад, журналіста, оглядача, письменника та ін.

Описана практика робить можливим природний перехід від передкомунікативної до комунікативної мовленнєвої діяльності.

Найцікавішими видами ініціативних вправ, що застосовуються на заняттях англійської мови з метою навчання студентів мовленнєвій взаємодії, є прес-конференція та інтерв'ю. Так, прес-конференція являє собою фронтальну постановку запитань одній особі, при цьому мають бути чітко визначені соціально-комунікативна роль і позиція студентів, що беруть участь у бесіді, охарактеризована ситуація спілкування, тематика. Наприклад, один студент грає роль містера Д. — директора однієї з англійських шкіл. Решта присутніх — журналісти з періодичних педагогічних видань, які цікавляться системою освіти у Великобританії. Інтерв'ю ж можна розглядати як прес-конференцію індивідуального спілкування.

Досить ефективними при навчанні студентів спілкуванню іноземною мовою є інтерактивні методи навчання ("Пошук пари", "Мозаїка", "Круглий стіл" тощо). Так, під час опрацювання розмовної теми "My Hobby" студенти задають один одному запитання з метою знайти того, у кого смаки і захоплення співпадають з їхніми власними. У результаті потрібно повідомити про уподобання товариша.

Працюючи над будь-якою лексичною темою, можна застосувати вид роботи під назвою "Мозаїка", для виконання якої студенти діляться на групи, кожна з яких одержує один фрагмент цілого тексту і вивчає його. Потім члени групи розходяться по іншим групам і діляться своєю інформацією з ними. Після цього всім пропонується відповісти на запитання за цілим текстом.

Одним з видів кооперованого навчання, спрямованого на вдосконалення комунікативних навичок, є групова робота "Круглий стіл", коли кожен член групи бере участь у складанні загального висловлювання. Наприклад, під час вивчення освітньої системи однієї з англомовних країн студентам пропонується висловити одне твердження, що характеризує певне явище.

Отже, розглянута нами система вправ, завдань методів, прийомів та форм роботи, які викладач може застосовувати на заняттях іноземної мови, безсумнівно активізує розумову діяльність учасників навчального процесу, підвищує мотивацію говоріння і є ефективною під час формування комунікативних вмінь студентів, що є основою для вільного іншомовного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гапонова С.В. Дискусія як вправа для навчання вільного спілкування іноземною мовою // Іноземні мови. — 1999. — № 4. — С. 3–11.
2. Москалець Д.Ф. Диференційований підхід у навчанні іноземної мови. Ситуації на уроці англійської мови // Англійська мова та література. — 2003. — № 4 (14). — С. 5–8.
3. Редько В.Г. Особливості навчання іншомовного спілкування в контексті комунікативно орієнтованого підходу // Англійська мова та література. — 2003. — № 7 (17). — С. 1–4.
4. Цапенко Н.І. Комунікативні вправи на уроках англійської мови // Англійська мова та література. — 2003. — № 7 (17). — С. 5–9.

Юліан СЕМЕНЧУК

ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ КОМПЛЕКСУ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Рівень практичного володіння іноземною мовою безпосередньо залежить від глибини сформованості іншомовної комунікативної компетенції (ІКК), що дозволяє студентові брати активну участь як у навчальному, так і в реальному іншомовному спілкуванні, швидко та якісно отримувати інформацію з автентичних джерел. Однією з умов успішного навчання професійно орієнтованої іноземної мови і подальшого її використання як засобу комунікації із зарубіжними партнерами та як джерела інформації зі спеціальності, як засобу перекладацької діяльності та основи для навчання за фахом в інших країнах у майбутньому [5, 22] є засвоєння фахової терміносистеми. Тому галузевий стандарт вищої освіти та Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 “Економіка і підприємництво” з навчальної дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” визначають предметом навчання спеціальну лексику, що використовується у практиці міжнародного бізнес-спілкування [7].

Методику формування лексико-граматичних навичок та розвитку мовленнєвих умінь досліджували І. Берман, В. Бухбіндер, В. Коростильов, Ю. Жлуктенко, О. Тарнопольський, Ю. Гнаткевич, Е. Мірошниченко, І. Баценко, О. Долматовська, М. Бурлаков, В. Борщовецька, N. Schmitt, R. Carter, M. McCarthy, R. Ellis, I. Nation та багато інших. Проте поряд з існуючими теоретичними розвідками актуальною є необхідність дослідження шляхів і способів формування мовної компетенції при професійно орієнтованому навчанні студентів економічних спеціальностей, зокрема підвищення ефективності навчання термінологічної лексики підмови міжнародної економіки, що випливає з вимог Програми [10] та соціального замовлення суспільства на підготовку висококласних конкурентоспроможних спеціалістів, які б на фаховому рівні володіли іноземною мовою. Потреба у розробці методики формування ІКК була також зумовлена відсутністю адекватних підручників та навчальних посібників з англійської мови професійного спрямування для студентів спеціальності “Міжнародна економіка” на завершальному етапі навчання в економічному ВНЗ. Тому нами був розроблений комплекс вправ [15], який став стрижнем підготовленого в електронному варіанті навчального посібника “Англійська мова для студентів-економістів”. Проте ці матеріали потребували експериментальної перевірки щодо їхньої ефективності та доцільності використання студентами-економістами в навчальному процесі. Отже, ***метою статті*** є опис проведеного експерименту та інтерпретування його результатів.

Дотримуючись теоретичних положень та науково обґрунтованих рекомендацій науковців [3; 4; 8; 19; 20], керуючись цілями нашого дослідження, ми підготували і провели методичний експеримент для підтвердження ефективності розробленого нами комплексу вправ як складової частини методики формування ІКК у студентів-економістів. Експеримент складався з трьох

основних етапів: 1) підготовка та організація експерименту; 2) проведення експериментального навчання; 3) обробка та інтерпретація результатів експерименту [20, 122].

На етапі підготовки експериментального дослідження було сформульовано його гіпотезу, цілі та завдання.

Зародження гіпотези відбувалося під час визначення проблеми наукового дослідження та розробки теоретичних засад методики формування ІКК у студентів економічних спеціальностей. В результаті аналізу науково-методичної літератури і власного наукового спостереження ми довели необхідність використання сучасних інноваційних технологій, які передбачають парні та групові форми іншомовної мовленнєвої взаємодії в ході опрацювання автентичних фахових текстів та під час професійно спрямованого спілкування на основі змодельованих навчальних комунікативних ситуацій [13; 14]. Проведене нами дослідження дало підставу сформулювати таку **гіпотезу** експерименту: ефективність формування ІКК у студентів-економістів значно підвищиться, якщо навчання буде проходити на основі розробленого нами комплексу вправ, який передбачає дотекстову, текстову та післятекстову мовленнєву діяльність по опрацюванню текстів за фахом підготовки у ВНЗ, моделює реально-мовленнєве спілкування в навчальних комунікативних ситуаціях (НКС) з використанням інтерактивних методів навчання (ІАМН).

Перед початком експерименту було визначено його основні та супутні цілі. Основними цілями були:

1) підтвердити ефективність розробленого комплексу вправ для навчання термінологічної лексики та засвоєння граматичних структур у фахових текстах (формування мовної компетенції);

2) пересвідчитись, як використання ІАМН впливає на процес організації іншомовного спілкування за прочитаним та в ситуаціях (формування мовленнєвої компетенції);

3) довести доцільність й адекватність використання в навчальному процесі підготовленого нами в електронному варіанті навчального посібника “Англійська мова для студентів-економістів”;

4) перевірити можливість функціонування і застосування запропонованої нами моделі навчання при вивченні англійської мови професійного спрямування студентами 4-го курсу спеціальності “Міжнародна економіка”.

Супутніми цілями експериментального навчання були такі:

– з’ясувати, чи викликають у студентів інтерес запропоновані нами форми роботи по опрацюванню термінологічної лексики як при читанні текстів за фахом, так і при використанні ІАМН, таких як рольові та ділові ігри, презентації, дискусії тощо;

– простежити, чи впливають відібрані нами тексти за спеціальністю та термінологічна лексика, яка активізується у професійно орієнтованому спілкуванні, на рівень фахової підготовки студентів спеціальності “Міжнародна економіка” та загальний рівень їхньої ІКК;

– встановити, чи підвищується культура іншомовного мовлення студентів, чи формується мотиваційна основа іншомовного спілкування на професійно орієнтовану тематику.

Головними завданнями у відповідності до зазначених вище цілей були такі:

а) визначити початковий рівень сформованості мовної компетенції у студентів експериментальних груп (ЕГ) за допомогою діагностичного тестування, яке виконувало функцію передекспериментального зрізу;

б) провести експериментальне навчання на основі розробленого нами навчального посібника з використанням комплексу дотекстових, текстових і післятекстових вправ;

в) визначити підсумковий рівень сформованості мовної компетенції за результатами експериментального навчання на основі підготовлених нами навчальних матеріалів (післяекспериментальний зріз);

г) визначити рівень сформованості мовленнєвої компетенції, використовуючи розроблені критерії оцінювання усних і писемних відповідей студентів-економістів в різних видах інтерактивної діяльності;

ґ) інтерпретувати результати експериментального навчання та переконатись у доцільності використання запропонованих нами вправ і комунікативних завдань, направлених на формування ІКК у студентів-економістів;

д) сформулювати висновки щодо ефективності застосування в навчальному процесі навчального посібника “Англійська мова для студентів-економістів”, опираючись на результати експериментального навчання та враховуючи анонімне анкетування учасників експерименту;

е) підтвердити результативність запропонованої нами моделі навчання в курсі навчальної дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” для студентів 4-го курсу спеціальності “Міжнародна економіка”.

Основним об’єктом експериментального навчання був мовний матеріал з акцентом на оволодіння термінологічною лексикою підмови міжнародної економіки, а додатковими — індивідуальні психологічні особливості студентів, психолого-емоційна атмосфера занять, рівень мотивації участі студентів в інтерактивних видах навчальної діяльності. В експерименті порівнювалися рівень сформованості мовної компетенції до експериментального навчання та після нього, що дає підстави характеризувати його як вертикальний. Крім того, порівнювалися рівні сформованості ІКК у студентів чотирьох експериментальних груп (ЕГ), що надає експериментові й горизонтального характеру [3, 29]. За методикою проведення наш експеримент був констатувальним [17, 122], оскільки показником ефективності розробленої і теоретично обґрунтованої нами методики інтерактивного формування ІКК виступають не порівняльні дані ЕГ з певною контрольною групою (КГ), а досягнення з допомогою цієї методики достатнього рівня сформованості ІКК у всіх ЕГ до визначеного часу. З огляду на це, для визначення підсумкового рівня сформованості мовленнєвої компетенції ми користувалися результатами післяекспериментального тестування. Експериментальне навчання проводилось за розкладом практичних занять з англійської мови професійного спрямування, що вказує на його природній характер.

На етапі підготовки до експерименту вирішувались такі завдання:

1) визначення учасників експериментального навчання та формування ЕГ;

2) проведення бесід та інструктажів з викладачами англійської мови професійного спрямування, які були задіяні до проведення експерименту в своїх групах;

3) розробка плану та методики проведення експериментального навчання, ознайомлення з ними викладачів і студентів;

4) визначення та уточнення критеріїв оцінювання рівня сформованості мовленнєвої компетенції у студентів ЕГ при виконанні ними різних видів інтерактивної діяльності;

5) підготовка та розмноження експериментальних матеріалів, оціночних листків, тестів тощо;

6) підготовка навчальних аудиторій та технічних засобів навчання для фіксування усних відповідей студентів на магнітну плівку.

В експерименті, який проходив у природних умовах з 3 лютого по 25 березня 2005 року, взяли участь 57 студентів 4-го курсу факультету міжнародного бізнесу і менеджменту (ФМБМ) Тернопільського державного економічного університету (ТДЕУ), що навчаються за спеціальностями 6.050100 “Міжнародна економіка”, “Маркетинг” (ЕГ3, ЕГ4), 6.050206 “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності” (ЕГ1), 6.050200 “Менеджмент організацій” (ЕГ2) освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”.

Незмінними величинами експерименту були такі:

1) кількість ЕГ та склад студентів у кожній групі;
2) тривалість експериментального навчання та кількість практичних занять, під час яких реалізувалась розроблена нами модель навчання;
3) одночасність проведення практичних занять;
4) критерії оцінювання рівня сформованості мовленнєвої компетенції в усному та писемному мовленні;
5) обсяг та кількість завдань, які виконувались студентами;
6) викладач у кожній групі: ЕГ1 — М. Малимін, ЕГ2 — експериментатор, ЕГ3 — Н. Авраменко, ЕГ4 — Л. Антоненко.

Змінними величинами були:

– зміст навчальних матеріалів та тематика навчального посібника “Англійська мова для студентів-економістів”: ЕГ1 — розділи 1, 2; ЕГ2 — розділи 3, 4; ЕГ3 — розділи 5, 6; ЕГ4 — розділи 7, 8;

– методи організації та проведення практичних занять у кожній ЕГ, повнота виконання окремих видів і типів вправ, тривалість проведення інтерактивних видів навчальної діяльності та застосовані при цьому прийоми.

До початку експериментального навчання всі викладачі ЕГ були ознайомлені з розробленою нами тематично-циклічною моделлю проведення практичних занять, з етапами та методикою проведення власне експериментального навчання, а також були забезпечені необхідними навчальними матеріалами. З метою визначення учасників експериментального навчання та формування ЕГ нами були проведені бесіди з викладачами, які проводили практичні заняття з англійської мови професійного спрямування на 4-му курсі ІМБМ (М. Малимін, Н. Авраменко, Л. Антоненко). Ми також провели наукове спостереження за ходом навчального процесу у групах вказаних вище викладачів. Взявши до уваги відгуки викладачів щодо рівня підготовки їхніх студентів з навчальної дисципліни "Англійська мова професійного спрямування", проаналізувавши відвідані нами практичні заняття та врахувавши побажання самих студентів взяти участь в експериментальному навчанні, ми сформували чотири групи: ЕГ1 — 15 студентів; ЕГ2 — 14 студентів; ЕГ3 — 14 студентів; ЕГ4 — 14 студентів. У всіх студентів ЕГ був приблизно однаковий рівень сформованості мовленнєвих навичок та вмінь з англійської мови, приблизно однакове співвідношення хлопців і дівчат, а також спостерігалося відсутність будь-яких конфліктів всередині груп, що могло б негативно позначитись на ході та кінцевих результатах експериментального навчання.

Перед тим як починати експериментальне навчання, ми провели передекспериментальний зріз у формі діагностичного тесту з метою визначення початкового рівня сформованості мовної компетенції у студентів ЕГ. Для цього ми розробили тест множинного вибору, який складався з інструкції та 50-ти завдань з чотирма дистракторами. Вважаємо, що цей тест відповідає основним показникам якості: валідності, надійності, дискримінаційної здатності, практичності та економічності [12; 9; 18]. Діагностичне тестування проводилося одночасно у всіх ЕГ і тривало дві академічні години (одне практичне заняття). Якісний аналіз проведеного передекспериментального зрізу показав, що середній показник коефіцієнта навченості [1, 59] виявився досить низьким. Він становив 58,6 балів, що свідчило про необхідність застосування спеціально розробленого комплексу вправ та інших навчальних матеріалів у ході експериментального навчання для досягнення студентами-економістами достатнього рівня сформованості мовної компетенції. Результати передекспериментального зрізу у розрізі ЕГ зображені на рис.1.

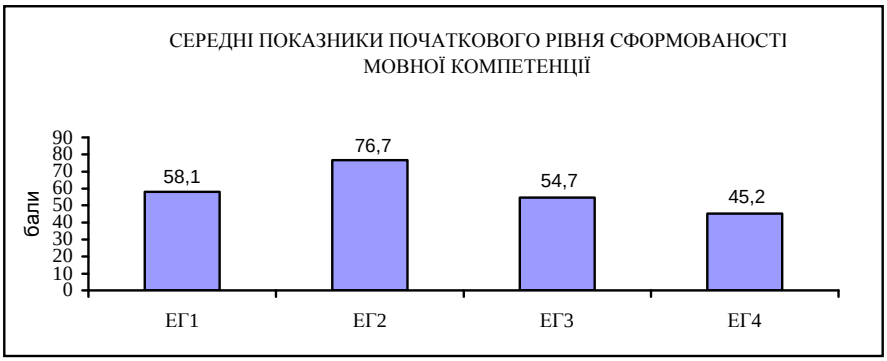

Рис. 1. Результати передекспериментального зрізу

Перейдемо до докладного опису експериментального навчання, яке проводилось у третьому триместрі 2004/05 навчального року й тривало 26 годин (16 год. — аудиторна робота; 8 год. — самостійна робота; 2 год. — індивідуальна робота) у відповідності до Робочої програми з навчальної дисципліни "Англійська мова професійного спрямування" [11].

Навчальним матеріалом був розроблений нами в електронному варіанті посібник "Англійська мова для студентів-економістів", основу кожного розділу якого складає комплекс дотекстових, текстових і післятекстових вправ. Посібник має вісім розділів, які відбивають основні теми курсу "Міжнародна економіка" та забезпечують професійну спрямованість вивчення англійської мови.

Навчальні тексти є джерелом термінологічної лексики і фахової інформації, стимулом для інтерактивної діяльності, матеріалом для моделювання НКС професійного спрямування. При читанні навчальних текстів формуються вміння вивчаючого, пошукового та ознайомлювального читання, а також вміння самостійної роботи із опрацювання фахової літератури.

Група дотекстових вправ некомунікативного характеру вводить та закріплює термінологічну лексику, знімає майбутні труднощі при читанні текстів, активізує лексичні одиниці на рівні слова, словосполучення і речення. Вправи спрямовані на оволодіння словотвірними механізмами для побудови семантичних мереж співвіднесених слів, на розвиток мовної здогадки, самостійного розкриття значень слів і, таким чином, збільшення потенціального словника студентів у сфері економіки. Опанування вмінням словотвору, а також вмінням визначати частини мови та значення слів на основі структурних і семантичних зв'язків між ними сприяє як рецептивному, так і репродуктивному оволодінню мовним матеріалом. У дотекстових лексико-граматичних вправах, які побудовані на матеріалі автентичних текстів відповідних розділів міжнародної економіки, забезпечується достатня повторюваність мовних одиниць для вироблення стійкості і гнучкості сформованих навичок.

Текстові вправи спрямовані на контроль розуміння прочитаних текстів і одночасно на активізацію вивчених лексико-граматичних конструкцій і мовленнєвих зразків в усному і писемному мовленні за прочитаним на рівні речення і понадфразової єдності. У вправах даного навчального посібника, на відміну від оригінальних англомовних навчальних матеріалів, враховано принцип зв'язку з рідною мовою, оскільки вони містять завдання на прямий та зворотній переклад, а також подають реалії економічного і ділового життя України. Вправи стимулюють різні форми групової взаємодії студентів, що закріплює автоматизованість навички володіння лексико-граматичними структурами, формує мовленнєві вміння на основі прочитаного та опрацьованого навчального матеріалу професійного спрямування. Виконання цих вправ та завдань вимагає від студентів концентрації уваги на адекватності вживання мовних засобів, логічності і чіткості викладення своїх думок. Формування і розвиток мовленнєвих умінь проходить в умовно заданих ситуаціях. За критерієм комунікативності — це умовно-комунікативні і комунікативні вправи, а за спрямованістю на прийом або видачу інформації — це рецептивно-репродуктивні і рецептивно-продуктивні вправи.

Післятекстові вправи та завдання спрямовані на вживання термінологічної лексики та граматичних конструкцій в усних та письмових висловлюваннях текстового рівня. У цих вправах є достатня кількість фактологічної інформації для стимулювання мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів, а також пропонуються НКС для розігрування у групових дискусіях, рольових та ділових іграх, для написання анотацій, рефератів, доповідей. Це продуктивні вправи комунікативного характеру, в яких мовний матеріал автоматизується у професійно орієнтованому мовленні. Завдання інформаційно та інтелектуально насичені, що розвиває творче мислення студентів, формує вміння будувати свою відповідь на основі власного досвіду та спостереження, а це робить процес навчання особистісно зорієнтованим.

Завершують кожен розділ навчального посібника тестові завдання для тематичного оцінювання і перевірки підсумкового рівня сформованості мовної компетенції. Для організації самостійної роботи студентів, а також для самоконтролю у навчальному посібнику вміщено ключі до деяких вправ.

Отже, системне опрацювання мовного матеріалу при виконанні групи дотекстових вправ, робота з навчальними текстами фахової тематики, участь у різних видах післятекстової мовленнєвої діяльності засобами ІАМН повинні були забезпечити досягнення основної мети навчання англійської мови на економічному факультеті ВНЗ — практичного оволодіння іноземною мовою в обсязі тематики, зумовленої професійними потребами студентів, одержання новітньої інформації з фаху при читанні англомовних джерел, реферування та анотування загальноекономічної літератури.

Аудиторна робота, під час якої виконувались описані вище вправи і завдання та формувалась й удосконалювалась мовленнєва компетенція у студентів, включала:

а) дискусії за прочитаними основними та додатковими текстами з фаху;

б) рольові ігри та діалоги на основі змодельованих НКС;

в) групові форми мовленнєвої взаємодії у рольових та ділових іграх;

г) презентація підготовлених доповідей;

г) написання підсумкових тестових контрольних робіт.

Самостійна та індивідуальна робота студентів ЕГ була спрямована на виконання таких завдань:

а) підготовка та написання рефератів за тематикою розділів навчального посібника;

б) пошук та опрацювання фактологічного матеріалу і статистичних даних;

в) виконання дотекстових некомунікативних вправ та проведення самоконтролю за ключами;

г) ознайомлювальне і пошукове читання фахових текстів та підготовка проблемних питань для подальшого обговорення.

Всі усні відповіді студентів фіксувалися на магнітну плівку, що дозволяло підвищити відповідальність студентів при виконанні мовленнєвих завдань, зосередити їхню увагу та мобілізувати пам'ять, а також надало можливість якісного аналізу і об'єктивного оцінювання відповідей студентів.

Об'єктами контролю з метою визначення підсумкового рівня сформованості мовленнєвої компетенції були монологічні та діалогічні висловлювання студентів при розігруванні ролей у парних і групових формах навчальної діяльності; написані і презентовані студентами індивідуальні навчально-дослідні проекти (ІНДП), які завершували вивчення кожної теми.

Критеріями оцінювання професійно орієнтованого монологічного і діалогічного мовлення були адекватність використання мовного матеріалу (зокрема, термінологічної лексики) у конкретній ситуації спілкування; темп і швидкість мовлення; відносна граматична і вимовна правильність вживання лексичних одиниць; логічна зв'язність висловлювання та достатність за обсягом [6, 101–102]. Критеріями писемного мовлення були відповідність письмової роботи заданій темі та повнота її розкриття; відповідність формату і стилю письмової роботи; відносна граматична та орфографічна правильність; зв'язність тексту та рівень оформлення роботи [16, 139]. Максимальна кількість балів за найвищу відповідність мовленнєвого продукту студента кожному критерію — 20. Усні відповіді тестованих оцінювалися кожним викладачем ЕГ відповідно до зазначених вище критеріїв в ході виконання завдання, а виставлені бали фіксувалися в оціночних листках. Результати письмових робіт студентів (написаних рефератів), які оцінювалися в позааудиторний час, також заносилися в оціночні листки. Сума балів за всіма критеріями не перевищувала 100.

Підсумкові тематичні тести, які проводились з метою визначення вихідного рівня сформованості мовленнєвої компетенції, складалися з короткого (обсягом 250-300 слів) тексту та 20 тестових завдань (множинного/альтернативного вибору, на підстановку та завершення речень, на відповіді до тексту) і виконувалися студентами у письмовій формі під час аудиторного заняття. Рівень вважався задовільним, якщо отримані показники були не нижчі коефіцієнта засвоєння 0,7 (за В. Безпальком), який визначався за формулою K=N/M, де N — число правильно виконаних студентами операцій, тобто кількість правильних відповідей, а M — число операцій, тобто загальна кількість завдань [2, 121]. Щоб визначити оцінку в балах у рамках загальноприйнятої 100-бальної шкали кожна правильна відповідь помножувалася на 4. Максимальна кількість балів за тематичний тест — 100. Середні показники вихідного рівня сформованості мовної компетенції за результатами підсумкових тематичних тестів у розрізі ЕГ зображені на рис. 2.

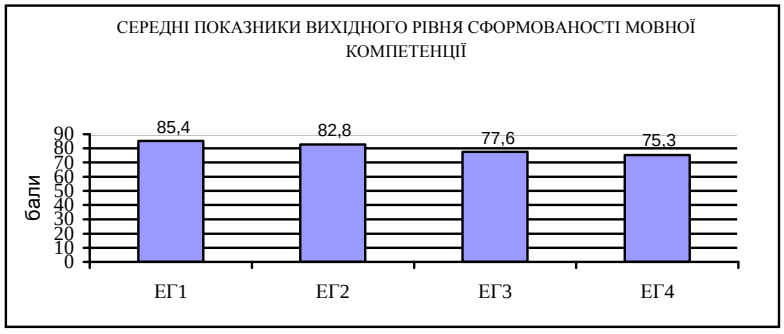

Рис. 2. Результати післяекспериментального зрізу

У таблиці 1 подано усереднені показники передекспериментального та післяекспериментального зрізів у кожній ЕГ, проведених у формі тестів за підсумками двох розділів з підготовлених навчальних матеріалів.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця усереднених показників рівня сформованості мовної компетенції

Індекс груп	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ4	Середнє
Результати:					
передекспериментального зрізу	58,1	76,7	54,7	45,2	58,6
післяексперитментального зрізу	85,4	82,8	77,6	75,3	80,2
Приріст	27,3	6,1	22,9	30,1	21,6

Як видно з поданої вище табл. 1, у всіх ЕГ перед експериментальним навчанням рівень сформованості мовної компетенції не досягав або незначно перевищував (в ЕГ2) задовільний, за В. Безпальком, показник навченості 0,7. Результати письмових тестів свідчать, що рівень сформованості мовної компетенції зріс у середньому з 58,6 до 80,2 балів. Тобто, приріст навченості склав 21,6 одиниць. Отже, в процесі експериментального навчання вдалося значно підвищити коефіцієнт засвоєння студентами мовного матеріалу за рахунок системного виконання розробленого нами комплексу вправ, підготувати студентів-економістів до його продуктивного використання у процесі роботи над визначеними для кожної ЕГ розділами навчального посібника "Англійська мова для студентів-економістів".

Після опрацювання студентами кожного розділу посібника у всіх ЕГ проводився післяекспериментальний зріз рівня сформованості мовленнєвої компетенції за результатами дискусій, рольових і ділових ігор, презентацій підготовлених доповідей та написаних рефератів. Всього у кожній ЕГ проведено два післяекспериментальні зрізи (за кількістю розділів для опрацювання). Зазначені вище критерії оцінювання мовленнєвого продукту кожного учасника експериментального навчання дозволили об'єктивно оцінити студентів і визначити середній підсумковий рівень сформованості їхньої мовленнєвої компетенції при застосуванні ІАМН.

Середні результати першого і другого післяекспериментальних зрізів у розрізі щодо видів задіяної під час навчання інтерактивної діяльності подано у табл. 2.

Таблиця 2.

Середні результати зрізів за видами інтерактивної діяльності

Індекс груп	Зрізи	Види інтерактивної діяльності					
		дискусії	рольові ігри	ділові ігри	презентації	письмові реферати	середнє
ЕГ1	Перший	76	77,6	78,5	81,8	78,8	78,5
	Другий	77	83,4	81	83,3	79	80,7
ЕГ2	Перший	85,5	87,9	87,7	89,3	85,7	87,2
	Другий	86	89	85,1	89,4	87,3	87,7
ЕГ3	Перший	86,2	85,5	82	84,2	81,2	83,8
	Другий	87	85,5	82	84,2	76	82,9
ЕГ4	Перший	81,8	82,4	86	88,4	81,1	83,9
	Другий	87,7	87,7	88,5	87,6	80,5	86,4

Підсумувавши результати першого і другого післяекспериметальних зрізів та поділивши цю суму на 2, ми отримали середні показники рівня сформованості мовленнєвої компетенції у студентів кожної ЕГ (рис. 3). Загальний показник, який ми отримали в результаті ділення суми за результатами оцінювання всіх видів інтерактивної діяльності, становив 83,8 балів, що вважається достатнім рівнем навченості. Отже, застосування ІАМН при навчанні професійно орієнтованої іноземної мови студентів-економістів свідчить про сформованість їхньої мовленнєвої компетенції.

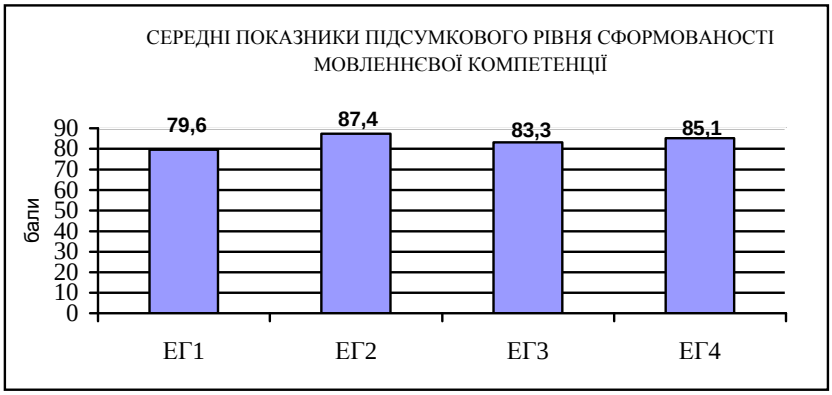

Рис. 3. Середні результати у розрізі всіх ЕГ

Аналіз усних відповідей студентів засвідчив не лише достатній рівень навченості, а й також активізацію іншомовної мовленнєвої діяльності кожного студента, бажання долучитись до професійно орієнтованого спілкування, формування установки на досягнення успіху при виконанні навчальних завдань. В процесі експериментального навчання поряд з формуванням ІКК у студентів активізувалось їхнє мислення, концентрувалась увага, розвивалась техніка запам'ятовування та довготривалого утримання вивчених мовних одиниць та мовленнєвих зразків в пам'яті. В результаті застосування ІАМН, якими були дискусії та презентації, рольові та ділові ігри, інтегроване усне та писемне мовлення і читання, у студентів розвивались вміння адекватної мовної поведінки у складних ситуаціях. Комуніканти навчились швидко реагувати на зміну ситуації спілкування та спонтанно висловлювати свої думки, збільшуючи темп свого мовлення. У студентів сформувались вміння активного слухання і взаємодії при вирішенні дискусійних питань, руйнувались комунікативні бар'єри та розширювалась їхня ерудиція. Одночасно збагачувались професійні знання студентів з фаху підготовки у ВНЗ.

Аналіз підготовлених студентами рефератів виявив сформованість умінь компресії тексту, виділення головного та узагальнення, вибору необхідних лексичних одиниць та їх трансформації. Письмові роботи в основному відповідають структурі реферату та логіці викладу теми дослідження, яка в більшості з них достатньо розкрита. Середній обсяг написаного склав 5-7 сторінок набраного тексту. Проте оформлення списку використаних джерел не відповідає стандартам, а відносна граматична та стилістична правильність викладу думок іноземною мовою потребує подальшого удосконалення.

Результати виконаних студентами підсумкових тематичних тестів свідчать про достатній рівень знань термінологічної лексики та наявність умінь роботи з текстом. Більшість експериментальних груп успішно справилась з поставленим завданням. Основними труднощами при виконанні тестів були недостатні вміння давати відповіді на запитання до прочитаного тексту та виконувати завдання на завершення речень з використанням термінологічної лексики, яка активно вивчалась у відповідному розділі навчального посібника.

Отже, в результаті експериментального навчання за запропонованою нами методикою в цілому спостерігалося значне покращення показників рівня сформованості ІКК у студентів ЕГ, а це свідчить про адекватність і ефективність запропонованої системи вправ.

Під час експериментального навчання панувала позитивна психологічна атмосфера, яка сприяла підвищенню впевненості студентів у власних силах та зниженню почуття напруги, а відтак і знівелювала можливі конфлікти всередині студентського колективу. Це мало сприятливий вплив на якість засвоєння лексико-граматичного матеріалу та загальний рівень навченості студентів. Використані нами ІАМН для формування ІКК, такі як рольові й ділові ігри, дискусії за прочитаними текстами, презентації підготовлених рефератів перетворювали звичайні аудиторні заняття у нестандартні, незвичні, а тим і ефективні заняття-конференції, заняття-конкурси, заняття-ігри, чим підвищували інтерес студентів до об'єкту навчання та впливали на якість засвоєння знань. Інтенсивне опрацювання спеціальної автентичної літератури мало вплив на підвищення рівня фахової компетенції студентів, що спостерігалось

під час їхніх відповідей, а також дозволило сформувати мотиваційну основу професійно орієнтованого спілкування студентів англійською мовою. Ці чинники також свідчать про ефективність розробленої методики формування ІКК у студентів-економістів та доцільність її впровадження.

За результатами експерименту ми ставили також завдання довести необхідність використання в навчальному процесі підготовленого нами посібника, який слугував матеріалом для експериментального навчання, враховуючи при цьому думку самих студентів — учасників експерименту. З цією метою після завершення експерименту ми провели анонімне опитування всіх його учасників (57 осіб) та проаналізували отримані відповіді. Підготовлена нами анкета складалася з дев'яти відкритих і закритих питань. Аналіз відповідей студентів показав їхню зацікавленість предметом опитування та виявив високу активність респондентів. Їхні відповіді свідчать, що в результаті застосування розробленого нами навчального посібника у студентів ЕГ значно покращилися (10,5% опитаних) та в цілому покращилися (43,8% опитаних) знання термінологічної лексики підмови міжнародної економіки, а також фактологічні знання з економічної дисципліни. Тексти, подані у навчальному посібнику, виявились досить інформативними, змістовними та цікавими для 52,6% респондентів, проте лише для 40,3% опитаних обсяг текстів є достатнім для отримання необхідної фахової інформації. В цілому 43,8% опитаних дали позитивні відгуки на запропонований навчальний посібник, яким вони користувались впродовж експериментального навчання. Зокрема, студенти зазначають покращення знань термінологічної лексики та збільшення фахового словника, отримання корисної інформації і поглиблення теоретичних знань зі спеціальності. Наявність у посібнику таблиць, графіків, схем стимулює усне мовлення студентів, а вправи ігрового характеру надають навчальному процесу особистісної зорієнтованості та емоційності.

Хоча досить високий відсоток опитаних (22,8%) вважає, що навчальний посібник не має достатньої професійної спрямованості та не задовольняє їхніх потреб у вивченні фахової англійської мови, лише у 5,2% студентів зовсім не покращилися знання термінологічної лексики, що вказує на їхню неуважність або необ'єктивність при подачі своїх відповідей. Серед пропозицій по удосконаленню навчального посібника переважають дещо суперечливі побажання збільшити кількість термінологічної лексики (49,1% опитаних), збільшити обсяг навчальних текстів (36,8%), зменшуючи при цьому кількість вправ та завдань (29,8% опитаних). Одночасно відзначаємо великий відсоток студентів, які не визначилися з відповідями на запитання, чи задовольняє цей навчальний посібник їхні потреби у фаховому вивченні англійської мови (42,1%), щодо якості та обсягу текстів (29,8 і 22,8 відсотка відповідно), а 19,5% опитаних взагалі не висловили своєї думки про зміст і навчальну цінність даного навчального посібника.

Таким чином можемо зробити другий висновок, отриманий в результаті анкетування студентів за результатами експериментального навчання на основі навчального посібника "Англійська мова для студентів-економістів". Він полягає в тому, що завдяки використанню зазначеного вище навчального посібника та виконанню вміщених у ньому вправ у 10,5% учасників експерименту значно покращилися, в 43,8% — в цілому покращилися, а в 31,5% — незначно, але покращилися знання термінологічної лексики з фаху підготовки у ВНЗ. Розроблені дисертантом вправи та тематичні тести є посильними для виконання, формують та вдосконалюють лексико-граматичні навички студентів-економістів, належним чином контролюють рівень сформованості їхньої мовної компетенції. Подані у навчальному посібнику тексти відбивають актуальну фахову тематику та розширюють фонові знання студентів, проте кількість текстів та їхній обсяг може бути збільшений. Наявні у навчальному посібнику схеми, таблиці та інші паралінгвістичні засоби слугують опорами та фактологічним матеріалом для активізації усномовленнєвої діяльності студентів і формування на цій основі мовленнєвої компетенції. Тому розроблений посібник може вважатися адекватним для використання у навчальному процесі з метою формування ІКК у студентів-економістів 4-го курсу.

У ході експериментального навчання ми також реалізували запропоновану нами циклічно-тематичну модель навчального процесу, завдяки якій вдалося активізувати мисленнєво-мовленнєву діяльність студентів, збагатити термінологічний словник та покращити фахові знання з економічних дисциплін, що є третім висновком за результатами експерименту.

В цілому експериментальне навчання підтвердило нашу гіпотезу про те, що достатньо високого рівня сформованості ІКК можна досягти за умов системного виконання вміщеного у навчальному посібнику “Англійська мова для студентів-економістів” комплексу розроблених автором вправ, враховуючи індивідуально-психологічні та вікові особливості студентів старших курсів, рівень їхньої освіченості з фахової дисципліни та наявність мотиваційних чинників. Перспективами подальшого дослідження буде підготовка методичних рекомендацій щодо практичного використання інтерактивних форм мовленнєвої взаємодії зі студентами економічних спеціальностей по формуванню їхньої ІКК.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. — 352 с.
3. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. — Владимир: Владимирский гос. пед. инс-т им. П.И. Лебедева-Полянского, 1980. — 104 с.
4. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. — М.: Высшая школа, 1981. — 160 с.
5. Минина Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. — М.: НВИ-Тезаурус, 1998. — 62 с.
6. Молокович О.О. Тестовий контроль рівня володіння говорінням англійською мовою як другою іноземною у студентів ІІ курсу мовного факультету: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — К.: КНЛУ, 2001. — 243 с.
7. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 — “Економіка і підприємництво”: Галузевий стандарт вищої школи (Видання офіційне). — К.: Міністерство освіти і науки України, 2002. — 24 с.
8. Педагогічний експеримент / Євдокимов В.І., Агапова Т.П., Гаврик І.В., Олійник Т.О. — Харків: ОВС, 2001. — 148 с.
9. Петращук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: Монографія. — К.: Вид-й центр КДЛУ, 1999. — 261 с.
10. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів. — К.: Ленвіт, 2005. — 119 с.
11. Робоча програма з дисципліни “Іноземна мова професійного спрямування” (англійська мова) / Затверджена 1.09.2004р., протокол № 1. — Тернопіль: ТАНГ, 2004. — 10 с.
12. Саенко Н.С. Тестовый контроль уровня сформированности лексического навыка чтения у студентов I этапа неязыкового вуза (на материале английского языка): Дис. … канд. пед. наук. — К.: КГЛУ, 1998. — 313 с.
13. Семенчук Ю.О. Вивчення термінологічної лексики у курсі ділової англійської мови // Іноземні мови. — 2003. — № 3. — С. 29–32.
14. Семенчук Ю.О. Моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іншомовного ділового спілкування // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2004. — № 2. — С. 143–152.
15. Семенчук Ю.О. Комплекс вправ для навчання студентів економічних спеціальностей англомовної термінологічної лексики // Іноземні мови. — 2004. — № 3. — С. 24–32.
16. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения: Уч. пособие. — К.: Ленвит, 2004. — 192 с.
17. Третьякова Т.А. Методика формирования коммуникативной компетенции в чтении литературы по специальности в интенсивном курсе обучения английскому языку: Дис. … канд. пед. наук / Киевск. гос. пед. ин-т ин-х языков. — К., 1992. — 218 с.
18. Ханіна О.М. Проблема тестування в сучасній методиці викладання іноземної мови // Іноземні мови. — 2004. — № 1. — С. 21–24.
19. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1971. — 144 с.
20. Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. — 156 с.

Оксана МУДРА

ПРОБЛЕМА ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОРОСЛИХ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Впродовж останнього десятиріччя інтерес до вивчення іноземних мов значно зростає. У поінформованому європейському суспільстві вільне володіння принаймні однією іноземною мовою є фундаментальною частиною нової освітньої програми. Проте ідея щодо опанування двох іноземних мов залишається провідною.

Тривалий час Співдружність європейських країн акцентує свою увагу на необхідності вивчення мов та підкреслює їхню роль в освіті, культурі, громадському житті і працездатності. Досягнути дану мету можливо лише за умови зменшення істотної кількості європейців середнього та старшого віку, які володіють лише рідною мовою. При цьому основними завданнями визначено:

- заохочення кожної людини вивчати дві чи більше мов, окрім рідної та наголошувати на важливості вивчення іноземних мов у будь-якому віці;
- заохочення шкіл та інших навчальних установ використовувати ефективні навчальні та тренувальні методи; спонукати до вивчення іноземних мов у більш зрілому віці [4].

Сьогодні важливість та здатність засвоювати іноземну мову змінюється. З одного боку, в період докорінних змін, перевага надається рідній мові, небажання вивчати другу мову зростає. З іншого боку, швидкий економічний ріст, спілкування на світовому ринку, збільшення інформаційних джерел вимагає знань іноземних мов (перевага надається англійській мові). Економічна безпека також залежить від володіння іноземними мовами, наприклад у таких галузях, як допомога іноземним інвесторам чи спонсорам, придбання комерційної інформації, туризм. Володіючи лише рідною мовою, дорослі або стають неконкурентноспроможними та усуваються з важливої для них галузі, або залежать від дорогих перекладацьких послуг [10].

Донедавна іншомовна підготовка, як в Європі так, і в Україні, була на досить низькому рівні. Як результат, лише одиниці людей здатні вільно розмовляти хоча б однією іноземною мовою. Дана ситуація суттєво змінюється, оскільки в школах учнів навчають двом-трьом іноземним мовам, багато з них вивчає іноземну мову додатково.

В період нестабільної соціо-політичної ситуації найбільших незручностей зазнають люди середнього віку. Намагаючись “йти в ногу” з часом, вони наполегливо вивчають мови, що є невід’ємною частиною їхньої кар’єри. У порівнянні з іншими віковими групами, дорослі учні суттєво різняться своїм освітнім досвідом, здатністю запам’ятовувати і звичайно ж потребами та сподіваннями. Вони прагнуть вчитися швидко і бачити результати майже одразу ж.

Мета статті — проаналізувати основні підходи до організації іншомовної підготовки дорослих у сучасному світі.

Існують різні точки зору щодо ефективності вивчення іноземної мови дорослими. С. Крашен, М. Лонг, Р. Скарцелла, А. Шах стверджують, що діти здатні краще опанувати іноземною мовою, у порівнянні з дорослими, завдяки своєму природному інтерпретуванню (natural exposure) та об’єктивно існуючим сенситивним періодам засвоєння мови, у тому числі і іноземної. Вони швидше розпочинають спілкуватися іноземною мовою, тобто швидше долають так званий “мовний бар’єр”, проте доросла людина швидше опановує структуру мови [9, 16]. С. Ояма також відзначає, що дорослі не здатні досконало оволодіти іноземною мовою. На думку автора, дорослі перестають робити успіхи на певному етапі; це так званий феномен **„фосилізації”** (fossilization — скам’яніння), тобто перманентна зупинка удосконалення навичок з іноземної мови. Це свідчить, що сам процес старіння може впливати чи обмежувати здібності дорослих у вивченні іноземної мови [14].

Згідно тверджень М. Шлеппегрелл, С. Оствальда та Х. Вільямса, процес старіння не впливає на вивчення іноземних мов. Інтелектуальні можливості та навички не слабшають, якщо людина почуває себе добре. Автори погоджуються, що доросла людина сприймає та завчає нову інформацію не так, як дитина, проте не існує жодних вікових відмінностей чи обмежень. Дорослі здатні опанувати іноземну мову за умови пристосування до мовного середовища, зосередження на емоційних факторах та використання ефективних методів навчання [12,13].

Стереотип щодо дорослої людини як посереднього учня можна вбачати у:

– будові мозку і особливостях його розвитку;
– практичних заняттях, які недосконало розроблені для дорослого учня.

Як відзначає Е. Леннеберг, у 60-х роках XX століття, кілька теорій щодо розвитку мозку демонструють, що після статевої зрілості мозок втрачає свою "церебральну гнучкість" (cerebral plasticity). Саме це явище ускладнює процес опанування іноземною мовою у дорослої людини [13]. Проте згодом, у 70-х роках XX століття, дослідження в області неврології зазначають, що порівняно із дитиною, у дорослої людини існує більше передумов до вивчення іноземних мов. За Т. Волш та К. Діллер, нервові клітини, що відповідають за високо-впорядковані лінгвістичні процеси, такі як розуміння семантичних та граматичних зв'язків, розвиваються з віком, що і є важливим для дорослих. Вони краще опановують структуру мови та словесний вокабуляр. У дорослої людини краще розвинені пізнавальні системи, що допомагають при асоціації, узагальненні та інтеграції матеріалу. У порівнянні із підлітками, доросла людина частіше активізує довготривалу пам'ять [11, 17]. Щодо практичних занять, тут слід пам'ятати, що доросла людина досягає успіху не завдяки механічному запам'ятовуванню, а завдяки інтегруванню нових понять та матеріалу у вже існуючі пізнавальні структури.

М. Шлеппегрелл стверджує що вчителеві слід керуватися трьома основними правилами, навчаючи дорослих іноземній мові, а саме:

– усувати емоціональні перешкоди;
– підбирати вмотивований та релевантний матеріал;
– заохочувати дорослих використовувати різні методи навчання [13].

В свою чергу Г. Лозанов, запропонувавши один із альтернативних методів навчання іноземної мови дорослих — сугестопедію, пропонує наступні принципи:

– використання периферійного сприймання, яке тісно пов'язане із довготривалою пам'яттю;
– використання уособленої інформації;
– асиміляції інформації перед її аналізом;
– "право на помилки."

Сугестопедичний курс складається із розділів, що містять тексти та діалоги іноземною та рідною мовами. Інформація не лише цікава, а й практично цінна і релевантна потребам дорослого учня, який має змогу удосконалювати свої навички з іноземної мови так, як це йому імпонує. Помилки, які учні допускають під час навчання, не створюють перешкод в іншомовній підготовці [11].

Доросла людина, завдяки своєму досвіду, вже чітко визначила для себе, які саме методи роботи у засвоєнні нового матеріалу для неї є ефективними. Вчителі повинні бути поступливими, використовувати різні способи освоєння інформації під час практичних занять (наприклад: особи, які краще сприймають візуально, нотують необхідне).

Згідно тверджень Д. Маккерачера, під способом навчання іноземної мови розуміють характерну пізнавальну, емоціональну, соціальну та фізіологічну поведінку дорослого, яка служить відносно стабільним індикатором того, як він сприймає, взаємодіє і реагує на навчальне середовище [1], тобто:

– кожна доросла людина володіє унікальною чи привілейованою стратегією навчання та обробки інформації, що тісно пов'язана із її досвідом, характером, здібностями;
– групи дорослих учнів є різноманітними;
– кожна доросла особа в межах групи — це складне поєднання способів навчання та здібностей;
– способи навчання не оцінюються.

Процес навчання складається з:

– пізнання (як особа одержує знання);
– концептуалізації (як особа обробляє інформацію);
– емоційного стану (мотивації, вибору способу навчання, цінностей та ін.) [2].

Взявши за основу теорію Колба щодо способів навчання, В. Хартман запропонувала такі категорії дорослого учня:

– активний учень (незалежний, працює за "методом проб та помилок");
– мислячий учень (обережний, спостережливий, повільний);

– аналітичний учень (діє логічно, проблеми вирішує поступово, негативно ставиться до різних точок зору);
– емпіричний учень (активний, прагне знайти короткий шлях до мети) [5].

Проте не можна відносити особу лише до однієї певної категорії. Для вчителя необхідно брати до уваги те, яким способом дорослий учень засвоює інформацію у певний час заняття. Допомогти учням краще запам'ятати важливе можна: зашифровуючи матеріал (колір, ключові слова, символи), урізноманітнюючи навчальний процес, повторюючи вивчене, використовуючи певні жести та міміку, наголос та інтонацію, гумор, поезію та пісню, драму та імпровізацію, унаочнення, підкреслюючи обов'язкову інформацію для запам'ятовування.

Згідно поглядів А.Лора, викладачам та дорослим учням слід дотримуватися трьох основних принципів, а саме: *співпраці* обох сторін під час занять та поза межами класної кімнати; *незалежності*, тобто вчитель створює навчальні ситуації, але учні керують процесом засвоєння інформації; *рівноправності*, тобто домінуючої сторони не існує [11].

"Емоціональна сторона дорослого учня найбільше впливає на успіх чи невдачу при вивченні мови" (Р. Оксфорд) [14].

Такі емоціональні чинники як мотивація, емоції, самоповага, співчуття, неспокій та самовпевненість є дуже важливими. Як відзначає Г. Браун, навчання іноземної мови є комплексним завданням, що піддається людському страху, який пов'язаний із почуттями розчарування, тривоги, невпевненості у власних силах, здатності зрозуміти [14]. У порівнянні із іншими віковими категоріями, дорослі найбільше бояться критики, зазнати поразки. Будь-які стресові ситуації лише посилюють страх та невпевненість. Завдання викладача полягає у підсиленні впевненості дорослого учня у своїх можливостях та його незалежності.

Існує безліч причин (особистих, соціальних, освітніх) для того, щоб вивчати іноземну мову у більш зрілому віці. Зокрема:

– досягнення поставленої мети;
– саморозвиток;
– самовдосконалення;
– право вибору кращої роботи;
– кар'єрний зріст;
– спілкування;
– вплив зовнішніх обставин (вказівка керівництва);
– поїздка за кордон;
– цікавість.

К. Хоул поділяє мотивацію дорослих щодо вивчення мов на три основних категорії:

– *орієнтована на ціль*: особа ставить перед собою чітко визначену мету; вона відвідує заняття лише задля її досягнення;
– *орієнтована на діяльність*: особу цікавить активна робота, навчання у колективі, можливість перейняти і поділитися своїми знаннями;
– *орієнтована на навчання*: особа зацікавлена у самовдосконаленні, самоствердженні, професійному зростанні [11].

Із досліджень у Східно-каролінському університеті видно, що опановують іноземну мову передусім особи з вищою освітою, працюючі, проживаючі в містах, частіше чоловіки, ніж жінки. На запитання: "Для чого ви вивчаєте іноземну мову?" респонденти називали такі причини:

– спілкування під час подорожування (100%);
– бізнес-спілкування (100%);
– можливість спілкуватися із носіями мови (86%);
– можливість вивчити і зрозуміти культуру інших народів (71%);
– можливість читати книги, газети та журнали іноземною мовою (43%);
– покращення знань з іноземної мови (особливо англійської) (43%);
– можливість слухати радіо, дивитися телепередачі та фільми в оригіналі (28%) [6].

На шляху до самоствердження, доросла людина долає різні перешкоди, зокрема такі як: безліч обов'язків (сім'я, робота, соціальні зобов'язання); брак часу; брак грошей; проблеми з транспортом; невпевненість; примус [2].

Дорослі учні не зацікавленні у вивченні незрозумілого граматичного матеріалу, нецікавої та некорисної для них інформації. Вони потребують ретельно підібраного матеріалу, який містить граматичні структури та лексичний вокабуляр, що можна застосувати одразу ж практично.

Плануючи урок, який триває 1.5-2 години, вчитель повинен взяти до уваги наступне: - необхідні комунікаційні функції; - мовні аспекти, що вивчаються; - матеріал та методи засвоєння; - послідовність, кількість матеріалу та види роботи; - завдання уроку; - очікувані результати.

Ретельно сплановане заняття передбачає наступні етапи:

– перегляд попередньо вивченого матеріалу, застосовуючи нові види роботи;
– обговорення ключових моментів домашнього завдання та виконання тренувальних вправ;
– новий матеріал;
– виконання завдань з метою засвоєння нової інформації;
– виконання цікавих завдань, що нададуть дорослим можливість відпочити;
– пояснення домашнього завдання;
– повторення основних моментів уроку [11].

Більшість учителів іноземної мови під час занять намагаються:

– досягнути ефективного спілкування;
– сприяти співпраці під час практичних занять;
– раціонально використовувати час;
– розташувати, якщо можливо, меблі так, щоб створити сприятливу атмосферу для навчання;
– використовувати газети та інші автентичні матеріали;
– організувати групову та попарну роботу;
– використовувати вправи із опущеною інформацією, щоб давати можливість учням думати та висловлювати власні думки;
– забезпечувати культурну обізнаність;
– використовувати ігри, мовленнєві вправи, рольову гру та ін., щоб сприяти впевненості при спілкуванні іноземною мовою;
– використовувати досвід та знання дорослих у навчальних ситуаціях;
– хвалити та заохочувати задля відчуття успіху;
– наполегливо працювати, допомагати учням у досягненні їхньої мети [11].

Слід пам’ятати, що безліч фонетичних та мовленнєвих зарядок, лексичних диктантів, швидкий темп роботи, помилки в усному і писемному мовленні лише стримують активність дорослих. Проте, проводячи групову та попарну роботу, ставлячи за першочергову ціль розуміння мови, а не її відтворення, не зосереджуючи надмірної уваги на помилках, вчитель буде заохочувати учня до активної роботи.

“Мова — це інструмент, який використовується з певною метою. Більшість людей цікавить не сам інструмент, а те, що можна з його допомогою робити”(Т. МакАртур) [11]. Вивчаючи іноземну мову, дорослі повинні засвоїти велику кількість повсякденних розмовних виразів, жаргонів, акцентів, тобто функціонувати в мові, щоб отримувати та надавати нову інформацію, запитувати та відповідати на запитання, відрекомендувати себе, вибачатися, виражати сумнів, спілкуватися із носіями мови хоча б на елементарному рівні. На заняттях потрібно знайомити дорослих з тим, як люди спілкуються на вулиці, у магазині, кафе, у лікаря та вдома.

Із досліджень А.Стрзалька (Польща) видно, які види діяльності при вивченні іноземної мови імпонують дорослим, які вимоги до підручників, вчителів, домашніх завдань і т.д. Також автор дослідила, що в загальному насторожує та відштовхує дорослих при вивченні англійської мови.

1. **Підручники.** Використовуючи лише англомовні підручники, без нотаток чи пояснень рідною мовою, учень стає цілковито залежним від вчителя. Він не має змоги використовувати такий підручник вдома для повторення вивченої інформації, удосконалення навичок. Більшість підручників за основу беруть комунікативний метод, тобто „навчання іноземної мови через іноземну мову”. Як зазначає Дж.Уілліс „зменшувати втручання та залежність від рідної мови, а саме навчати слухати, думати іноземною мовою, вибирати ключові слова.” Проте, з точки зору

сугестопедії, для того щоб зменшити стрес особи слід надавати інформацію рідною мовою разом із іноземною. Двомовні глосарії, нотатки рідною мовою не лише зберігають час дорослого учня, а й надають відчуття впевненості [15].

2. **Рольова гра** включає: обговорення ситуації, героїв; старанно розроблений епізод; застосування активної лексики. Її можна використовувати на усіх етапах навчання, розвивати як продуктивні, так і рецептивні навички. Цей вид діяльності вимагає гри, імпровізації. На думку дорослих, для цього потрібен певний талант. Вони почувають себе невпевнено. У більшості випадках проблема полягає не у тому „як це сказати англійською мовою", а „що сказати". Вчитель повинен використовувати потенціал більш талановитих; допомагати замкненим особам, яким менше дається імпровізація, а саме надавати детальні вказівки щодо їхніх ролей.

3. **Вправи.** Щодо граматики, дорослим подобається, коли матеріал пояснюють доступно, зводячи до мінімуму складні терміни, щоб зрозуміти суть проблеми перед практичним застосування. Проте не знають, як саме така пасивна робота як виконання вправ на заміну, перетворення чи повторення явищ можуть допомогти в удосконалені навичок з іноземної мови. На їхню думку безглуздо виконувати граматичні перетворення без ретельного перекладу. Фонетичні зарядки не імпонують їм також. Дорослі надають перевагу складнішим видам роботи, зокрема:

- давати відповідь на відкриті питання;
- описувати малюнки;
- складати розповіді;
- розв'язувати кросворди;
- робити переклади;
- диспутувати.

4. **Підручники без текстів для читання та вигадана інформація.** Підбираючи підручники для дорослих учнів, вчителеві слід звернути увагу на наявність достатньої кількості цікавих, сучасних, правдивих текстів для читання. Дорослу людину не цікавлять фантастичні оповідання; перевага надається реальним подіям і героям. Автентичні тексти допомагають "відчувати смак" справжньої англійської мови, краще вивчати розмовний та письмовий варіант мови, що опановується.

5. **Домашні завдання.** Основною характеристикою дорослих є постійний брак часу. Вони хочуть вчитися, але для навчання вдома часу обмаль. Більшу кількість матеріалу вони сподіваються засвоїти під час занять. Перевірка робіт та виправлення помилок, ефективна затрата часу, певна індивідуальна робота в класі вирішує проблему домашніх завдань. Альтернативною роботою вдома можна вважати: перегляд телепередач іноземною мовою, читання періодичних видань, іншомовні радіопередачі.

6. **"Невблаганний вчитель".** Дорослий учень не любить нетворчого вчителя. Робота з єдиним підручником, одноманітність завдань набридає, розчаровує і не дає бажаних результатів. Вчитель повинен вміти адаптуватися до тимчасових потреб своїх учнів. Цікаві види роботи та бажання пристосовуватися до вимог учнів цінується дорослими найбільше.

7. **Аудіо-записи.** Звукозаписи насторожують дорослих своєю швидкістю, не завжди стандартною англійською мовою (на багатьох касетах лунають голоси дітей, старих людей, людей з різними соціальними та регіональними акцентами), шумовим оформленням. Проте аудіювання слід проводити якомога частіше, щоб допомогти учням звикнути до автентичної розмовної іноземної мови. Копії аудіо-записів допомагають дорослим почувати себе впевнено [15].

Дорослі учні ставляться вимогливо до вивчення іноземної мови. Вони хочуть, щоб навчання було мінімально стресовим та максимально ефективним. Чим більше вчитель знає про уподобання своїх учнів, тим повноцінною та успішною буде їхня співпраця.

Висновки. Сучасний підхід іншомовної підготовки дорослих за кордоном надає перевагу розвитку рецептивним навичкам (особливо слуханню), а не продуктивним. Відповідно, ефективними навчальними програмами іншомовної підготовки дорослих вважають програми, які містять цікаву та зрозумілу інформацію, наголошують на розвитку слухових навиків, толерантні до помилок у мовленні під час практичних занять, допускають використання певних аспектів невербальної мови та культурних особливостей мови, що вивчається. Це створює певну атмосферу у класі, що забезпечує впевненість дорослого у своїх можливостях. Проте, говоріння є одним з основних елементів комунікації, що потребує належної уваги та дієвих

методів. Слід пам'ятати, що навчаючи дорослу людину іноземній мові, до уваги потрібно брати: вік, емоціональні фактори, здібності, можливості, ефективні методи та способи роботи, щоб допомогти дорослому максимально досягти поставленої мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Adult Learning. Aris Information Sheet/ http://sunsite.anu.edu.au/language-australia/aris.
2. Blackmore J. Adult Learning Styles/ http://www.cyg.net/~jblackmo/diglib/styl-a.html.
3. Chaudhary S. Testing Spoken English as a Second Language // English Teaching Forum. — Vol.35. — 1997. — Num.2. — P. 22–25.
4. Education and Training in Europe: Diverse System, Shared Goals for 2010. The Work Programme on the Future Objectives of Education and Training Systems. — 44 p. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/educ-training/eu.pdf.
5. Hartman V.H. Teaching and Learning Style Preferences: Transition through Technology.VCCA. — Journal 9. — 1995. — Num.2. — P. 18–20./ http://www.so.cc.va.us/vcca/hart1.htm.
6. Henning S.D., Slater J. On Site French Language and Quebec Culture Training for Business and Industry. — East Carolina University: Greenville, 2000. — 21 p.
7. Journal of Accelerated Learning and Teaching. — Vol.21.– 1996. — Issue 1–4. — 207 p.
8. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education: Andragogy vs. Pedagogy. — New York: Association Press. — 1970. — P. 37–54.
9. Krashen S.D., Long M., Scarcella R. Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. — New York: Newbury House. — 1982. — P. 175–201.
10. Literacy in Multilingual/Intercultural Settings. Ensuring Universal Rights to Literacy and Basic Education. — Hamburg. — 1997. — 20p./ http://www.education.unesco.org/uie.
11. Lore A., Hurd S. The Adult Language Learner. A Guide to Good Teaching Practice. — London: Center for Information on Language Teaching and Research. — 1992. — 179 p.
12. Ostwald S.K., Williams H.Y. Optimizing Learning in the Elderly: A Model // Lifelong Learning 9. — P. 10–27.
13. Scheppegrell M. The Older Language Learner// ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. — 1987. — 6 p.
14. Shumin K. Factors to Consider. Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities // English Teaching Forum. — Vol.35. — 1997. — Num.3. — P. 8–13.
15. Strzalka A. Seven Things Adult Learners Dislike // English Teaching Forum. — Vol.36. — 1998. — Num.2. — P. 39–41.
16. Shah A. Language development and loss: Changes in adult years. — 3 p. http://academic.csuohio.edu/shah_a/week9.html.
17. Walsh T.M., Diller K.C. Neurolinguistic Foundations to Methods of Teaching a Second Language// International Review of Applied Linguistics 16. — 1978. — P. 1–14.

ЗА РУБЕЖЕМ

Світлана НИКИТЮК

СТРАТЕГІЧНІ ДОКУМЕНТИ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ЗАОЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Заочна освіта отримала всезагальне визнання і новий імпульс для свого подальшого розвитку. З нею пов'язані важливі соціально-економічні проблеми: підвищення загальноосвітнього рівня населення, розширення доступу до вищих щаблів освіти, включаючи підготовку магістрів і докторів, підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів у зв'язку з переходом на нові технології виробництва.

Розвиток заочної освіти активізується у періоди суспільних змін, має прогресивне значення і дає змогу дорослим людям підвищувати рівень своєї освіти без відриву від професійної діяльності. Вивчення іноземних мов у цій сфері є викликом суспільству і собі.

Заочна освіта набирає популярності за кордоном, зокрема, у Великій Британії, де ця галузь розвивається швидкими темпами: кількість студентів-заочників у країні щороку збільшується на 10,8%, студентів стаціонару — на 2%. В Україні третина студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) — заочники, і ця тенденція зростає [2]. В зв'язку з тим, що проблема організації вітчизняного навчання іноземних мов заочно вимагає теоретичного осмислення і практичного вдосконалення, для її розв'язання слід запозичити досвід Великої Британії, котра, як зазначалося вище, має давні традиції заочної освіти, намагається їх зберегти й адаптувати до сучасних соціально-економічних умов.

Актуальність дослідження проблем вивчення іноземних мов заочно зумовлена необхідністю створення доступу людей до вищої освіти в різні періоди їхнього життя.

Розглядаючи питання теорії і практики заочної освіти, багато дослідників — А. Боронь, О. Василенко, К. Корсак, Л. Османова, О. Петерс, Г. Рамбл, В. Трикоза, Б. Холмберг, І.Шамсутдінова та інші — зверталися до її історичних аспектів, соціальної ефективності. Вивченню проблем викладання іноземних мов у Великій Британії присвятили свої праці І.Задорожна, Т. Койчева, В. Кушнір, С. Синенко, Є. Спіцин, С. Старовойт, Н. Яцишин. Однак самостійних досліджень з підготовки вчителів іноземних мов у системі заочної освіти, зокрема аналізу навчальних планів і програм у ній, нам виявити не вдалося.

У сучасному суспільстві заочна освіта має суперечливий характер — від повного заперечення до її активізації. Наразі орієнтація на усвідомлення успіху в оволодінні студентами мовленнєвою культурою та практикою іноземних мов стає головним завданням оптимізації навчання загалом і в заочній системі освіти зокрема. Основною метою викладачів Великої Британії є доцільна організація навчальних планів і програм (інша назва за Європейськими рекомендаціями — стратегічних документів). Це питання висвітлили у своїх працях молоді науковці О. Бідюк (стратегічні документи для підготовки інженерів Великої Британії) та О. Коваленко (вивчення іноземних мов як немовної спеціальності у британських університетах) [1; 3]. На основі цих досліджень ми намагатимемося скласти індивідуальний погляд на проблеми вивчення іноземних мов заочно, використавши як модель навчальні плани і програми підготовки вчителів іноземних мов у системі заочної освіти двох університетів Великої Британії.

Відомо, що розв'язання питань організації сучасного заочного навчання можна знайти в минулому вітчизняному чи нинішньому досвіді інших держав, наразі Великої Британії, тому ***завдання цієї статті*** полягає у висвітленні організації та структури навчальних планів і програм двох університетів цієї країни як методичного зразка для українських вищих навчальних закладів. Ця ідея висловлюється з метою запозичення кращих рис, критеріїв і

тенденцій вивчення іноземних мов заочно та виокремлення на їх основі певних рекомендацій для України.

Укладачі навчальних планів і програм з іноземних мов у системі заочної освіти Великої Британії беруть до уваги вимоги Європейського Союзу до громадян краї цього співтовариства, володіти щонайменше двома іноземними мовами, крім рідної [4].

Навчальний план — це державний нормативний документ, який визначає навчальне навантаження студентів, його розподіл за семестрами, відділеннями, спеціальностями, тобто встановлює перелік предметів, кількість годин, відведених на цей предмет, кінець і початок навчального року [1].

Щодо навчальних програм, то вони є суто внутрішнім факультетським документом, в якому викладається конкретний зміст навчальної дисципліни, послідовність, організаційні форми вивчення та їх обсяг, вимоги до знань і вмінь, визначаються форми та засоби підсумкового контролю. Вони розробляються (довільно або схематично) викладачем та узгоджуються з керівництвом факультету.

Зміст, структура, обсяг і завдання навчальних планів і програм заочних закладів Великої Британії характеризуються значною різноманітністю і залежать від статусу й особливостей організації освітнього процесу. Це обумовлено такими причинами:

1) історично склалося так, що у Великій Британії університет є достатньо автономним соціальним інститутом, який самостійно визначає свій статус;

2) відповідно до Акта 1992 року про вищу освіту відбувся перехід від бінарної до унітарної системи, однією з характерних рис якої є наявність значної кількості академічних ступенів і кваліфікацій, а також різних за своєю тривалістю й обсягом навчальних планів і програм;

3) у державі протягом тривалого періоду не існувало єдиних освітніх стандартів професійних кваліфікацій; створення відповідної загальнонаціональної структури тільки розпочинається [3].

Одним із напрямків реформ британської педагогічної освіти в кінці 80-х — на початку 90-х років XX ст. стала акредитація навчальних планів і програм, що здійснюється під керівництвом Ради з акредитації програм підготовки вчителів (Council for the Accreditation of Teacher Education-CATE). В офіційному документі цього періоду наголошується на необхідності стандартизації планів і програм підготовки вчительських кадрів, побудови інваріантного компонента на основі їх кваліфікаційних характеристик. Головний акцент у нових планах для всіх форм навчання зроблено на розширенні практичної підготовки фахівців з визнанням пріоритетної ролі школи. Навчальний процес базується на принципах науковості, наступності і безперервності навчання з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій [2].

Практично структура навчального плану щорічно зазнає певних змін і перетворень. Його обліковими одиницями є академічна година, навчальний тиждень, семестр, курс, рік. Облік навчального часу в британських університетах здійснюється в кредитах. Кредит — це умовна одиниця виміру "вартості" певної складової навчальної програми чи окремої дисципліни/курсу, виконаної студентом упродовж навчання. Він точно документується, часто означає тиждень навчання — кількість аудиторних і самостійних робіт. Кількість кредитів в університетах Великої Британії різна.

Зазначимо, що навчальний процес базується на модульній основі. Модуль — обсяг знань, умінь для виконання однієї операції чи логічно завершеної роботи; це функціональний вузол, завершений блок інформації, що становить зміст навчальної дисципліни. Модульна структура навчання дає змогу студентам отримати будь-який ступінь або кваліфікацію шляхом селекції незалежних модулів (індивідуальних предметів) [1]. Дисципліни, які викладаються в університетах, поділяються на обов'язкові, вибіркові за переліком програми та вибіркові за вільним вибором студента. Кожна окрема дисципліна складається, як правило, з циклу самостійних, невеликих за обсягом курсів. У Кінгс коледжі, наприклад, дисципліна "Сучасна грецька мова" включає такі курси: "Історія грецької мови", "Література грецької мови" та "Лінгвістика".

Значну частку дисциплін у навчальному плані складають вибіркові дисципліни, що визначаються вищим навчальним закладом. Вони вводяться до навчального плану для задоволення освітніх і кваліфікаційних потреб студента, ефективного використання

можливостей і традицій конкретного навчального закладу, регіональних потреб тощо. Так, у Центрі сучасних мов Бірмінгемського університету для отримання сертифіката, крім французької, німецької, італійської, японської, російської, китайської та іспанської мов, пропонують курси італійської Ab initio (від початку) та іспанської Advanzado (просунутий рівень). Метою першого є дати можливість студентам:

– розуміти усне мовлення в різних контекстах;

– знаходити точну відповідну інформацію з ряду письмових текстів;

– проводити бесіди італійською мовою з підготовкою та без неї;

– викладати готову інформацію письмово;

– враховувати соціокультурний компонент італійської мови.

Цей модуль включає три години в тиждень протягом двох семестрів. Індивідуальні тьютори зобов'язані допомогти скласти індивідуальну програму. Контроль здійснюється за допомогою регулярного оцінювання та іспитів (один письмовий та усний); чотири контрольні роботи — по дві в кожному семестрі (враховується 40% балів); по одному тесту з письма і граматики, по одній також із аудіювання та читання.

Вибірковий курс з іспанської мови складається з двох модулів, спрямованих на зміцнення і подальший розвиток умінь соціокультурної компетенції (продуктивних і рецептивних), удосконалення вмінь і навичок із чотирьох видів мовленнєвої діяльності і граматики, словникового запасу та соціокультурних знань. Після закінчення цього курсу студенти повинні вміти:

– читати і розуміти автентичні статті з іспаномовної преси;

– розуміти ключові елементи важливих (суттєвих за змістом) уривків іспанською мовою з радіоджерел;

– висловлювати свою думку й обговорювати теми, подані у програмі курсу;

– володіти усним мовленням;

– працювати з іспаномовними джерелами, наприклад, в Інтернеті.

У цьому курсі заняття тривають три години в тиждень. Оцінювання знань здійснюється регулярно протягом семестру. В першому семестрі передбачена одна робота з читання і одна з аудіювання, в другому — складається тест з граматики, письма, аудіювання та усного мовлення. Цикл вибіркових дисциплін за переліком програми охоплює переважно предмети зі спеціальності [5].

Існує така тенденція, коли багато британських університетів пропонують комбіновані або інтегровані курси, в яких вивчення однієї або кількох іноземних мов поєднується, наприклад, з економікою чи бізнесом країни, мови яких вивчаються. В університеті Ковентрі функціонує бізнес-школа, де є такі курси:

– вивчення європейських мов з комбінацією суспільних дисциплін;

– мови в поєднанні з бізнесом, економікою, маркетингом і туризмом;

– іспанська мова та бізнес.

Розглянемо мовні курси на здобуття ступеня бакалавра чи спеціалізації бакалавра університету, створені спеціально для студентів-заочників. Заочно є можливість вивчати французьку, німецьку, італійську, іспанську, російську мови на отримання диплома (Diploma of Higher Education in Modern Languages) і сертифіката про вищу освіту із сучасних мов (Certificate of Higher Education un Modern Languages). Після отримання відповідного документа про закінчення курсів випускники одержують професію лінгвіста зі знанням основної та другої мов, при цьому вони опановують модулі з перервою в навчанні чи перманентно. При бажанні можна вивчати іноземну мову від початку.

Пропонуємо вимоги, що висуваються до студентів, які мають бажання отримати описані вище ступені:

– вільне володіння усним і писемним мовленням з комбінуванням соціально-політичних і соціокультурних дисциплін країни, мова якої вивчається;

– знання мови у діловому, лінгвістичному аспектах;

– використання інформаційних технологій.

Для участі у програмі допускаються особи зрілого віку, які повинні мати А-рівень (advanced — просунутий) із сучасних мов чи інше посвідчення знання мови. Обов'язковою умовою навчання є перебування студентів за кордоном вісім або дванадцять тижнів (для тих, хто

навчається на бакалавра) з урахуванням їхніх індивідуальних графіків навчання. Для громадян країни, мова якої вивчається, стажування скорочується до чотирьох тижнів з обов'язковим подальшим науковим дослідженням. Є можливість почати навчання з метою отримання сертифіката (5 модулів) чи диплому (14 модулів) і продовжити на рівні бакалавра чи спеціалізації бакалавра, на що виділено 18 і 21 модуль відповідно. Студент-заочник використовує по п'ять модулів щороку з виконанням індивідуального графіку (вибір модулів) [4].

Проаналізувавши навчальні плани і програми двох університетів Великої Британії, відзначимо, що вивчення іноземних мов у системі заочної освіти цієї країни характеризується певними особливостями:

1. Широке застосування модульних курсів, головною метою яких є орієнтація на самостійність і спонукання студента до вивчення предметів, які дають змогу виявити його нахили та відкрити нові можливості пізнання.

2. Розширення спектру іноземних мов, комбінацію яких кожен студент-заочник обирає самостійно.

3. Можливість вивчати мову Ab initio (від початку).

4. Особлива увага приділяється вивченню суспільного життя, державного устрою, культури, політики та економіки країн, мова яких вивчається під час перебування в цих країнах від 12 до 18 тижнів, що входить у загальний курс навчання на здобуття ступеня бакалавра шляхом виконання проектів, написання дисертацій і виконання інших письмових завдань, що може бути зроблено під час перебування за кордоном.

5. Поділ навчальних дисциплін на обов'язкові, вибіркові за переліком програми та за вільним вибором студентів. Призначення перших — надання певних фахових навичок і поглиблення знань з майбутньої спеціалізації студента, інших — підвищення культурного розвитку, задоволення власних потреб і нахилів студента.

Окремі з них можна використати в перспективі в українських ВНЗ із належною адаптацією. Ми пропонуємо такі рекомендації:

– комбінування спеціальності "Іноземна мова" із суспільними дисциплінами та вільний їх вибір студентами-заочниками в будь-якому навчальному семестрі; при цьому слід приділяти особливу увагу суспільному і державному устрою, культурі, політиці, економіці країн, мови яких вивчаються, з подальшим перебуванням-стажуванням у них;

– існування поділу навчальних дисциплін на обов'язкові, вибіркові за переліком програми та за вільним вибором студента. Можливість обирати дисципліни дасть змогу тим, хто навчається, визначитися самостійно щодо майбутнього фаху, розвиватись як самодостатня особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бідюк Н. Зміст і структура навчальних планів для підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1999. — №3. — С. 317–322.
2. Василенко О. Вища заочна освіта в Україні: етапи розвитку // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2002. — Вип. 3–4. — С. 165–173.
3. Коваленко О. М. Тенденції розвитку сучасної системи навчання іноземних мов як немовної спеціальності в університетах Великобританії // Педагогіка і психологія. — 2002. — №1–2. — С. 170–175.
4. http // www. stile. coventry. ac. uk.
5. www. humanities. bham. ac. uk.

Тетяна ПАНИЧОК

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНОЇ ЧАСТИНИ ДОШЛЮБНОГО ВИХОВАННЯ У ФРН

Виховання, як процес залучення людини до історичного досвіду, завжди визначається основними потребами суспільства. Зміна основних соціальних цінностей неминуче призводить до перегляду й переоцінки завдань, напрямів і форм організації виховної роботи. Кожен історичний етап вносить свої корективи у розуміння окремих галузей педагогічної системи. В сучасних умовах суспільного розвитку гостро постає проблема соціалізації людини, залучення

її до загальнолюдських цінностей, вагомих у всі віки й закріплених у культурно-історичному досвіді поколінь.

У ракурсі цих проблем важливим напрямком роботи є дошлюбне виховання учнівської молоді в школі, яке повинно сприяти гармонійному розвитку підростаючого покоління, моральним міжстатевим взаєминам і зміцненню здоров'я, в тому числі й репродуктивного, та здатність бути повноцінними батьками. На жаль, сьогодні ставлення до проблеми сексуальної освіти суперечливе, і це підтверджується прикрими прикладами. Можливо раніше вважалося, що "коли" прийде час, діти самі розберуться, що їм необхідно робити. Сьогодні ж питання формулюється по-іншому: статеве виховання: "коли", "ким", "де" [1, 5]. Така проблема існує не лише в нашій країні. На Заході, а саме у ФРН вже намагалися її вирішити, розробляючи і впроваджуючи у шкільні курси спеціальні програми, в яких робився акцент, здебільшого лише на статеве виховання, як на складову частину дошлюбного виховання.

Система педагогічної освіти Німеччини має багатовікові традиції у цій галузі, і тому вивчення цього досвіду відкриває можливості для наукового прогнозування ймовірних напрямків розвитку педагогічної освіти в Україні, в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Тому ***мета статті*** полягає у розкритті особливостей дошлюбного виховання учнівської молоді у ФРН і перспектив використання прогресивних ідей досвіду цієї країни для вдосконалення педагогічної освіти в Україні.

Вже в 20-х роках минулого століття статеве виховання в школах Німеччини стало причиною для суперечок. Існували й існують досить виправдані аргументи цьому: всі надії, що більшість батьків доросли до вимог суттєво і правильно відповісти на питання про міжстатеві стосунки, насамперед через їх недостатню поінформованість і часом через надмірну сором'язливість, виявилися марними. Тому є доцільним, необхідним і правильним увести тему міжстатевих взаємин на заняттях біології та релігії, щоб донести до молоді крім інформації, ще й орієнтацію своєї поведінки [4, 33].

Тому в середині 60-х років минулого століття у школах Західної Німеччини був уведений предмет статевого виховання, який, за винятком Гамбурга, Західного Берліна і Гессена, мав не зовсім задовільний характер. А саме тоді виникає у цій сфері фундаментальна ідеологізація, уведена повстанням 1968 року, яке пропагувало "звільнення сексуальності". Ліберально-ідеологічна тенденція пропагувала й ідеалізувала секс, піднімала його до такого рівня, що людина повинна служити йому все життя. Секс з дитинства став девізом і вів до досить небезпечної тенденції — сексуалізації дітей. Вже в початкових класах уводився предмет статевого виховання, схвалювався не лише секс у підлітковому віці, а й гомосексуальність, що псувало суть роз'яснювальних занять зі статевого виховання. Це привело до того, що статеве виховання стало джерелом конфліктів. Багато педагогів з відповідальністю поставилися до своїх завдань, але були і такі, які переходили межі та, за допомогою порнографічних матеріалів і своїх власних ідеологічних ідей, стимулювали дітей до раннього сексу [4, 34]. Тому протягом багатьох років виникало все більше конфліктів між батьками та керівництвом шкіл.

Вже під кінець 60-х років став очевидним негативний вплив політики "звільнення сексуальності". Скоротився, особливо внаслідок зростаючої кількості абортів, рівень народжуваності, збільшилася кількість жіночих захворювань, причиною виникнення яких були ранні статеві відносини, зросла кількість згвалтувань, насилля і вбивств сексуального характеру, а також високий рівень гомосексуальності [4, 36].

Так у 1968 році Постійна рада Міністерства з питань освіти та релігії видала рекомендації, на основі яких були розроблені "Директиви статевої педагогіки". Рекомендації характеризувалися високими дидактичними взаємозв'язками та впорядковували завдання батьків і школи щодо статевого виховання [2, 33]. Статеве виховання визнавалося як одне із завдань загального виховання у школі. За наказом Конституційного суду ФРН, від 28 травня 1993 р., школи всіх федеративних земель зобов'язувалися покращити статеве виховання, посилити акцент не лише на статеве, але й на дошлюбне виховання взагалі [3, 46].

На сучасному етапі предмет статевого та сімейного виховання у школі ознайомлює учнів з біологічними, етичними, культурними та соціальними фактами сімейного і статевого життя, сприяє та розвиває усвідомлення власної інтимності, відповідальність і взаємну довіру у стосунках, а особливо сім'ї та шлюбу. Організація заняття вимагає від учителя тактовності й

уміння уникати будь-якої форми індокринації, стримане обговорення тем, зважати на особистісні аспекти сексуальності, на інтимну сферу школярів, уникати рекомендацій і порад щодо статевої поведінки школярів. Досить часто питання статевого і сімейного виховання включені у робочі плани таких предметів як біологія, етика, суспільствознавство, релігія.

Так, наприклад, такі землі як Баварія і Гамбург представляють особливо широкий спектр можливостей, які охоплює сьогодні шкільне статеве виховання у ФРН. Як наголошує німецький педагог Андреа Гільгерс, статеве виховання має за мету виробити у школярів певний спосіб дій у цій сфері, інтегрувати підлітків у суспільство [3, 23].

У Баварії статеве виховання направлене в основному на сприяння шлюбу та сім'ї. Уявлення про сімейну сексуальність досить часто піддаються впливу християнських догм. Зміст навчання у основній школі звучить як: "моральні норми й обов'язки статей за принципом християнського усвідомлення", а у гімназіях: "значення моральних і релігійних основ для міжстатевих взаємин". Сексуальність молоді розглядається як проблемна поведінка.

Заняття статевого виховання у школах Баварії готує школярів до сексуального життя у шлюбі. Проте недостатньо береться до уваги аспект прагнення до сексу, спілкування й особистості [3, 46].

На відміну від Баварії у школах Гамбурга сексуальність розуміється як життєва необхідність у будь-якому віці. Тут сексуальність молоді не є проблемою. Завданням заняття не є розподіл ролей між статями, чи підготовка до християнського шлюбу, а допомога молоді у самовизначенні в житті, виховання відповідальності за свої вчинки. Велика увага приділяється науковій стороні цього питання [3, 67].

Розглядаючи статеве виховання як регулярне заняття у школі, професор, доктор Герхард Глюк, кафедри педагогіки університету Кьольну, вважає, що воно не може бути успішним. Він виступає проти того, щоб цей предмет вводився як примусовий і пропонує зовсім нову ідею. Статеве виховання, на думку професора, повинно проходити у самостійно вибраних групах, у яких учні працюватимуть лише з близькими друзями й однокласниками, і заняття проводитимуться лише фахівцями. Професор пропонує створити гурток, наприклад "Відносини і кохання", "Кохання і ніжність", який повинен відмежовуватися від обов'язкових предметів і учні повинні обирати його добровільно [2, 77].

Німецький педагог Ренате-Береніке Шмідт стверджує, що якщо не проводити організованого статевого виховання, то дитина отримає іншим шляхом неорганізоване виховання, буде шукати "учителів" поза школою. На її думку статеве виховання дітей повинно відбуватися у школі, починаючи у 9–10-літньому віці, проводитися не факультативно, а бути обов'язковим предметом, на якому будуть на максимально повно висвітлюватися основні питання і проблеми, пов'язані з сексом, що можуть виникнути у житті кожної людини [4, 32] .

Ренате-Береніке Шмідт і ряд інших німецьких педагогів, таких як А. Гільгерс, Г. Вольтман, Р. Мундінг, М. Фрідріх, К. Веллер, завданням статевого виховання вважають сприяння гармонійному розвитку підростаючого покоління і моральним міжстатевим взаєминам, зміцненню шлюбу та сім'ї [6, 198]. Не потрібно забувати, що дошлюбне виховання готує молоде покоління не лише до праці та суспільної діяльності, але й до особистого життя. Разом з тим "статеве питання" — це і соціально-гігієнічна проблема, яка пов'язана зі здоров'ям, працездатністю, настроєм людей, оздоровленням їх сімейного буту.

На думку Г. Вольтмана завдання школи — закласти основи, розставити деякі загальнозначущі орієнтири, уникаючи безтактовності та нав'язливості, врахувати вікові особливості, характер фізіологічних зрушень в організмі учнів [6, 199].

Погоджуючись із вище сказаним, ми дотримуємося думки, що в статевому розвитку підростаючого покоління існують суттєві протиріччя, які визначають складність статевого виховання. Це великий розрив у часі між статевим і громадським дозріванням, і ще більший — між статевою зрілістю й економічною самостійністю людини. Дівчата в статевому відношенні дозрівають у 14–15 років, більшість хлопців у 16–17 років. Проте, статева зрілість у цьому віці знаходиться у дисгармонії з фізичним і психічним розвитком. Цей розрив становить п'ять і більше років. Одне із завдань статевого виховання, на нашу думку, — сформувати у молоді розуміння суті цієї дисгармонії, виховати волю, уміння керувати своїми почуттями.

Названі вище німецькі педагоги вважають, що при здійсненні статевого виховання необхідно дотримуватися наступних принципів:

Статеве виховання повинно здійснюватися у взаємозв'язку зі всіма іншими напрямками навчально-виховної роботи школи.

Необхідно, щоб зміст, форми і методи статевого виховання відповідали віковим особливостям учнів (у тому числі й етапам статевого розвитку), а також рівню їх знань по конкретній темі. Вони мають право отримати вичерпні відповіді на питання, які в них виникають.

Учні, які цікавляться більш глибокими і специфічними питаннями, повинні отримувати таку інформацію індивідуально або в невеликій групі у бесіді зі спеціалістом [6, 205].

Як вважає професор, доктор педагогічних наук Макс Фрідріх завдання дошлюбного виховання повинні бути сформульовані наступним чином:

– прищепити учням обох статей основні навички спілкування і взаєморозуміння, а також здатність приймати усвідомленні рішення;

– сформувати в учнів позитивне ставлення до здорового способу життя, планування сім'ї і відповідального батьківства;

– захист (методами виховання) фізичного і репродуктивного здоров'я учнів;

– забезпечення учнів грамотною і систематичною інформацією, яка дасть їм можливість зрозуміти, що з ними відбувається, а також допоможе адаптуватися до змін, які відбуваються у період статевої зрілості, пройти з найменшими психологічними втратами цей непростий етап дозрівання.

Професор виділяє й наступні організаційні форми:

– фрагменти уроків і окремі уроки в рамках таких навчальних предметів як біологія, література, суспільствознавство, історія;

– факультативні заняття;

– семінари для батьків;

– консультації, які організовуються для учнів і батьків у спеціальних центрах [6, 176].

Проте існує ряд вчених, які вважають, що програма статевого виховання у школі приведе до того, що підлітки почнуть раніше жити статевим життям. Адже дані Федерального управління статистики свідчать, що у Німеччині все більше вагітніють дівчата досить юного віку, так у 1996 році завагітніло 9490 неповнолітніх підлітків, а у 2002 році таких дівчат було вже 12845. Серед 10–14-річних число абортів з 1996 року збільшилося більш ніж у два рази — з 365 до 761 випадків. Лише за 2002 рік цей показник виріс приблизно на 9% [7, 25].

Проте проаналізувавши всі позитивні й негативні сторони статевого виховання, нам важко не погодитися із результатами досліджень „Про вплив освітніх програм статевого виховання школярів на їх сексуальну поведінку", які провела група вчених університету Кьольну на замовлення Всесвітньої організації охорони здоров'я. Доведено, що такі програми аж ніяк не сприяють прискоренню початку статевого життя учнів, що шкільні заняття або відтягують початок статевого життя, або роблять його більш впорядкованим. Шляхом спеціального тестування було встановлено, що учні, які прослухали курс, поступають менш ризиковано, ніж їх "неосвічені" однолітки [7, 26].

На даний момент у ФРН діяльність школи в сфері статевого та дошлюбного виховання здійснюється у зв'язку з роботою певних центрів, які носять характер консультативної і соціальної допомоги підліткам (наприклад, у випадку ранньої вагітності). Учні ознайомлені з подібними центрами, характером їх роботи і готові у випадку необхідності скористатися їх допомогою.

Аналіз вище сказаного дозволяє зробити висновок, що дуже важливим є застосування в Україні досвіду Німеччини у галузі дошлюбного виховання. На нашу думку, при вирішенні питань дошлюбного виховання потрібно рахуватися також з особливостями європейської цивілізації, яка відрізняється специфічним ставленням до питань статі, враховувати національно-релігійну специфіку. Адже у час соціокультурних змін приділяється дуже мало уваги партнерським відносинам, сімейному вихованню і співіснуванню у шлюбі. Партнерство та шлюб розглядаються як такі життєві сфери, на підготовку і виховання яких приділяється досить мало часу й уваги.

Перспективи дослідження з цієї проблеми полягають у використанні прогресивних ідей досвіду ФРН для вдосконалення педагогічної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борман Р., Шилле Г.-Йохим. Родителям о половом воспитании: о полготовке полростков к браку и формированию семьи. —М., 1979. — С. 140.
2. Glück, Gerhard/ Hilgers, Andrea Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Ziele, Inhalte, Methoden sowie Normen zur Sexualerziehung. — Köln, 1994. — S.110.
3. Hilgers, Andrea. Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. — Köln, 1995. — S. 112.
4. Meves, Christa. Sexualerziehung: eine Totalrevision ist überfällig // Fels. — 2002. — № 3. — S. 33–37.
5. Schmidt, Renate-Benerike/ Schetscher, Michael. Jugendsexualität und Schulalltag. — Leske und Budrich Verlag, 1998. — S.220.
6. Zimmermann, Susanne. Sexualpädagogik in der BRD und in der DDR im Vergleich. — Gießen: Psychsozial-Verl., 1999. — S.240.
7. Zipris, Anna. Sexualerziehung — modern oder schon zu spät // Partner. — 2003. — № 7. — S. 22–27.

Тетяна ЛІХНЕВСЬКА

ДІЯЛЬНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА ЦЕНТРІВ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОГРАМ З ГРОМАДЯНОЗНАВСТВА У США

На всіх етапах розвитку людської цивілізації загальним завданням освіти була підготовка громадян до життя в суспільстві, формування особистості, яка здатна успішно діяти в межах характерної для певного суспільного укладу культури.

Завдання освіти як соціального інституту — прищепити молоді цінності і навички, що характерні для певного суспільства. Крім цінностей, школа покликана формувати у підростаючого покоління здатність вдосконалювати, розвивати, трансформувати культурну спадщину, створювати культурні програми майбутнього. Вона є єдиним інститутом, за допомогою якого суспільство має змогу здійснювати соціалізацію молоді, готувати своїх молодих громадян до вирішення стратегічних проблем соціального розвитку.

Громадянська освіта, вивчення суспільного та державного устрою, формування громадянських якостей особистості традиційно розглядаються як невід'ємна складова загальної освіти. Від часу свого виникнення школа завжди суттєво впливала на соціалізацію молодого покоління.

Мета статті полягає у висвітленні досвіду діяльність основних центрів та організацій, які займаються проектуванням програм з громадянознавства для шкіл США.

Одним із прикладів успішного практичного вирішення завдань виховання "свідомого громадянина" є соціально-педагогічний фонд США, де особливе значення має практика залучення громадськості до виховання та управління шкільним процесом [4, 154].

Дослідники в галузі освіти — педагоги, психологи, філософи, соціологи (Ш. Амонашвілі, А. Асмолов, Б. Бім-Бад, В. Бочарова, О. Газман, В. Караковський, І. Лернер, А. Мудрик, Ф. Кусік, Дж. Футс, Г. Кіршенбаум, Л. Кольберг, Т. Лікона, К. Ріана та ін.) вважають, що роль школи у вихованні учнів, прищепленні їм моделей поведінки свідомого громадянина є надзвичайно важливою.

"Ми люди … Громадяни та конституція" (We the People… The Citizen and the Constitution) — одна з найбільш популярних програм у США й інших країнах. Вона присвячена вивченню американського основного закону, що діє від 1787 р. Перші слова програми: "Ми, народ США …"; саме так починається і конституція. Вона вміщує 40 уроків, які об'єднані в 5 основних розділів: філософські основи, історія створення Конституції США, права людини, устрій американської держави, роль громадянина. Дослідники служби перевірки освітнього процесу та професор Р. Броді із Стенфордського університету виявили, що шкільна молодь, котра навчалась за цією програмою, досягла високого рівня знань з предметів, які вивчаються.

"Проект громадяни" (Project Citizen) — це програма з громадянознавства для учнів середньої школи. Вона розроблена для розвитку в молоді інтересу до політики, навчання навичкам компетентної та відповідальної участі в роботі урядових структур штату Техас. Проект існує за підтримки Національної ради законодавців штату, професорів К. Толо та Л. Джонсона (Lyndon B. Johnson), діячів школи суспільних взаємовідносин при Техаському університеті в Оустіні.

Питання дисципліни та безпеки, проблема наркотиків у школі та суспільстві дуже актуальні для Америки. В зв'язку з цим, центром із громадянознавства за підтримки відділу з попередження делінквентної поведінки при департаменті юстиції США розроблена програма "Молодь за справедливість". Вона покликана залучити учнів до дій, які даватимуть позитивні результати.

Великий інтерес представляє програма для початкових і середніх шкіл "Школи без насильства, демонстраційна програма" (School Violence Prevention Demonstration Program), що розрахована на великі міські шкільні райони. В ній беруть участь вчителі з високим рівнем професіоналізму, використовуючи спеціально підібрані матеріали. Програма слугує для зниження факторів ризику здійснення правопорушень. Надалі передбачається впровадження розробок цієї програми в навчальних планах приватних і суспільних шкіл.

Нас цікавлять матеріали, розроблені для всіх трьох ступенів навчання, що ґрунтуються на концепціях і принципах конституційної демократії: влада, приватна власність, відповідальність та юрисдикція. Цикл програм з "Основ демократії" (Foundation Democracy Series) — це мультидисциплінарні навчальні плани, розроблені на основі не лише політичної філософії, політології, історії, а й літератури та предметів, пов'язаних з охороною навколишнього середовища.

Програма "Громадянознавство" (CIVITAS: A Framework for Civic Education) також заслуговує певної уваги. Вона побудована на міжпредметному підході та рекомендує вивчати основи демократії, демократичні цінності, права та обов'язки громадян у нерозривному зв'язку з політикою, яку проводить уряд щодо громадянських прав.

Центр із громадянства не обмежується розробкою навчальних програм. Його співробітники займаються також підготовкою педагогічних кадрів. Для вчителів усіх шкіл, викладачів коледжів і розробників навчальних планів створений курс "Професійна підготовка" (Professional Development). Педагоги з різних країн мають право брати участь у цій програмі через систему літніх таборів, що існує на території США для вчителів старшої, середньої та початкової школи. Ця інтенсивна система підвищення кваліфікації має на меті ознайомити вчителів із змістом навчальних програм, методами роботи у класі для вивчення конституції США та Біля про права.

Завдання Центру із громадянства полягає в розповсюдженні освіченості, компетентності та громадянської відповідальності. Розробники програми ведуть кампанію в двох напрямках: перший — школи відповідальні перед суспільством за розвиток громадянської позиції учнів; другий — уряди штатів і керівництво шкільних округів повинні приділяти систематичну увагу громадянському вихованню, починаючи від дитячого садка і закінчуючи дванадцятим класом. Для допомоги вчителям і можливості подальшого розповсюдження програм Центр створив комп'ютерний веб-сайт, завдяки якому педагоги мають змогу ознайомитися з матеріалами навчальних планів, подіями та різними дослідженнями.

Інша організація, що займається громадською освітою, — Колумбійський освітній центр (Columbia Education Center). Ця приватна освітня організація була заснована у Портланді (штат Орегона). Центр займається різноманітними освітніми програмами, перепідготовкою вчителів, розробкою планів і проектів для департаменту освіти США. Він працює над розробленням навчальних планів для шкіл у невеликих містах, передусім з математики і технології, а також з економічного виховання.

Серед галузей знань важливе місце займає програма з вивчення конституції США. Центр надає перевагу роботі з невеликою кількістю програм і проектів, до яких залучається декілька шкіл. У конференціях, які він проводить, бере участь не більше 100 учасників. Співробітники центру вважають, що завдяки невеликій кількості учасників вони мають змогу підтримувати почуття ентузіазму, яке втрачається при масовості. Це також стосується індивідуалізації, що дозволяє відчувати і враховувати потреби школи. Філософією центру є рівність освітніх можливостей усіх учасників проекту.

Найвідомішим проектом з громадянознавства є "Електронна модель Конгресу" (The Electronic Model Congress). Можливість існування цієї програми зумовлена отриманням грантів від департаменту освіти США. Програма сконцентрована на громадянстві і вивченні телекомунікаційних зв'язків. Протягом трьох років (така тривалість курсу) педагоги-учасники працюють над розвитком "громадянської грамотності", активізацією навичок політичної

залученості і розвитком навичок лідерства учнів шкіл невеликих міст. Програма відповідає національним освітнім цілям з підготовки молоді до свідомого громадянства, включаючи вміння користуватися прикладними технологіями світової економіки. Школи, що беруть участь в проекті, отримують програму з його проведення разом з навчальними планами.

Наступна установа, яка займається питаннями громадянськості, — це Організація конституційних прав (Constitutional Rights Foundation) [2, 4–7]. Вона є суспільною некомерційною структурою, що намагається донести до американської молоді важливість участі в громадянському житті суспільства під керівництвом ради директорів (це юристи, бізнесмени, політики, міністри, педагоги, представники засобів масової інформації, громадські діячі). Організація розробляє програми з вивчення законодавства та урядової діяльності, а також матеріали, які концентрують увагу на взаємодії з різними закладами, окремими людьми, групами осіб та органами управління. Програми пропонують розробки щодо практичного використання навичок активного громадянства. Їх основною метою, на відміну від інших проектів, є дослідження суспільної думки і потреб суспільства [3, 20–31]. Використовуються тексти із спеціальними завданнями для вивчення конституції США, адаптовані до всіх вікових категорій учнів, які дозволяють відповідно до їх рівня підготовки вивчати документи шляхом ігрової діяльності і проблемних ситуацій. Окрім підручників для учнів пропонуються підручники для вчителів з детальними рекомендаціями, а також робочі зошити і відеокасети. Для втілення в життя державних стандартів з громадянознавства розроблена програма для учнів, що складається із 72 текстів, які містять необхідні знання. Заслуговує на увагу й програма з ознайомлення учнів із законами країни, судовими процесами, слідчими справами, системами покарань і перевиховання засуджених.

Програми під назвою “Громадянська освіта для американських шкіл” (America’s School for Citizenship Education) створені Організацією свобод. Кожного року майже 3000 учнів зайняті в них. Вчителі з 300 початкових і середніх шкіл відвідують семінари та конференції з навчання громадянознавства. Співробітники займаються не лише розробленням програм, а й налагодженням системи освіти для дорослих і перепідготовкою вчителів. Організація втілює в життя програми, які допомагають краще зрозуміти сенс громадянства, що формує розвиток позитивних рис характеру, містять інформацію про національну спадщину США, дозволяють учням дізнатися про основні принципи роботи інститутів влади, виховують повагу до громадян.

Рух за народну освіту (Division for Public Education) розробив проекти, що пов’язані з вивченням законів. Вони широко розповсюджені на території США. На відміну від інших, ця організація має постійний штат співробітників. Її програми існують при підтримці відділу з захисту молоді від делінквентної поведінки департаменту юстиції США й інших юридичних організацій. Найвідоміша з них — “Молодь за справедливість” (Youth for Justice). Програми циклу складаються з великої кількості заходів — це конференції, змагання серед учнів із проведення судових засідань, “круглі столи”, рольові ігри тощо.

Розповсюдження громадянської грамотності є основною метою Наукового Каліфорнійського центру. Програми розроблені для сприяння розвитку політичної грамотності і можливостей активної участі громадян у політичному житті. Вони стимулюють готовність молодих людей до дискусій з питань політики, яку проводить уряд штату Каліфорнія. Також завданням центру є навчання учнівської молоді історії країни та штату. Центр реалізовує дослідження з питань громадянського виховання Каліфорнійського університету, адже знаходиться в його головному корпусі. В цьому полягає унікальність центру.

Одним з найбільш яскравих проектів є “Легіскул” (LegiSchool Project). Він був започаткований у 1994 р. як освітнє об’єднання Каліфорнійського університету і Законодавчої ради штату Каліфорнія з метою розвитку у випускників шкіл навичок участі в політичних процесах і розуміння суспільних завдань. Учні повинні навчитися критично мислити, висловлювати власні судження та поважати громадян інших країн. Для досягнення результатів створена відеотека, що складається з записів на відеокасетах усіх засідань. Крім цього, проводяться спільні конференції-зустрічі членів уряду штату й учнів для обговорення різних питань.

Центр Джеймса Ф. Аккермана під назвою “За демократичне громадянство” (The James F. Ackerman Centre for Democratic Citizenship) поставив собі за мету виховати гідне молоде покоління Америки. Він займається підтримкою проектів, організацій і досліджень для

створення найкращих програм з громадянознавства. Програма “Громадяни”, що була розроблена Каліфорнійським центром з громадянського виховання, підтримується фондом Аккермана в штаті Індіана.

Робота на користь суспільству можлива на кожному етапі навчання, проте американські дослідники зіткнулися з проблемою участі школярів у вищеназваних програмах. Чим це зумовлено? По-перше, батьки не звертають належної уваги суспільним завданням, приділяючи багато уваги сімейним завданням; по-друге, сучасні школярі мають недостатню кількість часу, що пов’язано із загальним освітнім навантаженням; по-третє, багато маленьких і молодих американців не розуміють своїх обов’язків перед суспільством, не забуваючи при цьому про свої права; по-четверте, школярі не до кінця розуміють громадянське значення своєї участі в політичному житті суспільства з метою його зміни на краще [1, 150].

Таким чином, нами показано, що в США існує велика кількість програм і центрів з формування громадянських знань і навичок, виховання громадянської позиції шкільної молоді. Це, безперечно, пов’язано з їх необхідністю, тому вони постійно розробляються і вдосконалюються. Програми, створені різними організаціями, передбачають активне залучення учнівської молоді в суспільну діяльність, підвищення кваліфікації вчителів, проведення зустрічей, конференцій та багатьох інших заходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Balli S. J. Family diversity and nature of parental involvement // The education forum. — 1996. — Vol. 60. — № 2. — P. 149–155.
2. Clinton B. President Clinton’s call to action // The education digest. — 1999. — Vol. 62. — № 8. — P. 4–7.
3. Education for democratic life // Education leadership. — 1997. — Vol. 54. — P. 6–37.
4. Lewis A. C. An Overview of the standards movement // Phi Delta Kappan. — 1995. — Vol. 76. — № 10. — P. 774–750.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Леонід СЕРГІЄНКО,
Тетяна СКАЛІЙ

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ КОНТРОЛЮ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ І СПОРТІ

На сучасному етапі розвитку фізичного виховання і спорту проблема оптимального керування навчально-тренувальним процесом, особливо в нашій країні, що зазнає великих труднощів у зв'язку з перебудовою соціально-економічних відносин, стає дуже актуальною. Очевидно, вона не може бути вирішена без надійного й об'єктивного апарата керування, яким є контроль. Варто підкреслити, що управління фізичним вихованням і спортивною діяльністю можливо за умови використання різних видів контролю (антропометричного, педагогічного, функціонального, біохімічного тощо). В зв'язку з тим, розробка дидактичних (концептуальних) основ контролю в фізичному вихованні і тренувальному процесі є актуальною проблемою.

Проблемі контролю в фізичному вихованні і спорті присвячено ціла низка робіт. Зокрема, розглянуті питання контролю фізичного розвитку і стану здоров'я дітей і підлітків [3], педагогічного контролю школярів [5], студентської молоді, людей середнього і похилого віку [6], антропометричного контролю [4], контролю в спортивному тренуванні [2], контролю тренувальних та змагальних навантажень [1], фізіологічного контролю спортсменів високого класу [7]. Проте, на даному етапі стрімкий розвиток фізичного виховання і спорту вимагає дидактичної (теоретичної) систематизації накопичених даних і розробки нових технологій контролю. Висвітлення цих аспектів і є ***метою нашої статті***.

У процесі дослідження вирішувались такі завдання:

1. Розробити класифікацію різних видів контролю рухової діяльності людини, а також розвитку її здібностей.

2. Запропонувати нові технології тестування розвитку рухових здібностей дітей і підлітків.

Перша проблема: *класифікація видів контролю*. В загальній структурі системі контролю в фізичному вихованні і спорті можна виділити наступні види (рис. 1): медичний, педагогічний, біомеханічний, функціональний, змагальної діяльності, морфологічний, біохімічний, психологічний, генетичний і комплексний. Такі види, як контроль змагальної діяльності і генетичний контроль, в основному використовується в спорті. Всі інші види контролю застосовуються як у фізичному вихованні, так і в спорті.

Рис. 1. Загальна структура видів контролю у фізичному вихованні і спорті

Медичний контроль. Структура видів медичного контролю тих, хто займаються фізичними вправами і спортом, представлена на рис. 2. В основному, медичний контроль реалізується в трьох напрямках:

– оцінка фізичного розвитку;
– оцінка біологічного віку;
– оцінка стану здоров'я.

Оцінка фізичного розвитку здійснюється в декількох напрямках: визначаються соматометричні величини — довжина, вага тіла, окружність грудної клітини; фізіометричні — життєва ємність легенів, сила згиначів кисті і розгиначів спини; соматоскопичні — тілобудова, постава, розвиток кістно-м'язової системи, статевий розвиток, жировідкладення. Інтегральну оцінку фізичному розвитку дає метод індексів. Найчастіше використовуються індекси Ерісмана, Кетле, життєвий індекс, індекс фізичного розвитку та інше.

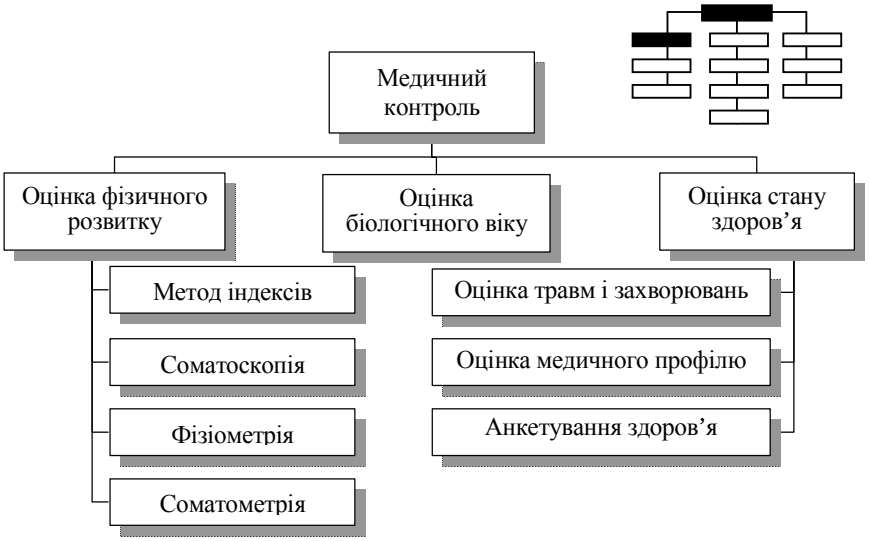

Рис. 2. Структура видів медичного контролю тих, хто займаються фізичними вправами і спортом

Актуальною проблемою для практики фізичного виховання і спорту є визначення невідповідності між паспортним та біологічним віком дітей і підлітків. Відмінності між паспортним та біологічним віком у підлітковому періоді можуть досягати 4–5 років. У зв'язку з цим є необхідним використання диференціальної методики проведення занять з фізичного виховання дітей і тренувань юних спортсменів. Його основу складає індивідуальний добір засобів і методів, який має відповідати біологічному, а не календарному віку дітей.

Оцінка стану здоров'я визначається шляхом аналізу анкетних даних, вивчення медичного профілю та оцінки існуючих травм та захворювань. В анкеті здоров'я надаються дані про перенесені захворювання, про захворювання членів сім'ї, що проявляються у теперішній час симптомах, вживанні ліків і харчових добавках, тощо. Оцінка медичного профілю тих, хто займаються фізичними вправами і спортом, включає проведення стандартних процедур обстеження шкіри, центральної нервової системи, очей, вух, носа, горла, органів дихання, серцево-судинної, кістно-м'язової та інших систем. У фізичному вихованні і спорті використовуються стандартні методи оцінки травм і захворювань. Це дозволяє зрозуміти їх етіологію і за можливістю запобігати їх виникненню.

Педагогічний контроль. В процесі фізичного виховання і спортивної діяльності найчастіше використовуються педагогічний контроль, який є найбільш доступним в практичній роботі (рис. 3). Розрізняють такі види педагогічного контролю:

– періодичний контроль;
– контроль за розвитком рухових здібностей;
– контроль фізичного (тренувального і змагального) навантаження.

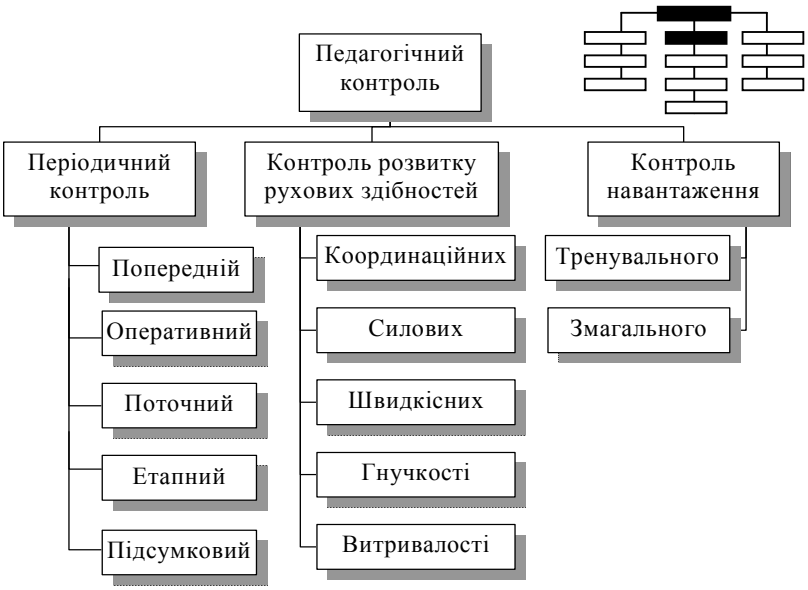

Рис. 3. Структура видів педагогічного контролю тих, хто займаються фізичними вправами і спортом

Періодичний контроль передбачає застосування методів попереднього, оперативного, поточного, етапного та підсумкового контролю. Попередній контроль спрямований на діагностику фізичної, спеціальної підготовленості спортсмена на початку певного етапу тренувального процесу, що дозволяє цілеспрямовано враховувати їхні індивідуальні особливості у подальшій роботі. При оперативному контролі можна враховувати термінову реакцію організму спортсмена на певне тренувальне навантаження. Це дозволяє підвищити ефективність окремого заняття шляхом оптимізації навантаження в залежності від індивідуальних особливостей спортсмена. Поточний контроль дозволяє враховувати відкладений (слідовий) тренувальний ефект, який спричинений навантаженням попереднього дня. Такий підхід дозволяє вносити корективи в норми тренувальних навантажень, які плануються на протязі тижня. Етапний контроль дає можливість визначити адаптаційні реакції рухової функції спортсмена після певного етапу тренувальних занять. Даний контроль фіксує не тільки вплив спрямованих тренувальних дій, але і процес природного вікового розвитку організму. Підсумковий контроль передбачає отримання результатів педагогічного впливу за відносно тривалий період, з метою визначення успішності виконання тренувальної програми, виявлення позитивних і негативних сторін даного процесу та його складових.

Контроль розвитку рухових здібностей дозволяє визначити ступінь змін і відповідності модельним характеристикам координаційних, силових, швидкісних здібностей, здібності до витривалості та гнучкості в суглобах дітей, підлітків і спортсменів. Враховуючи складну структуру даних здібностей, визначають диференційовано при оцінці координаційних здібностей такі види: здібність до диференціювання параметрів рухів, до збереження стійкості пози (рівноваги), до ритмічної діяльності, до орієнтації в просторі, до довільного розслаблення м'язів, до координованості рухів (спритність), до виконання пластичних рухів. При вивченні силових здібностей визначають максимальну, швидкісну силу і силову витривалість; швидкісних здібностей — швидкість реакції (просту і складну: реакцію вибору рухів, реакцію на рухомий об'єкт та реакцію антиципації), швидкість одиночного руху, частоту (темп) рухів і швидкісні здібності в цілісних рухових актах.

Враховуючи те, що витривалість також комплексна рухова здібність, вимірюють загальну (кардіореспіраторну, тотальну, регіональну, локальну), специфічну (швидкісну, швидкісно-силову, координаційну) і спеціальну (розумову, емоційну, зорову, слухову тощо) витривалість. Існують різні тестові методики для визначення гнучкості хребетного стовпа, кульшового, плечового, ліктьового, колінного, таранно-гомілкового суглобів.

Контроль фізичного навантаження проводиться як змагального, так і тренувального. Реєструють компоненти навантаження: об'єм, інтенсивність, координаційну складність та інші її складові.

Біомеханічний контроль (рис. 4). Сучасний розвиток біомеханіки дає можливість об'єктивно здійснювати реєстрацію біокінематичних характеристик рухів (кіно-, відеозйомка), зробити оцінку біостатики тіла (визначення загального центра тіла та його ланок, стійкості тіла в різних положеннях), вивчити біодинамічні характеристики рухів (тут використовують тензодинамометрію, міотонометрію, електроміографію).

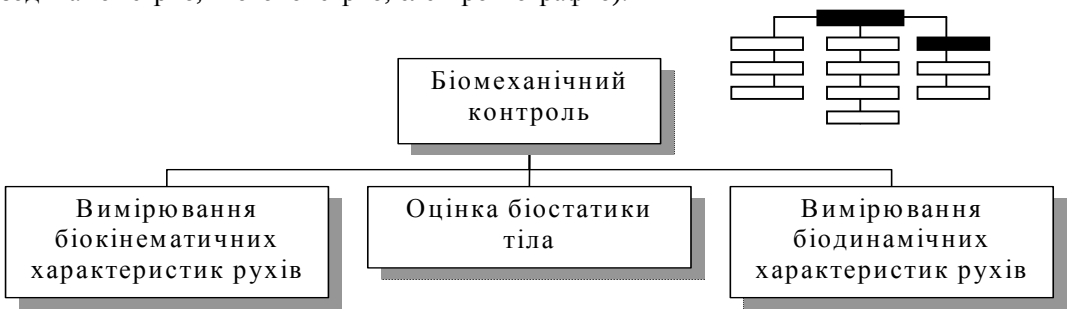

Рис. 4. Структура видів біомеханічного контролю тих, хто займаються фізичними вправами і спортом

Контроль змагальної діяльності. Даний вид контроль реалізується в основному в трьох напрямках (рис. 5): контроль ефективності ігрової діяльності, стенографування рухів, реєстрація різних характеристик рухів.

Контроль ефективності ігрової діяльності (техніко-тактичних дій) здійснюється за розробленими оціночними шкалами командних та індивідуальних дій. Техніко-тактичні дії конкретної команди порівнюються з модельними характеристиками кращих ігрових команд даного виду спорту. А ефективність індивідуальних дій різних гравців визначається в результативній діяльності команди.

Стенографування рухів на змаганнях найчастіше здійснюється в техніко-естетичних видах спорту (спортивній та художній гімнастиці, фігурному катанні тощо). Запис ведеться трьома способами: а) використовуючи скорочені позначення в гімнастичній термінології; б) спеціальними значками, які нагадують ноти в музиці; в) використовуючи спеціальні значки, які позначають дії.

Реєстрація різних характеристик рухів (часових, просторових, кінематичних, динамічних, кількісних та якісних) може застосовуватися в видах спорту циклічного та ациклічного характеру. Зокрема, в плаванні може фіксуватися час складної реакції на старті, швидкість на 10-метровій стартовій ділянці, швидкість дистанційного плавання на різних ділянках, швидкість на 10-метровому фінішному відрізку, кількість гребкових рухів тощо.

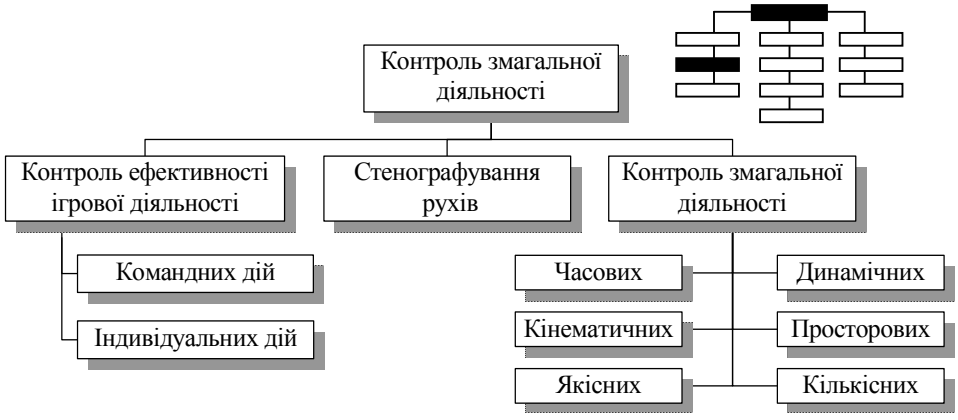

Рис. 5. Структура видів контролю змагальної діяльності тих, хто займаються фізичними вправами і спортом

Морфологічний контроль (рис. 6). Виділити можна декілька напрямків морфологічного контролю: проведення антропометричних вимірів, визначення складу тіла, діагностика соматотипа, визначення м'язової композиції та рентгенографію.

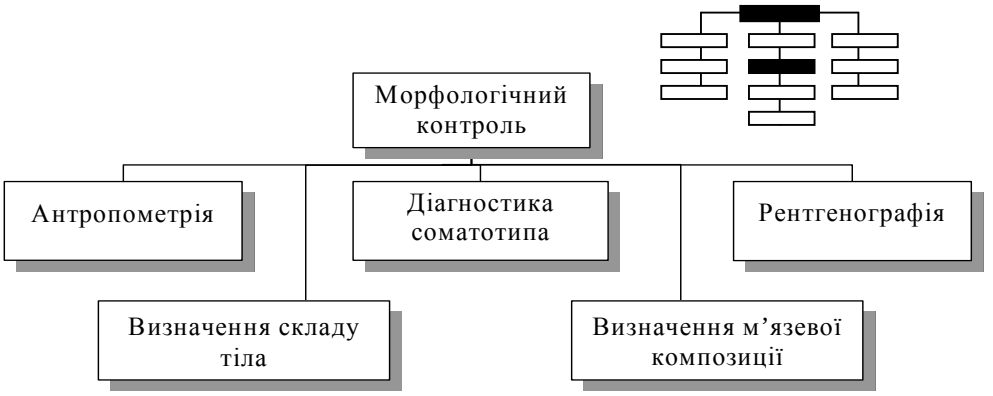

Рис. 6. Структура видів морфологічного контролю тих, хто займаються фізичними вправами і спортом

Антропометричні виміри дозволяють визначити довгонотні та охватні антропометричні показники, а також антропометричні діаметри. Визначення складу тіла та його змін викликає безсумнівний інтерес для оцінки фізичного стану та харчового статусу людини. При проведенні вимірів виділяють жировий і знежирений компоненти ваги тіла. Схильність до занять певним видом спорту залежить від соматичної приналежності людини. Діагностику соматотипа здійснюють для дітей і підлітків, дорослих спортсменів, використовуючи різні технології.

М'язова композиція у людини багато в чому індивідуальна. Від наявності певного відсоткового відношення червоних (що повільно скорочуються) і білих (що швидко скорочуються) м'язів типів м'язових волокон залежить схильність людини до певної рухової діяльності. Прямі (біопсія) і непрямі методи дають можливість визначити індивідуальне співвідношення типів волокон у спортсменів. Рентгенографія в морфологічному контролі дає можливість вивчити нормальні та деформовані хребетний стовп, кістки кінцівок і суглобів.

Функціональний контроль. Даний вид контролю в фізкультурно-спортивної діяльності реалізується в декількох напрямках (рис. 7): вивчається функціональна діяльність серцево-судинної, дихальної, нервово-м'язової і аналізаторних систем. При обслуговуванні функцій серцево-судинної системи визначають частоту серцевих скорочень в стані спокою, в роботі та відновленні, артеріальний тиск, проводять функціональні проби, в основі яких здійснюється реєстрація різних показників серцево-судинної системи. Діагностика функцій дихальної системи проводиться на основі вивчення життєвої ємності легенів, максимальної вентиляції легенів, функціональних проб (зокрема, Штанге, Генче, Скібінської тощо), визначення порогу анаеробного обміну. При контролі функції нервово-м'язової системи використовують пальце-носову пробу, термографію, електроенцефалографію тощо. При діагностиці функцій сенсорних систем обслідують зоровий, слуховий і руховий аналізатори.

Рис. 7. Структура видів функціонального контролю тих, хто займаються фізичними вправами і спортом

Біохімічний контроль. Структура видів біохімічного контролю тих, хто займаються фізичними вправами (фізичною культурою) та спортом наведена на рис. 8. важливими тут є декілька напрямків: біохімічний контроль повітря, біологічних рідин, м'язової тканин, а в

спорті ще і вживання допінгу. Повітря, що видихається — один із основних об'єктів дослідження енергетичного обміну в організмі. Співвідношення кисню, що споживається, і вуглекислого газу, що видихається, відображує інтенсивність процесів енергозабезпечення.

Із біологічних рідин в біохімії спорту вивчається кров, сеча, слина та піт. Найбільш інформативним показником в даному контролі є кров. За змінами складу крові або рідкої її частини — плазми, можна судити про гомеостатичний стан внутрішнього середовища організму чи про його зміни під час рухової діяльності. При вивченні крові можна судити також про вуглеводний, ліпідний і білковий обмін. Біохімічна діагностика стану спортсмена є інформативним показником при аналізі гормонів в крові. За даним показником визначають стан спортсмена: функціональну тренованість, особливості протікання процесів стомлення та відновлення.

Біохімічний аналіз сечі дозволяє в певній мірі вивчити роботу нирок — основного видільного органу організму, а також динаміку обмінних процесів в різних органах і тканинах.

Слина зазвичай використовують паралельно з іншими біохімічними показниками. В слині визначають електроліти (Na і K), активність ферментів (амілази), pH. В окремих випадках піт представляє також інтерес в біохімічних дослідженнях спортсменів.

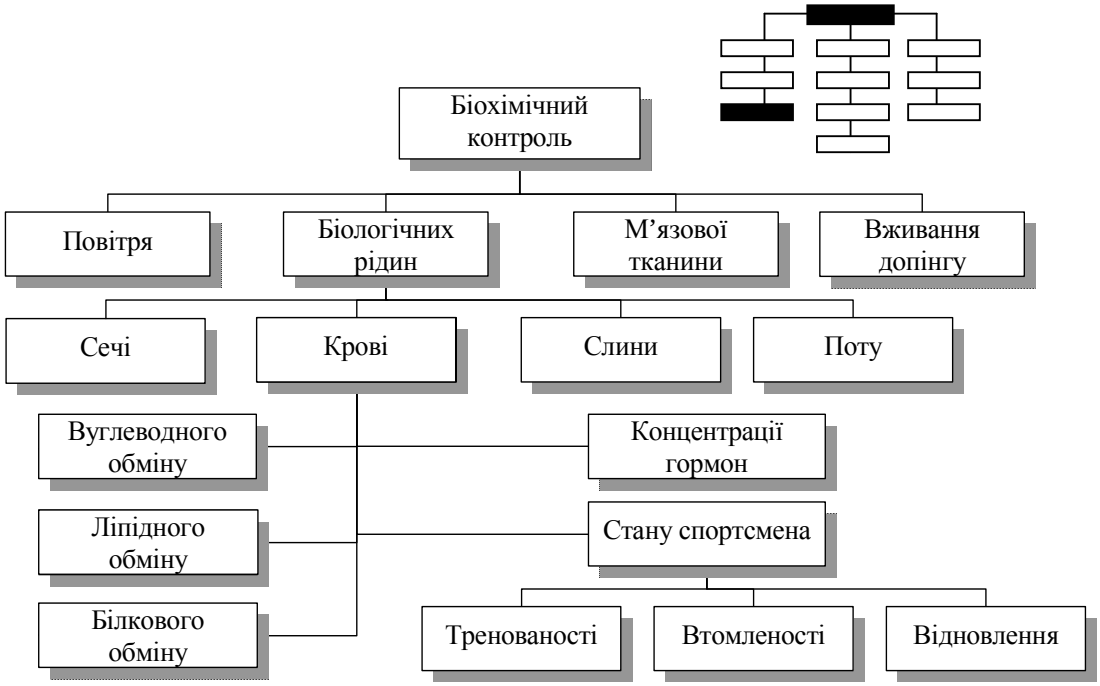

Рис. 8. Структура видів біохімічного контролю тих, хто займаються фізичними вправами і спортом

М'язова тканина є дуже інформативним об'єктом біохімічного контролю м'язової діяльності. При аналізі м'язової тканини визначають кількість скоротливих білків (актину і міозину), АТФ-азну активність міозину, показники енергетичного потенціалу (вміст АТФ, глікогену, креатин фосфату), продукти енергетичного обміну, електроліти та інші речовини.

Актуальною проблемою в біохімічному контролі є визначення вживання спортсменом допінгу, використання його не тільки створює не рівні умови в спортивній боротьбі, але і завдає шкоду здоров'ю спортсмена в наслідок побічних ефектів, а іноді є причиною його смерті.

Психологічний контроль (рис. 9). Цей вид контролю дає можливість вивчити розвиток загальних можливостей інтелекту, пам'яті, уваги, мислення, типологічних властивостей нервової системи.

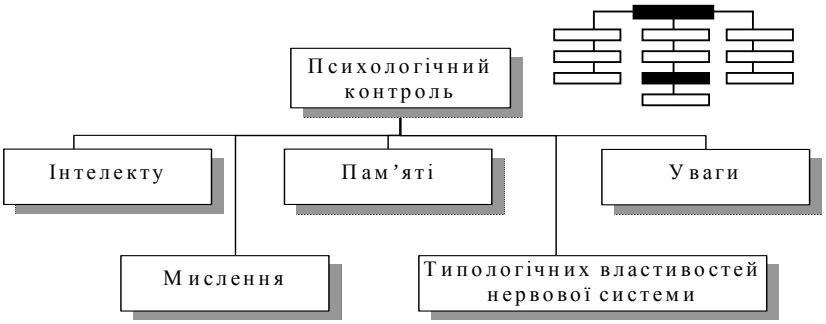

Рис. 9. Структура видів психологічного контролю тих, хто займаються фізичними вправами і спортом

Контроль інтелектуальних здібностей може здійснюватися за допомогою вербальних, словесних, числових, зорово-просторових тестів. Кількісним показником рівня інтелектуального розвитку людини є коефіцієнт інтелекту IQ (англ. — Intelligence Quotient). В спортивній діяльності спостерігається прямий зв'язок між розвиток інтелектуальних здібностей спортсмена і його результатами.

Ефективність навчальної діяльності дітей і підлітків (спортсменів) залежить від розвитку пам'яті. При проведенні психологічного контролю тих, хто займаються руховою діяльністю доцільно вивчати короткочасну (використовуються цифрові, наочні тести), логічну, механічну і рухову пам'ять.

Увага є психологічним компонентом пізнавальної активності людини. Від даного показника залежить ступінь можливого засвоєння знань дітьми і підлітками. За допомогою тестів визначають рівень концентрації, вміння переключатися (лабільність) і стійкість (стабільність) уваги.

В процесі психологічного контролю спортсменів важливе місце займає діагностика розвитку мислення. Тут можливе використання наступних тестів: тлумачення приказок, відгадування загадок, виділення суттєвих ознак, виключення понять, методики "кількісні відношення", "лабіринт слів" та ін.

Типологічні властивості нервової системи враховуються при спортивному відборі. Їх можна визначити за допомогою спостереження і тестових методик (наприклад, методики Г. Айзенка чи Е. Ільїна).

Генетичний контроль (рис. 10). Необхідність проведення генетичного контролю визначилась відносно недавно. Його застосування пов'язують з проблемою пошуку спортивних талантів. Розрізняють кілька напрямків генетичного контролю: діагностика спортивного таланту (тут використовуються генеалогічні та внутрішньосімейні дані про рухову активність членів сім'ї), визначення наявності та відсутності генетичних маркерів (серед них розрізняють серологічні, дерматогліфічні, іридологічні, хромосомні, функціональні і гормональні), визначення статевих особливостей спортсмена (при допуску до змагань спортсменок).

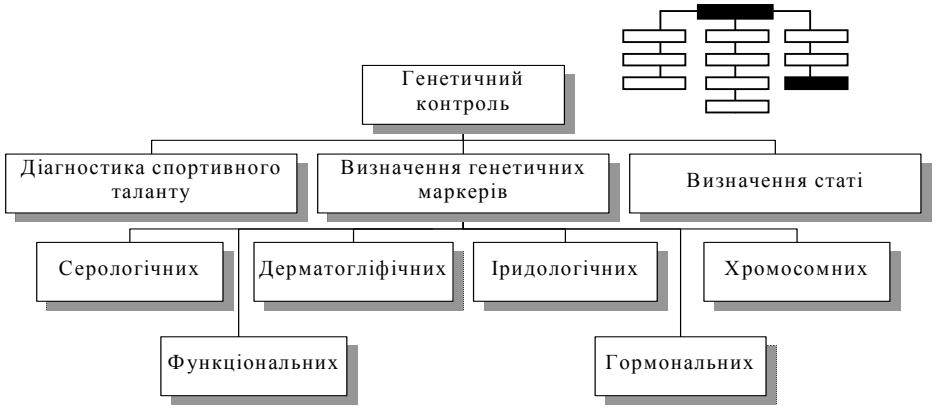

Рис. 10. Структура видів генетичного контролю тих, хто займаються фізичними вправами і спортом

Комплексний контроль. При здійсненні даного виду контролю вивчаються кілька груп показників. Зокрема, результатів педагогічних тестів, функціональних проб з одночасним визначенням морфологічних показників. Комплексний контроль дає інтегральну характеристику рухової функції людини. Часто при застосуванні такого виду контролю розраховується один узагальнений показник.

Друга проблема: *нові технології тестування розвитку рухових здібностей дітей і підлітків.* Розроблена технологія і визначені модельні характеристики тесту для оцінювання розвитку силових здібностей.

Методика. Запропонований тест дає можливість визначити рівень розвитку швидкісної сили, що проявлялася в умовах обмеженої координації. Фіксувався час подолання 10 бар'єрів (розставлених на відстані до 1 м один від одного). Висота бар'єра 7–9 років була 30 см, 10–13 років — 40 см і 14–17 років — 50 см. В кожній віковій групі в дослідженнях брали участь по 50 чоловік. Загальне число досліджуваних — 550 школярів.

Результати. Модельні характеристики, розраховані через сигмальні відхилення, по семибальній шкалі подані в табл. 1.

Висновки:

1. Запропонована класифікація різних видів контролю, що здійснюється в фізичному вихованні і спорті.

2. Подані модельні характеристики розвитку швидкісної сили дітей і підлітків в віці 7–17 років.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на вивченні інших дидактичних проблем контролю в фізичному вихованні і спорті.

Таблиця 1.

Модельні характеристики розвитку швидкісної сили, яку визначають у дітей в віці 7–17 років за тестом "Стрибки через бар'єри", с

Вік, років	Стать	Оцінка, бали						
		1	2	3	4	5	6	7
		Розвиток						
		дуже низький	низький	нижче середнього	середній	вище середнього	високий	дуже високий
7	Х	> 12,4	12,3 – 11,3	11,2 – 10,8	10,7 – 9,6	9,5 – 9,1	9,0 – 8,0	7,9 <
	Д	> 15,0	14,9 – 13,7	13,6 – 13,0	12,9 – 11,6	11,5 – 10,9	10,8 – 9,6	9,5 <
8	Х	> 11,3	11,2 – 10,6	10,5 – 10,3	10,2 – 9,5	9,4 – 9,2	9,1 – 8,5	8,4 <
	Д	> 13,5	13,4 – 12,5	12,4 – 12,1	12,0 – 11,1	11,0 – 10,7	10,6 – 9,5	9,4 <
9	Х	> 12,0	11,9 – 10,9	10,8 – 10,3	10,2 – 9,0	8,9 – 8,4	8,3 – 7,8	7,7 <
	Д	> 13,9	13,8 – 12,5	12,4 – 11,9	11,8 – 10,5	10,4 – 9,9	9,8 – 8,5	8,4 <
10	Х	> 11,9	11,8 – 10,9	10,8 – 10,5	10,4 – 9,5	9,4 – 9,1	9,0 – 8,1	8,0 <
	Д	> 13,6	13,5 – 12,5	12,4 – 11,9	11,8 – 10,7	10,6 – 10,1	10,0 – 9,0	8,9 <
11	Х	> 10,5	10,4 – 10,0	9,9 – 9,7	9,6 – 9,2	9,1 – 8,9	8,8 – 8,4	8,3 <
	Д	> 13,6	13,5 – 12,5	12,4 – 11,9	11,8 – 10,7	10,6 – 10,1	10,0 – 9,0	8,9 <
12	Х	> 11,3	11,2 – 10,4	10,3 – 9,9	9,8 – 8,8	8,7 – 8,3	8,2 – 7,6	7,5 <
	Д	> 12,6	12,5 – 11,4	11,3 – 10,8	10,7 – 9,5	9,4 – 8,9	8,8 – 7,7	7,6 <
13	Х	> 10,1	10,0 – 9,4	9,3 – 9,1	9,0 – 8,3	8,2 – 8,0	7,9 – 7,3	7,2 <
	Д	> 12,1	12,0 – 11,2	11,1 – 10,8	10,7 – 9,9	9,8 – 9,5	9,4 – 8,6	8,5 <
14	Х	> 9,7	9,6 – 8,9	8,8 – 8,5	8,4 – 7,7	7,6 – 7,3	7,4 – 6,7	6,6 <
	Д	> 11,3	11,2 – 10,5	10,4 – 10,1	10,0 – 9,1	9,0 – 8,7	8,8 – 8,1	8,0 <
15	Х	> 9,1	9,0 – 8,4	8,3 – 8,0	7,9 – 7,1	7,0 – 6,7	6,6 – 6,0	5,9 <
	Д	> 11,0	10,9 – 10,0	9,9 – 9,5	9,4 – 8,4	8,3 – 7,9	7,8 – 6,9	6,8 <
16	Х	> 8,4	8,3 – 7,8	7,7 – 7,5	7,4 – 6,8	6,7 – 6,5	6,4 – 5,9	5,8 <
	Д	> 9,5	9,4 – 8,9	8,8 – 8,6	8,5 – 7,9	7,8 – 7,6	7,5 – 7,0	6,9 <
17	Х	> 8,3	8,2 – 7,6	7,5 – 7,3	7,2 – 6,6	6,5 – 6,3	6,2 – 5,6	5,5 <
	Д	> 10,8	10,7 – 9,7	9,6 – 9,1	9,0 – 7,9	7,8 – 7,3	7,2 – 6,2	6,1 <

ЛІТЕРАТУРА

1. Годик М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок. — М.: Физкультура и спорт, 1980. — 136 с.
2. Запорожанов В.А. Контроль в спортивной тренировке. — К.: Здоров'я, 1988. — 144 с.
3. Круцевич Т.Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания. — К.: Олимпийская литература, 1999. — 232 с.
4. Мартиросов Э.Г. Методы исследования в спортивной антропологии. — М.: Физкультура и спорт, 1982. — 199 с.
5. Сергієнко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів. — Київ: "Олімпійська література", 2001. — 439 с.
6. Сергієнко Л.П. Комплексне тестування рухових здібностей людини. — Миколаїв: УДМТУ, 2001. — 360 с.
7. Физиологическое тестирование спортсмена высокого класса / Под ред. Дж.Д. Мак-Дугалла, Г.Э. Уэнгера, Г.Дж. Грина. — К.: Олимпийская литература. — 1998. — 431 с.

Лариса ЯКУБОВСЬКА,
Тетяна ІВАНОВСЬКА

РОЛЬОВА ГРА ЯК РІЗНОВИД ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Характерною особливістю сьогодення є пошук нових форм підготовки майбутніх фахівців. Необхідність оновлення системи вищих навчальних закладів потребує істотних змін у системі освіти, принципах її організації, формах та методах навчально-виховного процесу, розробки інноваційних технологій навчання і виховання та ефективних шляхів їх реалізації.

Сучасні умови навчання вимагають активної взаємодії та спілкування учасників навчального процесу, а відтак — відповідних способів подачі змісту освіти, що реалізуються в інтерактивних формах і методах викладання.

Вивченням теоретичних та практичних аспектів інтерактивних технологій займаються І. Богданова [3], О. Кіяшко [8], А. Мартинець [13], В. Мельник [14], М. Кларін [9], Л. Півень [17], Л. Пироженко, О. Пометун [18], Г. Сиротенко [20], М. Скрипник [21], П. Щербань [25] та ін., однак досліджень про застосування інтерактивних методів для мовленнєвої професійної підготовки студентів ВНЗ недостатньо.

Мета статті — охарактеризувати особливості рольової гри як різновиду інтерактивних методів навчання, виокремити її специфічні ознаки, визначити функції рольової гри у процесі вивчення української мови (за професійним спрямуванням).

Одними із найважливіших компонентів навчального процесу ВНЗ, без яких неможливо реалізувати цілі й завдання навчання, є методи навчання — впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, скеровані на вирішення навчально-виховних завдань вищої школи [6, 445]. Традиційно в освіті виділяють активну й пасивну моделі навчання залежно від участі учнів у навчальній діяльності [18, 8].

За М. Скрипник, "інтерактивне навчання (з анг. *interactive learning*) — це учіння, яке ґрунтується на взаємодії, і навчання, побудоване на взаємодії" [21, 30]. Таким чином, основою інтерактивного навчання є взаємодія.

Проте особливістю інтерактивного навчання є не просто процес взаємовпливу об'єктів один на одного, а спеціально організована пізнавальна діяльність, яка має навчальну спрямованість; інтерактивними є методи організації навчальної взаємодії, в результаті якої в учасників виникає певне "нове" знання, що сформувалось у ході цього процесу або є його результатом [4, 65].

Науковці подають різні класифікації інтерактивних методів навчання. На нашу думку, найбільш повною є класифікація В. Мельник, яка виділяє такі групи інтерактивних методів:

1) превентивні інтеракції (розподіл ролей, угрупування, тренінг, консультація, репетиція);

2) імітаційні інтеракції (інсценування, психодрама, соціограма, ділові ігри, операційні ігри, диспут, мозковий штурм, колективне / групове проектування, дебати);

3) неімітаційні інтеракції (проблемна лекція, семінар, практикум, круглий стіл, конференція, вправляння) [14, 8].

Серед зазначених методів детальніше розглянемо навчальну гру, її особливості та функції в навчальному процесі.

За класифікацією Ю. Бабанського, пізнавальні ігри належать до групи методів стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності [16, 198]. В. Лозниця відносить рольову гру до словесних методів навчання і називає її методом соціального навчання [11, 63].

Дослідники по-різному характеризують і визначають навчально-рольову гру: рольова гра (О. Штепа) [24], ділова гра (В. Мельник) [14], (М. Скрипник) [21], імітаційна гра (О. Пометун, Л. Пироженко) [18]. Проте суттєвою відмінністю ділової гри від навчально-рольової є те, що в ділових іграх процес навчання максимально наближається до реальної практики, що досягається шляхом використання в ділових іграх моделей реальних систем. Тому ділова гра — це форма імітаційного ігрового методу навчання. Ще однією відмінністю ділової гри від навчально-рольової є те, що всі учасники ділової гри, виступаючи в тих чи інших реальних ролях, приймають управлінські рішення у розв'язанні конфліктних ситуацій, для чого навмисно створюється "емоційна напруга, якою треба управляти" [19, 72]. На відміну від цього, в навчально-рольових іграх спеціально створюється атмосфера "розкріпачення", захоплення для стимулювання творчої уяви та активізації мислительної діяльності.

Досліджуючи суттєві особливості навчально-рольових ігор, ми спиралися на інноваційні підходи до вивчення цього феномену, обґрунтовані у працях сучасних психологів. В. Асєєв [1], І. Семенов [19], С. Степанов [19], А. Макарова [12] розглядають навчально-рольові ігри, що застосовуються у вузах, як засіб формування творчого мислення, активізації пізнавальної діяльності та професійного становлення особистості. Вчені вважають, що на професійне становлення студентів впливає розвиток їхнього творчого потенціалу, що значною мірою забезпечується при впровадженні у навчальний процес навчально-рольових ігор. Прийоми моделювання професійної діяльності виробляють у студентів готовність до подолання труднощів у майбутній професійній діяльності.

Прибічники інноваційного підходу до рефлексивної організації і самоорганізації суб'єкта в процесі ігрової діяльності вбачають подальший розвиток теорії навчальної гри у руслі ігрового моделювання на основі „знаково-схематичних засобів". Це новий тип гри, який був розроблений в останні роки [19, 80]. Метою цього типу гри є не стільки моделювання діяльності практичного спрямування, яка зорієнтована на досягнення кінцевого результату, скільки моделювання процесів рефлективного характеру, які забезпечують побудову та перебудову практичних дій, а також зміну самого суб'єкта діяльності. Найбільшою мірою рефлексивні ігри приносять практичну користь у проблемних ситуаціях, які активізують пізнавальну діяльність студентів, сприяють розвитку у них інноваційної та творчої спрямованості, формуванню умінь міжособистісного спілкування.

Щодо педагогічного аспекту навчально-рольової гри, то О. Штепа вважає, що "ситуативна гра ... здатна викликати усвідомлений інтерес, роблячи засвоєння і повторення менш складним і більш цікавим" [24, 106]; на думку О. Торічного, навчальна гра прищеплює студентам таку важливу рису, як самостійність у розв'язанні навчальних завдань, і стає засобом інтелектуального розвитку [22]; В. Мельник зазначає, що в рольовій грі "мотивація, інтерес, активність та емоційність учасників зумовлюються широкими можливостями для діалогічного спілкування та пошуку оптимального рішення на фоні проблемної ситуації" [14, 16]. Метод навчально-рольової гри досить ефективний у вивченні української мови (за професійним спрямуванням). Так, значна увага йому приділяється в дослідженнях із методики викладання української мови В. Михайлюк [15], Н. Тоцької [23], Н. Кострриці [10], І. Дроздової [5], Л. Барановської [2].

Огляд та аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави розглядати навчально-рольову гру як специфічну предметно-рольову діяльність професійного спрямування на фоні ігрового центру — місця, де розвивається навчально-рольова ситуація, в якій здійснюється пізнавальна діяльність студентів і формуються навички професійної комунікації, вдосконалюється культура мовлення. Навчальний характер гри, зазвичай, не усвідомлюється студентами, а дидактична мета реалізується а завуальованій формі.

Опрацювавши науково-методичну літературу з досліджуваної проблеми, зазначимо, що серед науковців відсутній єдиний погляд на функції навчально-рольових ігор. Спеціалісти виділяють інформативну, контрольну, рефлексивно-оціночну функції та функції пізнавальної

діяльності. Чимало дослідників виокремлюють лише три основні функції ігор: освітню, виховну та розвивальну [7, 180]. Не заперечуючи такого підходу, ми все ж таки хочемо дещо конкретизувати функції навчально-рольової гри як інтерактивного методу навчання ділової української мови.

На наш погляд, навчально-рольові ігри виконують такі функції у процесі вивчення української мови (за професійним спрямуванням) студентами ВНЗ:

– мотиваційно-спонукальну (початкове стимулювання пізнавальної діяльності студентів);

– інформаційно-навчальну (нестандартна форма організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю);

– евристичну (організація творчого мислення студентів на основі інноваційних методів навчання);

– розвивально-виховну (спонукання до творчості, самовдосконалення, саморозвитку);

– комунікативну (розвиток комунікативної компетенції, здатності до спільної роботи з іншими людьми);

– рефлексивно-оцінну (формування здатності студентів до організації колективу в реальних життєвих ситуаціях спілкування та ситуаціях спілкування, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю);

– контрольно-психотерапевтичну (формування навичок емоційної саморегуляції, створення сприятливого психологічного клімату, атмосфери поваги, діловитості та творчості).

Звичайно, у процесі гри всі зазначені функції взаємопов'язані, а ефективність їх реалізації значною мірою залежить від професійних дій викладача. Взаємозв'язок функцій, закладених у природу навчально-рольових ігор, у поєднанні з функціями викладача складає умову їх ефективності.

Таким чином, можна стверджувати, що навчально-рольові ігри професійного спрямування як різновид інтерактивних методів навчання є дієвим засобом активізації навчальної діяльності; сприяють виробленню фахових умінь та навичок в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності; формують світогляд, сприяють особистісному розвитку студента; допомагають цікаво й різноманітно організовувати навчальний процес із врахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М.: Наука, 1976. — 228 с.
2. Барановська Л.В. Формування культури мови студентів аграрного вузу (на матеріалах навчання з дисципліни "Ділова українська мова"): Автореф. дис... канд. пед. наук / АПН України. — К., 1995. — 25 с.
3. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис... д-ра пед. наук / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. — О., 2003. — 440 с.
4. Гражданское воспитание (из опыта работы школы-семинара „Инновационные методы обучения в гражданском образовании"): Пособие для педагогов и психологов / Л.Г. Кирилюк, В.В. Величко, Д.В. Карпиевич. — Минск: Тэхналогія, 2000. — 175 с.
5. Дроздова І. П. Формування мовної компетенції у студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів Східної України (на матеріалі курсу ділової української мови): Автореф. дис... канд. пед. наук / Інститут педагогіки АПН України. — К., 2001. — 20 с.
6. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. — К.: Видавничий Дім "Ін Юре", 2003. — 416 с.
7. Игровое моделирование: Методология и практика. — Новосибирск, 1987. — 231 с.
8. Кіяшко О.О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації: Дис... канд. пед. наук: Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2001. — 262 с.
9. Кларин М.В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта // Педагогика. — 2000. — № 7. — С.12-18.
10. Кострица Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України: Дис... канд. пед. наук / Національний аграрний ун-т. — К., 2002. — 234 с.
11. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. — К.: "Екс Об.", 2000. — 304 с.
12. Макарова А.К. Психология профессионализма. — М.: РАГС, 1996. — 95 с.
13. Мартинець А.М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання // Відкритий урок. — 2003. — № 7–8. — С.28–31.

14. Мельник В.В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації (науково-методичний посібник). — Хмельницький, 2003. — 38 с.
15. Михайлюк В. О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей "Облік і аудит" та „Менеджмент організацій"): Дис... канд. пед. наук / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 1999. — 246 с.
16. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского. — М.: Просвещение, 1983. — 608 с.
17. Півень Л.М. Активізація пізнавальної діяльності школярів шляхом використання інтерактивних методів навчання. — Миколаїв, 2003. — 36 с.
18. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. — К.: А.С.К., 2004. — 192 с.
19. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. — Запорожье: ЗГУ, 1992. — 152 с.
20. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. — Х.: Основа, 2003. — 80 с.
21. Скрипник М. Інтерактивне навчання як інструмент засвоєння нового досвіду // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. — К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. — 128 с.
22. Торічний О.В. Удосконалення педагогічної підготовки слухачів вищої військової школи на основі сучасних освітніх технологій (ігрові технології): Автореф. дис... канд. пед. наук / Академія ПВУ ім. Б.Хмельницького. — Хмельницький,1999. — 18 с.
23. Тоцька Н. Л. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного ВНЗ (з технологічних спеціальностей легкої промисловості): Дис... канд. пед. наук / Херсонський держ. педагогічний ун-т. — Херсон, 2001. — 215 с.
24. Штепа О.Г. Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога: Дис... канд. пед. наук / Український держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 1996. — 190 с.
25. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри. Навчальний посібник. — К.: Вища школа, 1993. — 120 с.

Наталія ПРИМАЧЕНКО

ЕТИКЕТ МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ У ВЗАЄМОВІДНОСИНАХ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Світова практика функціонування бізнесу показала, що найбільш конкурентоспроможні підприємства мають ефективну організаційну культуру, яка є "*живильним середовищем*" всіх організаційно-управлінських процесів і починань. В Україні останнім часом з'явилась низка публікацій із цієї проблеми. Однак більшість авторів (Г. Андрусенко, Вовчак, А. Павленко, М. Вачевський, В. Скотний, А. Головач, А. Діденко, М. Дороніна, В. Здоровенко, О. Кубрак, Ю. Палеха, Н. Примаченко [1–10] та інші) переважно висвітлюють досвід маркетингової діяльності на підприємствах, упускаючи важливість ролі ділового спілкування у цій діяльності.

В опублікованих роботах недостатньо досліджене питання узагальнення досвіду культури ділового спілкування засобами інформації у процесі взаємовідносин суб'єктів підприємницької діяльності.

Нині в Україні проблемам вибору *взаємовідносин маркетингової культури* приділяється, на жаль, ще не достатньо уваги. Навіть у великих економічних словниках рідко зустрічається термін "маркетингова культура".

Метою статті є спроба висвітлення окремих методичних аспектів і правил формування маркетингової культури у підприємницькій діяльності.

Етикет **—** це прості правила поведінки людей. Під етикетом розуміють звід правил, які регулюють взаємини між людьми у конкретних ситуаціях (на службі, у гостях і т.д.). Отже, йдеться про поведінку в присутності іншої особи (осіб), "на людях". Закономірністю маркетингової культури є мовний етикет, "національний кодекс словесної добропристойності", що охоплює засоби ввічливості, орієнтовані на вираження поваги до співрозмовника та дотримання власної гідності [7].

Етикетність ділової співбесіди полягає не тільки у нормативному застосуванні формул мовного етикету у стандартних етикетних ситуаціях. Вона має значно ширший засяг; охоплює комунікативну поведінку людини загалом.

Мовний етикет — "це сукупність словесних форм ввічливості, прийнятих у певному колі людей, у певному суспільстві, у певний країні".

У ділових ситуаціях етикет моделює поведінку людини — спонукає її у певній ситуації поводитись відповідно. Саме тут найбільш наочно можна спостерігати його вплив на людину, на її поведінку. Так, наприклад: *Добрий ранок! Доброго ранку! Добрий вечір! Доброго вечора! Моє шанування! Вітаю! Привіт!*

Перш за все, потрібно мати на увазі, що думка про Вас у роботодавця складатиметься за першим враженням. Тому треба уважно скласти свій послужний список, у якому чітко відзначити, де Ви працювали, подати відгуки тих, на кого Ви працювали. Якщо Вам призначили зустріч, пам'ятайте: велика роль відводиться Вашому зовнішньому вигляду, манері триматися, вмінню відповідати на запитання та знаходити виходи з непростих ситуацій.

Йдучи на співбесіду з приводу влаштування на роботу, вдягніться так, як одягалися б для виконання тієї роботи, яку мрієте отримати.

Як правило, пошук роботи ведеться через знайомих, через засоби преси, агентства, біржі праці. У всякому випадку роботу підшуковують згідно з кваліфікацією, своїми можливостями, рекомендаціями. Суто по знайомству у діловому світі не прийнято рекомендувати когось на роботу.

Ідучи на *співбесіду*, твердо запам'ятайте ім'я людини, з якою будете вести розмову, та правильно його вимовляйте. Існують і вироблені практикою відповідні поради для тих, хто йде на співбесіду:

– не запізнюйтесь і ніколи не змушуйте чекати того, хто буде проводити бесіду;

– не сідайте, поки вам цього не запропонують, якщо отримали запрошення присісти, сідайте напроти того, з ким треба вести бесіду. Сидіть прямо, не роздивляючись навкруги;

– не вдягайтесь надто яскраво. На зустріч можна прийти в діловому костюмі. Жінці не слід вдягати прозору блузку або сукню, що щільно облягає тіло: ваші професійні якості залежать не від цього;

– приходьте охайні, жінкам не слід зловживати ювелірними прикрасами;

– не паліть, якщо вам навіть запропонували;

– не забудьте взяти з собою всі необхідні документи та ділові папери;

– розмовляйте із почуттям власної гідності, запитуючи про майбутню роботу, перспективи кар'єри;

– не просіть вибачення за те, чого не вмієте робити; краще скажіть, що швидко навчитеся;

– будьте ввічливими, дотримуйтесь правил етикету. Перед тим як піти, не забудьте подякувати за розмову [8, 149–150].

Починаючи роботу, ознайомтесь у деталях з порядком, звичаями, це допоможе вам швидко справлятися зі своїми завданнями. Під час знайомства зі співробітниками звертайтесь ввічливо на "Ви", якщо вам запропонували звертатись на ім'я, буде доречним запропонувати й себе називати на ім'я.

Якщо вас прийняли на керівну посаду, краще в перший день прийти раніше і познайомитися з усіма підлеглими. При знайомстві не забудьте піднятись і першим подати руку для привітання.

Не поспішайте заводити дружбу з кимось із колег. Ви ризикуєте стати нав'язливим. Краще, коли колеги будуть мати дружні стосунки із вами. Одне із важливих правил: ніколи не беріть участі у внутрішніх чварах, обговореннях конфліктних ситуацій. Тут необхідно ввічливо уладнати конфлікт.

Авторитет зростатиме при дотримані двох головних вимог:

– відповідальність за справу — це чесне і сумлінне виконання своїх обов'язків, дотримання слова, постійне творче мислення;

– повага до всіх без винятку працівників установи, у тому числі і прибиральниць, технічних працівників. Намагайтеся завжди першим привітатись, спитати, як справи, по можливості надати пораду, якщо виникає таке.

Вважаємо за доцільне відзначити п'ять правил для маркетологів у процесі взаємовідносин підприємницької діяльності:

– важливо завжди доводи справу до кінця. Брак часу — не привід для дострокового закінчення справи (розмови, роботи, переговорів), не слід також поспішати із прийняттям рішень або залишати питання без вирішення;

– керівник не матиме реального авторитету, якщо будуватиме службові стосунки за особистими симпатіями: особисті дружні стосунки керівника з підлеглими не повинні переноситись у сферу ділових взаємин;

– високе службове становище подвоює необхідність вести себе завжди коректно і тактовно, в якому б настрої керівник не перебував;

– керівник повинен бути стриманим у будь-якій ситуації: буває, людина під впливом миттєвого сприйняття ситуації приймає рішення, якого б у спокійній ситуації не прийняла. Коли таке сталось — не треба соромитись визнати свої помилки;

– треба відокремлювати строгість та вимогливість від різкості та прискіпливості, вміти співвідносити міру покарання зі ступенем провини.

Дуже важливо пам'ятати різницю між доганою, зробленою наодинці, та доганою, зробленою у присутності інших співробітників. Треба також пам'ятати правило: чим повніше у відносинах з людьми керівник спирається на позитивні неформальні засоби, тим менше створюється ситуацій, що викликають потребу використання адміністративних санкцій.

Критика повинна бути діловою та предметною. Не можна допускати критики як засобу підвищення свого престижу чи зведення особистих рахунків.

Критика повинна бути доброзичливою, зауважувати позитивні якості та заслуги того, кого критикують. Її завдання — не принизити людину, а показати шляхи виходу із ситуації, що склалася.

Критика повинна мати свій чітко окреслений об'єкт. Критикувати слід дії або бездіяльність, а не характер та особистість.

Критика потребує конкретного підходу, урахування особливостей темпераменту та характеру людини. Навіть на ту саму людину однакове покарання діятиме по-різному залежно від психічного стану та життєвих обставин.

Є загальноприйняті *правила етикету для керівників, маркетологів та менеджерів у взаємовідносинах підприємницької діяльності*, до них слід віднести:

1. Відсутність вказівок "згори" — не привід для бездіяльності: питання, що входять в компетенцію керівника, повинні вирішуватися ним самостійно, без спеціального дозволу на це "вищих інстанцій".

2. Виконання кожного завдання обов'язково має контролюватись: відсутність контролю може привести працівника до думки про відсутність потреби в роботі, яку йому доручили, в той же час слід уникати зайвої уваги до підлеглого.

3. Якщо серед ваших підлеглих є хоча б один "ледар", зробіть все необхідне, аби змусити його працювати, інакше він підірве дисципліну в усьому колективі, крім того, якщо керівник комусь через особисту прихильність надає пільги, сам того не помічаючи (чи не бажаючи помічати), він підриває свій авторитет та псує психологічний клімат у колективі.

4. Коли пропоноване співробітником рішення не суперечить вашому, надайте йому максимум свободи: немає сенсу вести дискусії з дрібних питань і заважати прояву ініціативи. Кожне досягнення робітника та його ініціативу треба відмічати. Не забувайте подякувати підлеглому, краще у присутності інших працівників, за гарну працю.

5. В жодному разі не бійтеся, що ваш підлеглий виявиться більш обізнаним у якомусь питанні: радійте такій компетентній підтримці та плекайте її.

Гарна репутація підлеглого — це "плюс" керівнику, його досягнення. Не давайте обіцянок, якщо не впевнені, що вони обов'язково будуть виконані. Справжній керівник не кидає слів на вітер, зважує кожну свою обіцянку і, якщо вона вже дана, виконує її з усією наполегливістю.

Створіть і постійно підтримуйте матеріальну та моральну зацікавленість підлеглих у результаті праці. Краще не зловживати покараннями. Жартуйте самі та дозволяйте жартувати оточуючим. Добрий жарт створює довірливий мікроклімат, робить працю більш приємною.

Тримайтеся з людьми рівно, не втрачайте рівноваги за будь-яких обставин. Хто не вміє керувати собою, той не вміє керувати взагалі.

Не намагайтесь набути репутації "доброго" керівника, не допускайте фамільярності з підлеглими: зазвичай, такі кроки не сприймаються так, як того хотів би керівник. Не будьте у суперечці різким, нікого не ображайте. Пам'ятайте про те, що у кожної людини є почуття власної гідності. Щоб розібратися в точці зору опонента, спробуйте поставити себе на його

місце. Не прикривайте відверту грубість посиланням на необхідність посилення вимогливості — це далеко не одне й те ж саме. Тим більше, що така ситуація, коли у підлеглого немає іншого виходу, як згодитися з умовами або вимогами керівника, схожа на шантаж.

Пам'ятайте: іскра поваги і, тим більше, любові, що запала у серце підлеглого, спроможна зарядити його на довготривалу творчу працю.

Ніколи не використовуйте владу, поки не переконаєтесь, що всі інші засоби впливу вичерпані: дійте методом переконання, знаходьте індивідуальний підхід до кожного працівника з максимально можливим урахуванням особливостей його характеру, знань, досвіду та ставлення до справи.

Не зловживайте терпінням підлеглих, будьте лаконічні в діловій розмові з ними. Завжди попередньо з'ясовуйте, наскільки доречними стануть ваші критичні зауваження на адресу підлеглих у кожному конкретному випадку, маючи на увазі, що їх помилки можуть бути зумовлені поважними причинами. Без особливої потреби не робіть підлеглим зауважень у присутності третьої особи, щоб не принизити їх. Не відгукуйтеся про підлеглих недоброзичливо, тим більше заочно, висловлюйте свої претензії до них відкрито.

Пам'ятайте: похвала, висловлена заочно, рано чи пізно дійде до вух того, кого вона стосується, недоброзичливий відгук доходить відразу! Даючи оцінку підлеглому, не надавайте другорядним деталям надто великого значення. Вмійте тверезо оцінювати результати своєї діяльності, визнавати свої помилки і відміняти неправильні рішення.

Скромність — це не тільки прикраса: можна бути скромним, не будучи розумним, але неможливо бути розумним, не маючи скромності.

Уважно вислуховуйте будь-яку критику чи пропозицію підлеглих, навіть якщо вони, на вашу думку, не заслуговують на увагу. Інакше іншого разу вони промовчать з більш істотного приводу. Керівник, що не дослухається до справедливих критичних зауважень, протистоїть в очах колективу колективній думці та зрештою втрачає кермо ефективного керівництва. У манері розмовляти відбивається професійна грамотність та загальна культура керівника. Приємне враження залишають вдало вибрані тембр та інтонація, поза, жести та міміка. Бажано, щоб у діях керівника не було формалізму: більше доцільності. Інколи корисно висловити зауваження у вигляді запитання, наприклад: *"Чи не вважаєте ви, що тут припущена помилка?"* або: *"Не вважаєте ви, що в цьому місці слід внести корективи?"*, ніж сказати те ж саме підлеглому в наказовій формі. Намагайтесь давати вказівки у стилі довірливого спілкування: *"прошу", "будьте ласкаві"* тощо. Якщо ви маєте реальний авторитет у колективі, ваше прохання буде прийняте до виконання. Призначення будь-якого працівника на посаду треба погоджувати з тими керівниками, яким він буде підпорядкований. Вносьте дух оптимізму в колектив, яким керуєте.

Треба вміти гарно розбиратись у людях, насамперед — в своєму оточенні. Часто підлабузництво, запаморочивши голову приємним самодурством, заважає керівникові реально оцінювати сутність речей. Але слід пам'ятати: постійне нагадування навіть про реальні досягнення часто є однією з прихованих форм підлабузництва.

Принциповість — це якість, яка повинна проявлятися не тільки у ставленні до підлеглих, а й до керівництва: лише в такому випадку ця якість матиме реальний сенс.

Варто зазначити, що питаннями етикету в різних стосунках займалося багато вчених. Сьогодні знання прав публічної поведінки робить взаємини між людьми більш продуктивними.

Ввічливість — це чемність, дотримання правил пристойності у вчинках і в мовленні ділової людини, вияв вихованості маркетологів менеджерів. Це основа етикетної поведінки, невід'ємна ознака нормальних взаємин між людьми, зокрема в співбесіді. Внутрішня "глибину", і зовнішня, "поверхова", культури мають органічно поєднуватися, гармонійно доповнюючи одна одну. Тільки людину ввічливу і таку, в якій ця ввічливість щира (що, власне кажучи, і є ознакою її гарного виховання), люблять і добре приймають у товаристві, людина, погано вихована та брутальна, просто нестерпна, і будь-яке товариство намагається її позбутися.

Ґречність вимагає ніколи не згадувати про те негативне, в чому людина не винна.

Проте у будь-якому випадку в маркетинговій культурі маємо дотримуватися добропристойності, ввічливості, ґречності, не принижуючи ні чужої, ні власної гідності.

Треба пам'ятати такі правила етикету керівника, маркетолога, менеджера:

1. Бути в спілкуванні ввічливим і доброзичливим.
2. Не допускати типових помилок:
– нерівності;
– естетичної виразності;
– ставлення до співрозмовника;
– впливу стереотипу;
– генералізації;
– не акцентувати своє Я.

Відомий вчений Ярослав Радевич-Винницький, у книзі своїй наводить слова великого князя Володимира Мономаха, який у "Поученні", звертаючись до дітей та всіх, хто слухатиме його "грамотицю", серед іншого радив: "при старших годиться мовчати, премудрих слухати", "бесіду вести без лукавства, а щонайбільше розумом вбирати", "не лютувати словом, не ганьбити нікого в розмові", "брехні остерігатись", "не проминути ніколи людину, не привітавши її. І добре слово й мовити" [13, 14–15].

Висновки та подальші розвідки. У нинішніх умовах розвитку підприємництва, бізнесу, різних форм і видів підприємств їх діяльність і взаємовідносини ґрунтуються на взаємовідносинах маркетингової культури у підприємницькій діяльності як одній з особливих сфер культури, яка прямо пов'язана з відтворенням відносин, які складаються між людьми у процесі і з приводу їх господарської діяльності.

Культура нерозривно зв'язана з особливостями держави, її традиціями, історією, освітою, релігією, тими особливостями, які накопичувались століттями від покоління до покоління.

Маркетингова культура у підприємницькій діяльності стосовно до того чи того суспільства проявляється через такі структурні елементи: національні стереотипи способу життя; рівень і структуру потреб; культурні зразки господарюючих уявлень і господарської поведінки; норми і зразки національної взаємодії господарюючих суб'єктів, способи відтворення і трансляції цих зразків; організаційні форми існування господарської структури; культуру вигідних угод між суб'єктами взаємовідносин; насиченість ринку товарами та послугами вітчизняного виробництва; соціальний рівень та соціальне забезпечення населення.

Отже, культура в підприємницькій діяльності під час використання маркетингу залежить від тих чинників, які складаються традиційно в країні, а формування сучасних взаємовідносин залежить від рівня освіти і історичних традицій розвитку суспільства, соціального забезпечення населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусенко Г.О. Основи маркетингу. — К.: НМК ВО, 1992. — 143 с.
2. Вачевський М.В., Скотний В.Г. Маркетинг в сферах послуг. Навчальний посібник. — К.: ЦНЛ, 2004. — 232 с.
3. Войчак А.В., Павленко А.Ф. Системи та характеристики сучасного маркетингу. —К.: КДЕУ, 1994. — 116 с.
4. Головач А.С. Зразки оформлення документів: Для підприємств і громадян. — Донецьк: Стакер, 1997. — 352 с.
5. Діденко М.М. Сучасне діловодство. — К.: Либідь, 2001. — 383 с.
6. Дороніна М.С. Культура спілкування ділових людей. — К.: Видавничий дім "КМ ACADEMIA", 1998. — 192 с.
7. Здоровенко В.В. Культура ділового спілкування. — Дрогобич: НВЦ "Каменяр", 2002. — 147 с.
8. Кубрак О.В. Етика ділового та повсякденного спілкування. — Суми: "Університетська книга", 2002. — 208 с.
9. Палеха Ю.І. Ділова етика.Навчальний посібник. — К.: Вид-во Європ.ун-ту, 2001. — 138 с.
10. Примаченко Н.М. Сервіс як культура взаємовідносин у маркетингу // Актуальні проблеми економіки. — 2004. — №2(32). — С.154–165.
11. Примаченко Н.М. Основні напрямки маркетингової культури // Молодь і ринок. — №2. — 2002. — С.44–50.
12. Примаченко Н.М. Інноваційна культура маркетингу та методи її використання // Молодь і ринок. — 2003. — №1. — С.56–62.
13. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. — Львів: "СПОЛОМ", 2001. — 114 с.

Адам МУШИНСЬКІ

МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЛЮДСЬКИМИ РЕСУРСАМИ

Роздуми про будову чи зміну організаційної культури інституцій треба розпочати з формулювання завдання. Завдання інституції стосуються визначення її тотожності і цілей діяльності. Вони також є основою побудови і реалізації стратегій інституції, в тому числі моделі персональної політики.

За сучасних нових умов функціонування інституцій треба відмовлятися від традиційного підходу до управління людськими ресурсами. Важливо в цій проблемі помітити стратегічний вимір. За оцінкою Друкера, персональні рішення є для установ ключовими рішеннями. Багато персональних рішень, що стосуються набору, селекції, переміщення, вдосконалення працівників, має суттєві наслідки в подальшій часовій перспективі як для установи, так і для працівників. Однак, з другого боку, існує потреба вироблення відповідної стратегії людських ресурсів, а отже, зразкової концепції, що буде реалізовуватися в процесі управління людськими ресурсами. Йдеться про таку функціональну стратегію, яка повинна бути зв'язана зі стратегією інституції, будучи її частиною, а також з іншими функціональними стратегіями, наприклад, маркетинговою, виробничою, інвестиційною, фінансовою. За такого підходу дії, що містяться в управлінні людськими ресурсами, сприятимуть залученню працівників до реалізації цілей установи та її переходу до бажаного стану. Пов'язання стратегії управління людськими ресурсами і стратегії інституції дає більші можливості вирішення її проблем і звернення уваги на людський капітал. В інтересах обох суб'єктів (установи та працівників), щоб ці стратегії становили цілісну і динамічну єдність.

Швидкий розвиток ринкової економіки, висока вартість кошти праці, формування нових тенденцій в управлінні, здатність людського потенціалу генерувати інновації та його вразливість на невідповідне трактування істотно вплинули на зростання значення персональної функції в установі. Під час її організації необхідним стає однозначне визначення моделі управління людськими ресурсами, що б узгоджувалося зі стратегією фірми.

Інтегральною частиною управління персоналом в кожній установі є підвищення кваліфікації працівників з метою пристосування рівня їх умінь, знань до займаної посади. Проблеми навчання, перекваліфікації та професійного вдосконалення слід розглядати з точки зору як працівника, так і працедавця. Працівник усвідомлює, що підвищення рівня кваліфікації дає йому вищу позицію серед інших і створює шанси для зростання. Працедавець у розвитку знань і вмінь працівника вбачає користь для установи — запровадження інновацій, гнучкість, готовність до змін. Вартість навчання зростає швидко, тому для багатьох закладів проблемою є опрацювання оптимальної моделі фінансування професійного розвитку працівників.

Філософія установи, залежно від об'єктивного чи суб'єктивного трактування працівників, уточнює цілі, пов'язані з її персональною політикою, які віддзеркалюються в моделях управління людськими ресурсами, про що йтиметься нижче.

Стратегія організації тісно пов'язана зі стратегією управління людськими ресурсами. М. Костера вирізняє дві основні моделі персональної політики установи, а саме: **модель сита** і **людського капіталу**.

Модель **сита**, на думку М. Костери, можна застосувати після раціональних розмірковувань у визначеному ринковому середовищі. Використання її в управлінні (об'єктивний підхід до людських ресурсів) провадить до виникнення організаційної культури, що базується на конкуренції та суперництві між працівниками. Придатність кандидатів оцінюється на підставі існуючої в них кваліфікації, задокументованої свідоцтвами, дипломами чи посвідченнями. Припускається, що людина є істотою повністю підготованою до праці й сформованою, а тому прийом шляхом відбору найкращих працівників гарантує успіх інституції.

Другим припущенням моделі сита є переконання, що конкуренція і суперництво підвищують рівень мотивації працівників.

Основним знаряддям згадуваної моделі є вмілий набір і селекція працівників. Працівники, котрі не відповідають визначеним вимогам, звільняються з установи. На їх місце приймаються інші, зі знаннями та вміннями, краще пристосованими до запроектованого

ідеального профілю вимог. З цього випливає, що людина доти залишається в установі, доки потрібна її компетенція.

Такі дії стають причиною того, що люди ототожнюють себе не з організацією, а з власною професією. Це не означає, що вони працюють гірше за тих, хто себе з нею ідентифікує; відрізняє їх тільки мотивація праці. Підхід є успішним доти, поки людина помічає тісний зв'язок між своєю поведінкою й винагородою. В момент послаблення такого зв'язку мотивація до праці рішуче падає.

Модель сита пристосована до ринку працедавця: така ситуація виникає, коли охочих працювати є набагато більше, ніж вільних пропонованих посад. Загроза втратити роботу сприятиме максималізації зусиль на роботі.

Система сита не сприяє почуттю безпеки та інтеграції з установою. Такий спосіб управління людськими ресурсами застосовується переважно в стратегіях мінімалізації витрат, а правове поле дозволяє вільно розпоряджатися персоналом (в основному в межах низьких коштів звільнення працівників). Оточення установи як умова запровадження моделі сита передбачає також аналіз системи освіти, котра повинна забезпечити постачання висококваліфікованими кадрами, щоб фірми не мусили самі їх навчати. Отже, застосування цієї стратегії в установах не передбачає видатків фірми на навчання, бо основною метою є пошук ринку нових працівників, що вже мають необхідну підготовку для зайняття визначених робочих місць. Модель сита трактує людей в установах як один із власних засобів, що є частиною вартості діяльності організації. Він перекликається із стратегією **лідера коштів**, яка полягає в пошуках конкурентної переваги шляхом постійної та систематичної знижки коштів (передусім вартості праці, зокрема, шляхом застосування гнучких форм працевлаштування, наприклад, віртуальне, тимчасове, сезонне працевлаштування, праця за викликом, за контрактом і т. д.). Дуже важливою є селекція працівників, що перевіряє ефективність кандидатів до праці на їх попередніх робочих місцях

Таблиця 1.

Стратегія сита й підбір критеріїв у знаряддях персональної політики (Джерело: Kostera M., 1999, Zarządzanie personelem, Warszawa, PWE)

Тип стратегії організації	Підбір елементів персональної системи в моделі сита
Лідер витрат	**Планування**: короткий і середній період, зрівноваження поточних потреб з пропозицією робочої сили, кількісний підхід, переважно всього зовнішній ринок праці. **Склад**: вертикальні стежки кар'єри, швидке зростання, переважно зовнішній ринок праці, жорсткий відбір на вході, а також селекція з огляду на критерії, пов'язані з продуктивністю й ефективністю. **Оцінка**: концентрація на результатах, відносна шкала оцінок, короткий період оцінки. **Нагороди**: пов'язаність нагороди з реалізацією цілей, нагороди, пов'язані з кар'єрою, грошові нагороди, пониження й звільнення. **Розвиток**: спеціальне навчання — доповнення кваліфікації, короткі курси, акцент на самоосвіту, навчання шляхом перейняття досвіду.

На думку М. Костери модель сита реалізується багатьма барами і ресторанами. Якщо працівник не справляється, то його негайно звільняють.

Можливості застосування стратегії сита установами значно обмежені з огляду на конкуренцію в оплаті, що спричиняє відплив висококваліфікованих працівників до зарубіжних фірм. Багато організацій намагається подолати проблему відсутності можливості звільнення груп працівників, навіть якщо існують серйозні сумніви щодо їх придатності з огляду на так звані знайомства чи телефонне право, які є залишками попереднього ладу і сучасної політики уряду. Крім того, на польському ринку праці помітна відсутність кваліфікованих працівників, зокрема, в галузі виконання нових функцій і прийняття нових рішень в організації.

Модель **людського капіталу** (суб'єктивний підхід до управління людськими ресурсами) пов'язується з цінностями лояльності, заангажованості й співпраці. Працівників приймають на

роботу з думкою про довготривале їх працевлаштування. Установа є місцем, в якому вони мають провести значну частину свого життя, творити і розвиватись. Отже, на роботу приймаються необов'язково фахівці з найкращими дипломами, а такі, що є гармонійними особистостями, схильні до самовдосконалення та співпраці, виявляють готовність до дальшого навчання, мають потенціал розвитку. Якщо працівник не відповідає визначеним вимогам в межах необхідної кваліфікації на певному робочому місці, установа повинна допомогти йому здобути таку кваліфікацію. Працівників звільняють рідко. Домінує переконання, що людина є здібною й схильною до розвитку, адже розвиток, а не конкуренція — основний стимул змін. Модель людського капіталу посилається на теорію заспокоєння потреб (за концепцією А. Маслова), передусім на реалізацію потреб вищого ряду, в тому числі потребу самореалізації.

Застосування цієї моделі можливе в умовах кожного оточення, бо вона спрямована в напрямку гарантії соціальної безпеки працівників. Правові (наприклад, незручні для працедавців закони) і соціальні (наприклад, сильні профспілки) обмеження не мають значного впливу. Також оточення в установі (наприклад, слабо організована система підвищення професійної кваліфікації) не є тут суттєвою перешкодою, оскільки установи самі навчають працівників, виділяючи для цього значні кошти. Реалізація персональної політики, згідно з моделлю людського капіталу, є затратною діяльністю, вимагає великих коштів на навчання і розвиток, покращення умов праці, забезпечення працівникам можливості професійного зростання відповідно до їх потреб і т. д. Однак ці затрати врівноважуються користю, що дає успішна реалізація стратегії конкуренції за допомогою **марки**. Марка, як правило, є відома й асоціюється з певними позитивними ознаками продукту чи послуги. Клієнти готові заплатити більше за високу якість (яку означає марка). Дохід, отриманий переважно завдяки високій ціні, призначається, між іншим, на розвиток персоналу. Реалізація цієї моделі політики дорога. Багато доходів призначається на навчання працівників і їх розвиток, у тому числі загальний.

Таблиця 2.

Стратегія сита і підбір критеріїв у знаряддях персональної політики (Джерело: Kostera M., 1999, Zarządzanie personelem, Warszawa, PWE)

Тип стратегії організації	Підбір елементів персональної системи в моделі людського капіталу
Марка виробу	**Планування**: довгий період, акцент на якість робочої сили, переважно внутрішній ринок праці. **Склад**: більше альтернативних кар'єр, горизонтальні стежки зростання, колективна праця — довготривале й безпечне працевлаштування. **Оцінки**: оцінки за короткий і довгий період, більш загальні критерії, преміювання заангажованості й позиції, абсолютна шкала оцінок. **Нагороди**: розвиток як нагорода, нагородження за заангажованість і лояльність щодо фірми. **Розвиток**: загальне й спеціальне навчання, багато засобів на розвиток, інтенсивні інвестиції в персонал.

Мобілізуючим стимулом до діяльності в такій установі є навчання і розвиток, а не конкуренція і суперництво, як у моделі сита, адже позитивна мотиваційна система розвивається тільки в умовах почуття безпеки, співпраці й задоволення від роботи.

Інвестуючи в своїх працівників, організація отримує велику користь, передусім стає незалежною від ринку праці. Вона може мати в своєму розпорядженні власний навчений у визначеній галузі персонал, без огляду на відсутність у даний момент певних спеціалістів на ринку. Стратегія людського капіталу робить можливим планування стану людських ресурсів відповідно до прийнятої політики управління персоналом. Організація має також можливість підготувати працівників до змін, які можуть настати в майбутньому.

Модель людського капіталу може застосовуватися в довільних умовах ринку праці. Навіть тоді, коли це явно ринок працедавця й установа має обмежені можливості набору кандидатів, вона завжди може здобути особи з достатньо високими намірами, що зацікавлені власним розвитком.

Ця стратегія базується на припущенні, що в установі основним складником є люди з диференційованими, але цінними пізнавальними, індивідуальними, інтерперсональними властивостями. Вони вимагають особливого трактування, бо є активним, творчим та інноваційним суб'єктом у діяльності організації.

Бачення майбутнього організації і пов'язані з ним рішення керівництва щодо зміни персональної політики вимагають прийняття довготривалих спрямованих починань. Якщо в організації домінують індивідуалістичні цінності (наприклад, суперництво, установка на індивідуальний успіх, низька готовність до співпраці), а оптимальна модель її функціонування передбачає колективну взаємодію, то:

– у **процесах відбору** слід робити наголос на вмінні колективно працювати і досвіді роботи в групах, умінні гармонійно будувати між особистісні стосунки і т.д.; серед бажаних рис особистості на всі посади повинні бути риси, які б надавали перевагу кандидатам з властивостями, що уможливлюють конструктивну співпрацю в групі; переважним методом відбору була би співбесіда, яка обмежує порівняння кандидатів між собою; набір і відбір, побудований на вищевказаних засадах, дозволяє поступово приймати і просувати кандидатів, найбільш пристосованих до обраної організаційної культури, в якій важливішими є групові, а не індивідуалістичні цінності;

– необхідно уточнити критерії **оцінки працівника**; атмосфері групової співпраці сприяють описові оцінки, бальна шкала оцінок, методи критичних подій і бехавіористичні шкали; рекомендується уникати відносних, порівнювальних методів, бо вони сприяють суперницьким й індивідуалістичним позиціям; оцінки повинні стосуватись як коротких, так і тривалих часових періодів, з акцентом на довгому періоді оцінювання;

– у **мотиваційну систему працівників** слід запроваджувати й преміювати колективну працю; соціальна система організації повинна містити сімейні елементи — залучати сім'ї працівників до її життя;

– слід проектувати **кар'єру** згідно з принципом суспільної справедливості і таким чином, щоб на вищі посади в організації висувалися лояльні і тривалий час працюючі в ній працівники; кар'єри повинні мати також горизонтальний характер, який дає можливість, незважаючи на зміну робочого місця, розширити професійну кваліфікацію та розвиток;

– навчання має бути спрямоване на загальний розвиток, а не лише на спеціальні кваліфікації; згідно з принципом рівності, треба навчати всіх працівників організації, звертаючи увагу на всебічність кваліфікації, що сприятиме мобільності при змінах робочого місця.

Підтримання існуючої в організації індивідуалістичної культури закладає протилежні вищеназваним дії, пов'язані з управлінням людськими ресурсами. (Турнер, 1971).

Емпіричні дані, наукові дослідження вказують, що в європейській культурі існує тенденція використання в управлінні людськими ресурсами моделі людського капіталу. Можна припустити, що це пов'язується передусім з глибоко укоріненими в суспільствах демократичними цінностями і свободами. В сучасній Польщі часто можна спостерігати мішану стратегію. Відсутність послідовності в реалізації персональної політики може перешкоджати розвиткові організації і створити їй негативний імідж на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Amstrong M., 1996. Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie, Profesjonalna Szkoła Biznesu, Kraków.
2. Borkowska S., 1985. System motywowania w przedsiębiorstwie, PWN, Warszawa.
3. Kostera M., 1999. Zarządzanie personelem, Warszawa, PWE.
4. Muszyński A., 2003. Funkcjonowanie niepublicznych placówek kształcenia ustawicznego, Ośrodek kształcenia kursowego MADA.
5. Żukowski P., Muszyński A., 1999. Zarządzanie zasobami ludzkimi. Wartościowanie pracy, Wydawnictwo Naukowe Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Koszalin.

Леся САВКА

РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ

Чисельні вітчизняні та зарубіжні експериментальні дослідження дають чимало матеріалу, який свідчить про можливість розвитку цілої низки професійних пізнавальних та психомоторних здібностей, про можливість їх тренування під впливом умов трудової діяльності. Чітка й послідовна система загальних понять теорії здібностей уперше була створена Б.Тепловим [5]. Проблема здібностей розглядалась також іншими відомими психологами. Єдину концепцію в теорії формування здібностей, яка узагальнює існуючі підходи, окреслив В.Шадріков [3]. Саме на її положення ми і спираємося у своєму дослідженні. Спеціальні здібності розглядаємо як індивідуальні якості суб'єкта конкретної діяльності в їх кількісній і якісній своєрідності. Проте невирішеними залишаються питання педагогічної інтерпретації здібностей, методичного забезпечення розвитку різних видів спеціальних здібностей та обдарованості. Це стосується, зокрема, спеціальних здібностей вчителя обслуговуючої праці.

Тому ***метою статті*** є розгляд питань про розвиток спеціальних здібностей майбутніх учителів обслуговуючої праці.

Для вивчення стану розвитку спеціальних здібностей у майбутніх учителів обслуговуючої праці, зокрема тих, які активізуються в процесі обробки текстильних матеріалів, нами було підготовлено й проведено експериментальне дослідження. Кількісними критеріями ефективності розвитку спеціальних здібностей майбутніх учителів обслуговуючої праці в процесі обробки текстильних матеріалів вважаємо динаміку рівневих значень здібностей студентів.

Якісними критеріями в діяльності студентів стали: усвідомлення важливості розвитку спеціальних здібностей освоєння майбутньої діяльності; сформованість операційних механізмів спеціальних здібностей; самостійність та активність оволодіння прийомами розвитку здібностей [1].

Для дослідження рівня розвитку спеціальних здібностей студентів та аналізу динаміки їх зростання в процесі вивчення курсу "Практикум з художньої обробки матеріалів", зокрема модуля "Українська народна вишивка", були відібрані необхідні методики діагностики, адаптовані до умов навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі:

1. Методика діагностики тактильно-кінестетичної чутливості рук.
2. Методика визначення точності окоміру.
3. Методика діагностики мнемічних здібностей.
4. Методика діагностики атенційних здібностей.
5. Методика дослідження рівня розвитку логічного мислення.
6. Методика діагностики психомоторних здібностей.

Для виявлення динаміки розвитку спеціальних здібностей студентів у процесі засвоєння курсу "Практикум з художньої обробки матеріалів" було проведено дві серії експериментального дослідження: перша – на початку навчання, друга – після закінчення вивчення вищеозначеного модуля.

Заміри рівня розвитку спеціальних здібностей студентів проводилися з допомогою відібраних тестових методик.

За результатами проведеного експерименту середній рівень розвитку здібностей студентів, зафіксований після вивчення курсу, є вищим, ніж на початку вивчення курсу. Можна констатувати, що відбувається прогресивний розвиток спеціальних здібностей студентів. Але цей процес має нерівномірний характер. На нерівномірність та гетерохронність процесу розвитку спеціальних здібностей студентів указують такі моменти: для кожного окремого студента характерний різний рівень розвитку спеціальних здібностей; за рівнями розвитку окремих здібностей студенти значно відрізняються; темпи розвитку окремих здібностей неоднакові.

Результати експерименту показали, що підвищення рівня розвитку більшості спеціальних здібностей студентів під впливом навчальної діяльності здійснюється в цілому повільно.

Практика відвідування занять з курсів “Практикум з художньої обробки матеріалів”, “Практикум з крою та шиття”, “Конструювання та моделювання одягу”, “Технологія виготовлення швейних виробів” засвідчує, що заняття носять переважно репродуктивний характер, мета цілеспрямованого розвитку спеціальних здібностей студентів ставиться рідко. У навчальний процес вводиться надзвичайно мало завдань для розвитку тактильно-кінестетичної чутливості рук, концентрації та переключення уваги. Створення відповідних завдань викликає у викладачів значні труднощі, оскільки вимагає глибоких знань змісту та структури спеціальних здібностей. Цілеспрямована робота з розвитку здібностей студентів значно ускладнюється через відсутність їх діагностики в практиці вищої школи.

Щоб чіткіше намалювати карту готовності студентів до розвитку спеціальних здібностей, які необхідно набути в процесі обробки текстильних матеріалів, було проаналізовано розуміння студентами цього поняття та усвідомлення ними важливості розвитку зазначеної групи спеціальних здібностей. У результаті письмового опитування нами отримано такі результати:

– 85% студентів ототожнюють спеціальні здібності з уміннями та навичками (уміти вишивати, в’язати, шити тощо, уміти розробляти композицію виробу);

– 9% студентів ототожнюють їх із професійними знаннями (знати особливості виготовлення та оздоблення швейних виробів тощо);

– 6% студентів указують на якості особистості (добросовісно, акуратно виконувати роботу тощо).

Аналіз даних письмових робіт показує, що, на думку студентів, успішному вивченню вищезазначених курсів сприяли:

– наявність творчих елементів (64%);

– можливість отримання в майбутньому матеріальної винагороди (15%);

– можливість використання умінь у побуті (21%).

Отже, розглядаючи мотиви при вивченні студентами курсу “Практикум з художньої обробки матеріалів”, можна зазначити, що основна їх увага спрямована на творчі елементи майбутньої діяльності (64%).

Водночас більшість студентів першого курсу (період вивчення модуля “Українська народна вишивка”) вважає, що для успішної майбутньої професійної діяльності, зокрема, при навчанні школярів вишивці, їм необхідні спеціальні знання (79%); спеціальні уміння та навички (17%). На необхідність вироблення швидких та скоординованих рухів указало лише 4% студентів. Кількість останньої групи студентів збільшується після проходження ними педагогічної практики на третьому курсі й складає 11%.

Власний педагогічний досвід свідчить про те, що досить складно ефективно здійснювати процес розвитку здібностей у студентів без подання їм відповідної інформації про особливості прояву спеціальних здібностей у їхній майбутній діяльності. Але в педагогічній та методичній літературі цьому питанню не приділяють достатньої уваги.

Оскільки управління будь-якими педагогічними процесами підпорядковане загальним законам управління, то для забезпечення його ефективності необхідно [4]:

– визначити мету керівного впливу;

– визначити початковий стан процесу управління;

– розробити програму впливу, що передбачає основні перехідні стани системи;

– забезпечити систематичний контроль за процесом, над яким здійснюється управління;

– провести аналіз, обробку, узагальнення інформації, що отримана каналом зворотного зв’язку, розробити коректуючі впливи та забезпечити їх реалізацію.

Враховуючи вищевикладене, ми дійшли висновку, що діяльність викладачів при викладанні курсу “Практикум у навчальних майстернях” у процесі управління розвитком спеціальних здібностей майбутніх учителів обслуговуючої праці можна поділити на такі етапи: діагностика початкового рівня розвитку спеціальних здібностей студентів; аналіз результатів діагностики; планування основних етапів роботи з розвитку спеціальних здібностей студентів; формування у студентів уяви про систему спеціальних здібностей у їх майбутній діяльності при проведенні занять з текстильної обробки матеріалів, забезпечення мотивації розвитку спеціальних здібностей у студентів; проведення проміжного етапу діагностики, аналіз результатів, планування корекції розвитку; забезпечення діяльності студентів із розвитку

функціональних та операційних механізмів спеціальних здібностей; заключний етап діагностики, аналіз результатів.

Як видно із запропонованої схеми, для ефективного управління розвитком спеціальних здібностей майбутніх учителів обслуговуючої праці в процесі вивчення курсу "Практикум з художньої обробки матеріалів" є важливим дотримання певних умов. Необхідною умовою є визначення початкового розвитку спеціальних здібностей. Із цією метою використовуємо відповідні тестові методики. При організації діагностики важливо забезпечити системний підхід у визначенні рівня розвитку всіх структурних елементів спеціальних здібностей студентів, необхідних у діяльності вишивальниці, ткалі, швачки тощо. Для того, щоб діагностика не була відірвана від навчально-виховного процесу, необхідно, щоб процедура діагностики спеціальних здібностей накладалася безпосередньо на навчальний процес. Другою умовою є обов'язкове створення в студентів цілісної уяви про систему спеціальних здібностей, психологічні особливості їх майбутньої діяльності. З цією метою використовуємо інформаційні консультації. Для забезпечення зворотного зв'язку при формуванні спеціальних здібностей необхідним є проведення проміжних етапів діагностики та використовування контрольних завдань, у які закладено апарат самоконтролю. За результатами проміжного етапу діагностики проводимо корекційну консультацію, метою якої є спрямування студентів на таку діяльність, яка сприяє найефективнішому процесу формування їх здібностей.

Експеримент проводився в такій послідовності. На початку навчального року протягом тижня в групі було проведено діагностику початкового рівня розвитку спеціальних здібностей студентів.

Експеримент у формі дослідного навчання проводився з повним складом груп у звичайних умовах. Дослідження здійснювалося методом порівняння результатів роботи контрольних та експериментальних груп.

Робота у експериментальній групі проводилася з урахуванням рекомендацій дослідника, а в контрольній – за традиційною методикою.

Отримані дані заносилися в спеціальний журнал, у якому фіксувалися не лише кількісні значення рівнів розвитку окремих здібностей, але й певні особливості діяльності студентів. Так, зокрема, в журналі відмічався темп виконання окремих завдань, уміння зосередитися при наявності певних перешкод, виконанню яких трудових операцій студент надає перевагу – швидкісних чи точнісних, у якій формі (графічній чи словесній) краще сприймає інформацію та інші характерні особливості діяльності. Аналіз даних, отриманих у результаті діагностики початкового рівня розвитку вищезазначених здібностей студентів, дозволив провести диференціацію складу студентів експериментальної групи за ознаками відставання в розвитку тих чи інших здібностей. Це дало можливість викладачеві врахувати індивідуальні особливості студентів при управлінні процесом розвитку їх здібностей під час проведення занять. Після завершення діагностики початкового рівня розвитку здібностей студентів у експериментальній групі було проведено невелику за обсягом інформаційну консультацію, в результаті якої студенти отримали відомості про особливості психологічної діяльності вишивальниці, про навантаження на окремі аналізатори людини в процесі виконання трудових операцій. Особливий акцент було зроблено на можливості індивідуального розвитку спеціальних здібностей в художньо-трудовій, навчальній та інших видах діяльності. Студенти отримали відомості про нерівномірний та гетерохронний характер розвитку здібностей та можливості компенсації окремих ланок в їх системі.

Проведення інформаційних консультацій дозволило підняти рівень готовності студентів експериментальної групи до розвитку їх спеціальних здібностей, забезпечити мотивацію даного процесу, усвідомити майбутніми вчителями обслуговуючої праці його важливість для освоєння професійної діяльності, підвищило активність та самостійність студентів у оволодінні прийомами розвитку здібностей.

Особлива увага викладача була звернута на тих студентів, які за результатами діагностики початкового рівня розвитку здібностей виявили низькі показники точності окоміру, тактильно-кінестетичної чутливості, пам'яті на колір, конкретні образи. Цим студентам пропонувались додаткові завдання під час проведення занять та для самостійного опрацювання; складність завдань на перших заняттях для цих студентів була дещо нижчою

порівняно з іншими й поступово наростала. Це дозволило частково вирівняти розвиток указаних здібностей.

На ІІ етапі впроваджувались завдання, у яких найбільше навантаження припадало на формування атенційних здібностей студентів. На інформаційних консультаціях студенти отримували відомості про концентрацію та переключення уваги в діяльності вишивальниці. Завдання, що пропонувались студентам, були спрямовані переважно на формування операційних та функціональних механізмів атенційних здібностей. Після закінчення даного етапу дослідження в експериментальних групах був проведений другий проміжний етап діагностики.

Увага викладачів на ІІІ етапі впровадження розвивальних завдань (після 10 тижнів) була сконцентрована в основному на формуванні логічного мислення студентів та їх психомоторних здібностей. У цей період навчання викладач міг повною мірою акцентувати увагу не лише на точнісних характеристиках діяльності студентів, але й швидкісних, що вимагають високої координації рухів.

Методикою передбачалось виконання низки завдань за етапами формування рухових навичок у студентів:

– завдання на виконання стібків відповідно до малюнку вишивки чи зразка (тут відпрацьовується виконавська ланка дії);

– вирішення прямої й зворотної задачі: пряма – за заданим місцем розташування стібка визначити напрямок руху до нього, зворотна – за заданим напрямком руху стібка визначити місце розташування стібка у вишивці;

– вирішення прямих і зворотних задач: пряма – за заданим малюнком визначити розташування стібка, зворотна – за заданим місцем розташування стібка визначити його місце в малюнку вишивки;

– завдання: за заданим малюнком виконати шов вишивки – на цьому етапі сформовані орієнтувальні компоненти підключаються до цілісної схеми керування; образом-регулятором стає безпосередньо виконуваний малюнок.

У кінці ІІІ етапу впровадження системи завдань, який співпав із закінченням вивчення модуля “Українська народна вишивка”, в усіх досліджуваних групах було проведено заключний етап діагностики рівня розвитку спеціальних здібностей студентів.

Як засвідчив аналіз отриманих даних, за усіма показниками спеціальних здібностей студентів спостерігається ріст середньостатистичних показників. Проте динаміка зростання показників на певних етапах експерименту є різною. На першому етапі впровадження розвивальних завдань найкраще розвинулися лінійний окомір, тактильно-кінестична чутливість, мнемічні здібності студентів, на другому етапі – концентрація уваги, на третьому – психомоторні здібності та логічне мислення.

Таким чином, спостерігаємо відповідність динаміки росту окремих показників здібностей студентів, спрямованості завдань на розвиток таких здібностей.

Розглядаючи динаміку середньостатистичних показників рівня розвитку спеціальних здібностей студентів експериментальної та контрольної груп, ми дійшли таких висновків:

Після закінченні вивчення модуля “Українська народна вишивка” спостерігається підвищення середньостатистичних показників спеціальних здібностей студентів як експериментальних, так і контрольних груп.

Динаміка росту усіх показників спеціальних здібностей студентів в експериментальних групах є вищою, ніж у контрольних.

Впровадження експериментальних факторів дещо знизило варіативність показників спеціальних здібностей.

Отже, професійна діяльність учителя обслуговуючої праці вимагає розвинутих спеціальних здібностей: точність окоміру, тактильно-кінестетична чутливість, образна пам’ять, логічне мислення, концентрація та переключення уваги, скоординованість рухів. Усі перелічені вище спеціальні здібності можна сформувати або ж розвинути в студентів, майбутніх учителів обслуговуючої праці, у процесі навчання й художньо-трудової діяльності.

Формування спеціальних здібностей здійснюється для окремого студента індивідуально, залежно від його психологічних якостей. Для функціонування управління розвитком спеціальних здібностей майбутніх учителів обслуговуючої праці необхідно, щоб зміст мети

управління цим процесом відображався у вигляді конкретних показників, що мають кількісне вираження. Із цією метою використовували спеціальні тестові методики, які дають можливість визначити рівень розвитку окремих спеціальних здібностей. Результати виконання запропонованих тестових методик мають певне кількісне вираження й дозволили оцінити динаміку зростання рівня здібностей, аналізувати ефективність процесу формування здібностей студентів.

Застосування діагностики рівнів розвитку спеціальних здібностей студентів дає можливість викладачам враховувати індивідуальні особливості студентів на всіх етапах управління розвитком здібностей, здійснювати диференціацію студентів за ознаками відставання в розвитку тих чи інших здібностей, коректувати їх розвиток. Проведення інформаційних консультацій дозволило підняти рівень розвитку спеціальних здібностей студентів експериментальних груп, забезпечило мотивацію даного процесу, усвідомлення майбутніми вчителями обслуговуючої праці його важливості для освоєння професійної діяльності, підвищило активність та самостійність студентів у оволодінні прийомами розвитку здібностей.

Таким чином, упровадження сукупності завдань для розвитку спеціальних здібностей у навчальний процес забезпечили ефективне зростання рівневих значень здібностей студентів експериментальної групи порівняно з контрольною, формування в студентів не лише функціональних механізмів спеціальних здібностей але й операційних сприяло росту професійної самостійності та мобільності майбутніх учителів обслуговуючої праці.

Виконана робота не вичерпує всіх аспектів проблеми методики викладання спеціальних дисциплін і потребує подальшого теоретико-експериментального дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисенко Л.І. Розвиток професійних здібностей у майбутніх робітників швейного виробництва: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1994. — С. 48.
2. Дружинин В.Н. Теоретические основы диагностики познавательных способностей. Автореф. дис. … док. псих. наук. — М., 1991. — 37 с.
3. Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д.Шадриков. — М.: Наука, 1991. — С. 11.
4. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. Учебное пособие. — М.: Издат. Московского университета, 1980. — С. 46.
5. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 11.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Леонід БІЛИЙ

МЕТОДИКА ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ (НА ПРИКЛАДІ ХМЕЛЬНИЦЬКОГО ІНСТИТУТУ МАУП)

На ефективність управління вищим навчальним закладом впливає багато факторів. І чим складніша організація і зовнішнє середовище, тим більше таких чинників, тим складнішою є їх взаємодія та взаємозв'язок. Вплив значної кількості факторів, зазвичай, ускладнює вимірювання ефективності управління: складно виділити в чистому вигляді результати інтенсивного впливу на процес самоуправління освітнім закладом, що призводить до складності визначення безпосередніх вимірювачів ефективності. Тому при оцінці ефективності управління вищим навчальним закладом актуальним є питання критеріїв.

У своїх роботах ми намагалися дослідити й виробити пропозиції, щодо основних умов, які б дали змогу підвищити ефективність управління вищим навчальним закладом [2–7]. У цьому ж дослідженні основну увагу звертаємо на перевірку обґрунтованих нами умов управління, зокрема тих, які узагальнено були викладені в запропонованій нами раніше моделі системи управління вищим навчальним закладом недержавної форми власності [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, показав, що дослідники науково обґрунтували різні критерії оцінки ефективності управління освітнім закладом, які було виділено на основі змін в об'єкті і суб'єкті управління. Так, П. Третьяков вважає, що критеріями оцінки ефективності управління освітнім закладом мають бути управлінська діяльність директора і його заступників у взаємозв'язку вивчення й оцінки: а) інформаційно-аналітичних умінь керівників; б) планово-прогностичних умінь керівників школи; в) організаційно-виконавської діяльності; г) контрольно-діагностичних і корекційних умінь тощо [10].

Натомість В. Звєрєва зауважує, що основними критеріями при визначенні ефективності управління навчальним закладом мають бути: 1) оцінка видів управлінської діяльності: а) інформаційно-аналітичної, б) мотиваційно-цільової, в) планово-прогностичної, г) організаційно-виконавської, ґ) контрольно-діагностичної, д) корекційно-регулятивної; 2) професійна компетентність керівників: а) професійні знання; б) управлінські уміння; в) ділові якості керівника; 3) кінцеві результати: а) рівень навченості учнів; б) рівень вихованості; в) рівень спеціальної адаптації учнів і випускників до життя суспільства; г) рівень виконання стандартів освіти [8].

З-поміж багатьох концептуальних підходів до основних критеріїв і показників управління вищою школою за умов якісних і кількісних змін, що відбуваються у вищій освіті України у процесі демократичного реформування, важливими, на нашу думку, є ті, які пов'язані з розподілом функцій між різними суб'єктами управління, які сприяли б демократизації відносин цих суб'єктів і плідному об'єднанню зусиль, спрямованих на підвищення ефективності роботи вищих навчальних закладів [9, 152].

Метою статті є перевірка на прикладі Хмельницького інституту МАУП комплексу умов, що забезпечують ефективне управління вищим навчальним закладом недержавної форми власності.

У ході дослідно-експериментальної роботи було використано основні методи, які забезпечили репрезентативність одержаних результатів. Це спостереження — цілеспрямоване і планомірне сприймання явищ, результати яких фіксуються. Ми також використовували різні методи спостереження.

Важливим для нашого дослідження був метод вивчення продуктів діяльності вищого навчального закладу. Вимоги до цього методу такі:

– наявність програми вивчення як предмету діяльності, так і процесу його створення;

– систематичність і всебічність;

– вивчення об'єкту відповідно до реальних умов діяльності.

Вивчаючи продукти діяльності вищого навчального закладу, ми звертали увагу на програми розвитку, діагностичний інструментарій, науково-методичні розробки й навчальні посібники викладачів вищого навчального закладу.

Використовуючи метод інтерв'ювання респондентів ми дотримувались таких правил:

– добирання запитань таким чином, щоб виключити можливість їх неоднозначного тлумачення. Разом з тим, існувала можливість спрощення запитань, що звузило б галузь можливих альтернатив відповіді респондента, по суті, нав'язувався їх вибір;

– постановка спочатку більш складних і загальних запитань, а потім — більш простих і часткових;

– використання логічно взаємопов'язаних запитань, спрямованих на з'ясування усієї проблеми в цілому;

– кореспонденту необхідно було викликати прихильність до себе співрозмовника, підкреслюючи значущість його ролі й цінність його відповідей для наукового дослідження.

Використання вище перерахованих методів здійснення дослідно-експериментальної роботи дозволило одержати інформативне, всебічне валідне уявлення про досліджувану проблему, яка відображає типовість явища.

Зупинимося на критеріях, прийнятих у нашій дослідно-експериментальній роботі. Аналіз різних визначень дозволив констатувати, що у всіх трактуваннях передбачається наявність відносно постійних цілей управління і відповідного їм переліку кінцевих результатів, навколо яких групуються послідовні дії, що і дає підстави для їх оцінки з погляду досягнення поставлених цілей. На відміну від традиційної позиції, коли ефективність управління розглядається як відношення досягнутого до запланованого, і відповідно виражає ступінь відхилення від поставленої початкової управлінської цілі, ми розглядаємо ефективність управління як відношення досягнутого до вихідного, що виражає відхилення від початкового стану.

У рамках нашого дослідження критерії розглядаються як ознаки, на основі яких здійснюється класифікація змін, що відбулися в управлінні вищим навчальним закладом, і їхня оцінка. Показник визначається як характеристика будь-якого аспекту критерію оцінки ефективності.

Формувальний експеримент проводився на базі Хмельницького інституту МАУП (експериментальна група) і Тернопільського інституту МАУП (контрольна група). В експерименті було задіяно 124 викладачі (62 викладачі ХІ МАУП і 62 викладачі ТІ МАУП) і 254 студенти (127 студентів ХІ МАУП і 127 студентів ТІ МАУП) цих вищих навчальних закладів, 7 керівників-експертів (1 директор, 2 заступники директорів, 2 декани, 2 завідувачі кафедр) вищих навчальних закладів недержавної форми власності — Львівського інституту МАУП, Міжрегіональної Академії управління персоналом.

До експертів висувалися такі вимоги: компетентність, позитивне ставлення до експертизи, наукова об'єктивність.

При проведенні "нульового зрізу" ми змогли зіставити результати експериментального і контрольного навчальних закладів за рівнем ефективності їх розвитку. Початковий рівень досліджуваної якості виявився приблизно однаковим.

Таблиця 1.

Показники основних умов реалізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі

№ п/п	Показники основних умов реалізації освітнього процесу у ВНЗ	Рівні прояву показника	Оцінка в балах
1	Дотримання санітарно-гігієнічних вимог	Дотримуються: – повністю; – більшою мірою (60% і більше) – меншою мірою	 2 1 0
2	Відповідність матеріально-технічної бази вимогам діяльності: а) наявність аудиторного фонду в кв.м загальної площі на одного студента; б) забезпеченість студентів гуртожитком (у % від потреби); в) наявність лабораторій для забезпечення тривалості роботи кожного студента з ПЕОМ (годин на день у середньому за період навчання)	Відповідає: – повністю; – більшою мірою (60% і більше); – меншою мірою – повністю; – більшою мірою (60% і більше); – меншою мірою – повністю; – більшою мірою (60% і більше); – меншою мірою	 2 1 0 2 1 0 2 1 0
3	Дотримання медико-соціальних умов в освітньому закладі (наявність умов для здійснення медичного обслуговування)	Дотримуються: – повністю; – більшою мірою (60% і більше) – меншою мірою	 2 1 0
4	Використання коштів за платні послуги на навчальний процес (придбання ТЗН, літератури тощо)	Збільшуються кожний рік. Одна і та ж сума використовується щороку. Зменшується використання коштів на навчальний процес	2 1 0

Таблиця 2.

Показники якості науково-методичного забезпечення навчального процесу

№ п/п	Показники якості науково-методичного забезпечення навчального процесу	Рівні прояву показника	Оцінка в балах
1	Відповідність навчальних програм і планів Державним стандартам, цілям і завданням ВНЗ	Відповідають: – повністю; – є невеликі невідповідності; – не відповідають	 2 1 0
2	Відповідність варіативно-індивідуального компонента навчального плану: а) цілям і завданням освітнього закладу; б) задоволенню виявлених освітніх потреб студентів	Відповідає: – повністю; – є невеликі розходження; – не відповідає більшою мірою. – повністю; – є невеликі розходження; – не відповідає більшою мірою	 2 1 0 2 1 0
3	Виконання навчального плану і програм	Виконуються: – у відповідності з планом графіком повністю; – є невеликі невідповідності в реалізації; – не виконуються більшою мірою	 2 1 0
4	Забезпеченість навчального процесу навчально-методичними та інформаційними матеріалами: а) % забезпечення студентів підручниками, посібниками з навчальних дисциплін; б) % забезпечення навчальних дисциплін	Забезпечені: – на 80%–100%; – 60%–79%; – нижче 60% – на 80%–100%;	 2 1 0 2

	робочою програмою, планами занять, завданнями для самостійної роботи; в) % забезпечення навчальних предметів методичними засобами, тематикою контрольних, курсових проектів; г) % забезпечення навчальних дисциплін комп'ютерними навчальними та контрольними програмами	– 60%–79%; – нижче 60% – на 80%–100%; – 60%–79%; – нижче 60% – на 80%–100%; – 60%–79%; – нижче 60%	1 0 2 1 0 2 1 0
5	Можливість доступу викладачів і студентів до Інтернет як джерела інформації	Наявна можливість доступу для всіх. Доступ лише для викладачів і керівництва. Доступ лише для керівництва.	2 1 0
6	Передбачення в навчальних програмах використання інноваційних технологій навчання	Передбачене постійне використання інноваційних технологій. Часткове використання технологій. Не передбачено використання інноваційних технологій навчання.	2 1 0
7	Рівень організації виробничої практики: а) наявність програм практики; б) створення належних умов для проходження практики	Високий Достатній Низький	2 1 0
8	Рівень організації підготовки дипломних та випускних робіт: а) наявність тематики робіт; б) наявність методичних вказівок для виконання робіт	Високий Достатній Низький	2 1 0

Таблиця 3.

Показники якості кадрового забезпечення підготовки фахівців

№ п/п	Показники якості кадрового забезпечення підготовки фахівців	Рівні прояву показників	Оцінка в балах
1	Частка штатних викладачів	Зростає Не змінюється Зменшується	2 1 0
2	Частка докторів наук, професорів; кандидатів наук; викладачів вищої кваліфікації	Зростає Не змінюється Зменшується	2 1 0
3	Підвищення кваліфікації викладачів постійного складу шляхом стажування	Проходять стажування 1 раз на 5 років % викладачів: – від 75 до 100%; – від 40 до 74%; – менше 40%	 2 1 0
4	Чисельність викладачів постійного складу, які займаються вдосконаленням навчально-методичного забезпечення, запровадженням інноваційних технологій навчання (у %)	Від 75–100%. Від 40–74%. Менше 40%	2 1 0
5	Чисельність викладачів постійного складу, які займаються науковими дослідженнями, мають публікації (у %)	Від 75–100%. Від 40–74%. Менше 40%	2 1 0
6	Чисельність викладачів постійного складу, які беруть участь у наукових конференціях, семінарах, круглих столах тощо (у %)	Від 75–100%. Від 40–74%. Менше 40%	2 1 0

Формула для розрахунку коефіцієнта $К.З(еф.) = \frac{Сумабалів}{12}$.

Якщо К:
0,75–1 — висока якість кадрового забезпечення навчального процесу;
0,5–0,74 — достатня якість кадрового забезпечення навчального процесу;
0,26–0,49 — низька якість кадрового забезпечення навчального процесу;
0–0,25 — незадовільна якість кадрового забезпечення навчального процесу.
Результати експертних оцінок наведено в таблиці 4.

Таблиця 4.

Результати експертних оцінок

Групи	**Контрольний ВНЗ**		**Експериментальний ВНЗ**	
Зрізи	на початку експерименту	в кінці експерименту	на початку експерименту	в кінці експерименту
К.3 (еф.)	0,33	0,58	0,41	0,75

Порівняння кількісних результатів свідчить про те, що якість кадрового забезпечення навчального процесу в контрольному вищому навчальному закладі зросла на 0,25, а в експериментальному — на 0,34. Контрольний вищий навчальний заклад досяг достатнього рівня кадрового забезпечення навчального процесу, а експериментальний вищий навчальний заклад — високого рівня.

Оцінка якості організаційної структури здійснювалась експертами-керівниками.

Таблиця 5.

Карта оцінювання якості організаційної структури вищого навчального закладу

№ п/п	**Показники якості організаційної структури ВНЗ**	**Рівні прояву показника**	**Оцінка в балах**
1	Мобільність	Кількість факультетів, кафедр, відділень та інших структурних компонентів: – постійно змінюється відповідно до соціально-економічних умов; – іноді змінюється без урахування соціально-економічних умов; – не змінюється	 2 1 0
2	Розподіл повноважень між організаційними компонентами структури	Визначені права, обов'язки, відповідальність, вимоги до діяльності компонентів структури: – чітко; – частково; – нечітко	 2 1 0
3	Демократичність	Повноваження, делеговані колегіальним органам: – значні; – деякі частково; – незначні.	 2 1 0

Формула для розрахунку коефіцієнта $К.4(еф.) = \frac{Сумабалів}{6}$.

Якщо К: 0,75–1 — висока якість; 0,5–0,74 — достатня якість; 0,26–0,49 — низька якість; 0–0,24 — незадовільна якість.

Оцінка якості організаційної структури здійснювалась експертами-керівниками.

Результати експертних оцінок наведено в таблиці 6.

Таблиця 6.

Результати експертних оцінок

Групи	**Контрольний ВНЗ**		**Експериментальний ВНЗ**	
Зрізи	на початку експерименту	у кінці експерименту	на початку експерименту	у кінці експерименту
К.4 (еф.)	0,17	0, 33	0, 17	0,67

Порівняння кількісних результатів свідчить про те, що якість організаційної структури зросла у контрольному вищому навчальному закладі на 0, 16, а в експериментальному вищому навчальному закладі на 0,5. Якість організаційної структури контрольного вищого навчального закладу залишилася на низькому рівні, а експериментального вищого навчального закладу досягла достатнього рівня.

Оцінка рівня управлінської діяльності здійснювалась експертами-керівниками.

Таблиця 7.

Карта оцінювання рівня управлінської діяльності

№ п/п	Показники рівня управлінської діяльності	Рівні прояву показника	Оцінка в балах
1	Якість планування	Висока Достатня Низька	2 1 0
2	Інформаційне забезпечення управління ВНЗ	Високе Достатнє Низьке	2 1 0
3	Плинність кадрів	Відсутня Незначна (менше 10%) Висока (більше 10%)	2 1 0
4	Якість умов для професійного та соціального розвитку викладача	Створені достатні умови Частково забезпечені умови Недостатні умови для розвитку	2 1 0
5	Організація наукових конференцій, семінарів, круглих столів	Щорічно Іноді Дуже рідко	2 1 0
6	Якість контролю	Висока Достатня Низька	2 1 0
7	Якість зовнішніх комунікативних зв'язків	Висока Достатня Низька	2 1 0
8	Реалізація принципів гуманізму, демократизму	Реалізуються: – повною мірою; – значною мірою; – незначно.	 2 1 0

Формула для розрахунку коефіцієнта $К.5(еф.) = \frac{Сумабалів}{16}$.

Якщо К:

0,75–1 — високий рівень управлінської діяльності;

0,5–0,74 — достатній рівень управлінської діяльності;

0,26–0,49 — низький рівень управлінської діяльності;

0–0,25 — незадовільний рівень управлінської діяльності

Таблиця 8.

Результати експертних оцінок

Групи	Контрольний ВНЗ		Експериментальний ВНЗ	
Зрізи	на початку експерименту	в кінці експерименту	на початку експерименту	в кінці експерименту
К.5(еф.)	0,38	0, 5	0,31	0,68

Якість умов для професійного та соціального розвитку викладача оцінювалася на основі аналізу анкет викладачів. Якість зовнішніх комунікативних зв'язків оцінювалася на основі змін у наборах абітурієнтів, бесід із першокурсниками, членами громадських організацій, з якими

співпрацює інститут. Реалізація принципів гуманізму та демократизму оцінювалася на основі анкетування викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

Ми вважали, що оскільки якість управлінської діяльності залежить від рівня професійної компетентності управлінців, тобто від їх знань, умінь, досвіду, зміни в якості управлінської діяльності зумовлені безпосередньо змінами професійної компетентності управлінців.

Аналіз кількісних результатів, показав, що рівень управлінської діяльності у контрольному вищому навчальному закладі зріс на 0,12, а в експериментальному — на 0,37. І контрольний, і експериментальний вищі навчальні заклади досягли достатнього рівня управлінської діяльності.

Оцінка рівня підготовки фахівців здійснювалась експертами-керівниками.

Таблиця 9.

Карта оцінювання рівня підготовки фахівців

№ п/п	Показники рівня підготовки фахівців	Рівні прояву показника	Оцінка в балах
1	Успішність знань на випускних іспитах	Висока Достатня Низька	2 1 0
2	Якість знань на випускних іспитах	Висока Достатня Низька	2 1 0
3	Якість дипломних робіт	Висока Достатня Низька	2 1 0
4	Якість звіту за практику	Висока Достатня Низька	2 1 0
5	Участь студентів у професійних конкурсах, предметних олімпіадах.	Висока Достатня Низька	2 1 0

Формула для розрахунку коефіцієнта $К.6(еф.) = \frac{Сумабалів}{10}$.

Якщо К:

0,75–1 — високий рівень підготовки фахівців;

0,5–0,74 — достатній рівень підготовки фахівців;

0,26–0,49 — низький рівень підготовки фахівців;

0–0,25 — незадовільний рівень підготовки фахівців

Результати експертних оцінок наведено в таблиці 9.

Таблиця 9.

Результати експертних оцінок

Групи	Контрольний ВНЗ		Експериментальний ВНЗ	
Зрізи	на початку експерименту	в кінці експерименту	на початку експерименту	в кінці експерименту
К.6 (еф.)	0,4	0,5	0,4	0,7

Порівняння кількісних результатів свідчить, що рівень підготовки фахівців зріс у контрольному вищому навчальному закладі на 0,1, а в експериментальному — на 0,3. І контрольний, і експериментальний вищі навчальні заклади досягли достатнього рівня підготовки фахівців.

Ми намагалися визначити К середнє ефективності управління за формулою:

$$К\ еф. = \frac{К1+К.2+К.3+К.4+К.5+К.6}{6}$$

Таблиця 10.

Результати визначення К еф. управління вищим навчальним закладом

Групи	Контрольний ВНЗ		Експериментальний ВНЗ	
Зрізи	на початку експерименту	в кінці експерименту	на початку експерименту	в кінці експерименту
К. еф.	0,37	0, 51	0, 37	0,73

Таким чином, одержані результати в експериментальному вищому навчальному закладі (Хмельницькому інституті МАУП) показують значну динаміку і дозволяють зробити висновок про те, що зміни є результатом цілеспрямованого впливу педагогічних умов на управління. Порівняння кількісних даних свідчить, що ефективність управління у контрольному вищому навчальному закладі зросла на 0,14, а у експериментальному — на 0,36.

Наслідки експериментального дослідження дозволяють констатувати, що реалізація висунутого комплексу умов підвищує ефективність управління вищим навчальним закладом недержавної форми власності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білий Л. Модель системи управління вищим навчальним закладом недержавної форми власності // Збірник наукових праць № 35. — Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2005.
2. Білий Л. Особливості педагогічного менеджменту в управлінні професійним вищим навчальним закладом // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. Наукових праць. Випуск 2. — Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — С. 15–23.
3. Білий Л. Особливості управління вищим професійним навчальним закладом у сучасних умовах (теоретико-методологічні засади) // Збірник наукових праць № 33. Частина ІІ. — Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2005. — С. 8–10.
4. Білий Л. Управління професійним вищим навчальним закладом в сучасних умовах: стан та перспективи вдосконалення // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. Наукових праць. Випуск 3. — Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — С. 9–17.
5. Білий Л. Управління сучасним вищим навчальним закладом: реалії і проблеми вдосконалення // Збірник наукових праць № 34. — Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2005. — С. 10–15.
6. Педагогічний менеджмент в освіті: теоретичне обгрунтування проблеми // Дидактика професійної школи: Вип. 4 / Ред. кол.: С. У. Гончаренка, В. О. Радкевич та ін. — Хмельницький, 2006. — С. 98–102.
7. Білий Л. Формування організаційної структури управління розвитком недержавного вищого навчального закладу // Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції “Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України” (12 травня 2006 року). — Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2006. — С. 80–81.
8. Зверева В.Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. — М.: Педагогика, 1992. — 326 с.
9. Справочник менеджера образования: В 2-х т. / Сост. В.С. Гиршович. — М.: Магистр, 1995. — 358 с.
10. Третьяков П., Митин С., Бояринцева Н. Адаптивное управление педагогическими системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. П. И. Третьякова. — М.: Издательский центр “Академия”, 2003. — 368 с.

Веронія МАРТИНЮК

ОСНОВНІ ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ПРОЕКТ-КЛУБУ

Приєднання вищих навчальних закладів України до Болонського процесу зобов’язує викладачів іноземних мов до пошуку та впровадження якісно нових, дійових методів організації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів для успішної інтеграції молодих науковців та фахівців до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього і науково-технічного середовища.

На думку багатьох учених (А. Алексюка, М. Фіцули, С. Архангельського, М. Гарунова, Б. Єсипова, В. Козакова, Н. Кузьміної, П. Підкасистого, В. Буряка, Є. Голанта, М. Махмутова, А. Усової та ін.) саме самостійна позааудиторна робота студентів, підходи до якої на сучасному етапі потребують докорінних змін, повинна стати основою вищої освіти, важливою частиною процесу підготовки висококваліфікованих фахівців.

Враховуючи актуальність і недостатнє вивчення зазначеної проблеми, постала потреба зробити об'єктивний, виважений аналіз педагогічних умов функціонування дидактичних технологій, які є найбільш ефективними для формування позитивних мотивів учіння, забезпечення успіху в навчально-практичній діяльності, виховання творчої, вмотивованої особистості, яка усвідомлює суспільну та особисту значущість навчання в умовах здобуття освіти у вищому навчальному закладі. Тому предметом нашого дослідження є організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ через роботу Інтерактивного Проект-клубу. ***Мета статті*** — визначити соціально-педагогічні чинники створення Інтерактивного Проект-клубу (ІП-клубу), а також сформулювати дидактичні принципи функціонування пропонованої моделі у Буковинському університеті.

Для усвідомлення сутності переваг нового підходу до організації самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів, вважаємо необхідним ідентифікувати основне термінологічне трактування моделі "Інтерактивний Проект-клуб" для повного, адекватного розуміння суті об'єкту дослідження.

Поняття "інтерактивне проектування", на нашу думку, включає певний комплекс ідей, достатньо чітку педагогічну технологію співпраці та конкретно випробувану техніку роботи педагога. Дослідження підтверджують, що запропонований метод надзвичайно дійовий, ефективний і оптимальний для організації та проведення додаткових занять, факультативів і клубів з метою стимулювання самостійної роботи студентів. Проектний метод проведення засідань Інтерактивного Проект-клубу (ІП-клубу) має за мету оптимізацію навчальних програм для одержання позитивного мовленнєвого досвіду, максимально наближеного до реального життя. Співпраця в проекті комбінує дію і мислення, планування і реальний досвід; розвиває вміння працювати в колективі, зберігаючи власну індивідуальність. "Така праця позитивно впливає на розвиток інтелекту і пізнавальних процесів: сприйняття, уявлення, уваги, мови, пам'яті, мислення та, передусім, на формування і визначення життєвих настанов, професійної спрямованості тощо" [13, 93].

Разом з тим, термін "інтерактивний" (від англ. *interaction* — взаємодія) в назві клубу передбачає встановлення зворотного суб'єкт-суб'єктного зв'язку з кожним студентом на визначених етапах динаміки розвитку проекту а також залучення викладачів різних дисциплін, фахових консультантів, творчих особистостей, спеціалістів у різних галузях науки та виробництва, безпосередніх носіїв іноземної мови до творення проектів на іншомовному ґрунті. Перебіг процесу інтерактивного проектування, що здійснюється суб'єктами учіння в ІП-клубі, на першу позицію виводить активність і самостійність студентів у роботі з програмовим та додатковим матеріалом, не виключаючи елементів пасивного сприйняття різнопланової інформації і зовнішнього об'єктивного чи суб'єктивного впливу.

Формат проведення засідань у вигляді клубу передбачає добровільну позааудиторну, самостійну суб'єкт-суб'єктну/об'єктну співпрацю студентів, які мають за мету вивчати англійську мову на фоні об'єднання/коректування власних інтересів, мотивів, потреб та їх практичну реалізацію через інтерактивне проектування у спеціально обладнаній аудиторії та поза її межами.

Функціонування досліджуваної моделі передбачає логічну єдність основних напрямів роботи. В основі прагматичного напряму ІП-клубу є формування комунікативних умінь та навичок; добір, дозування, організація комунікативно-значимого матеріалу, прогнозування і використання природних та навчальних ситуацій в процесі опанування мовленнєвими навичками та вміннями; керування комунікативною діяльністю, планування та застосування власної вербальної поведінки, автентичної за характером і адекватної мовленнєвому досвіду учасників проекту; ведення групового обговорення з опорою і без опори на зразок, використовуючи аргументацію, переконання, елементи дискусії, полеміки та спонтанного реагування на ситуаційну трансформацію; збирання професійної інформації, необхідної для

навчання або кар'єри; інтеграція в іншомовну спільноту; планування співробітництва і здійснення спільних для полікультурного контексту індивідуальних і групових проектів.

Гносеологічний аспект досліджуваної моделі передбачає отримання знань про країну, мова якої вивчається; розширення та поглиблення об'єму лінгвокраїнознавчої та культурологічної інформації; осмислення причинно-наслідкових явищ іншомовної комунікації в процесі отримання практичних навичок майбутньої професії; усвідомлення взаємозв'язків фактів та подій в результаті суб'єкт-суб'єктної діяльності, дослідження автентичної іншомовної інформації про явища й події в навколишньому соціумі.

Аксіологічний напрям забезпечує розвиток ціннісних орієнтацій студентів та мотивів їх діяльності, формування навичок і звичок поведінки згідно з загальноприйнятими суспільними нормами, виховання та культивування почуттів і переконань, що відображають основні аспекти загальнолюдської моралі, врахування нових моральних принципів і норм, які виникли на сучасному етапі розвитку суспільства, усвідомлення потреби будувати свою професійну діяльність згідно з законами краси індивідуальної та колективної творчості у виробничому процесі, створення "позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації і самореалізації в цьому світі" [9, 7].

Праксеологічна функція ІП-клубу "виявляється у відповідях на питання як жити людині в світі, а отже, містить певні практичні настанови щодо світу і буття людини в ньому" [7, 12]. Іншими словами, керування клубом вимагає вивчення особливостей взаємодії індивідів (членів груп мотиваційно-ротаційного проектування), а також індивіда і колективу у процесі інтерактивного моделювання проектів.

Евристична діяльність ІП-клубу полягає в організації процесу продуктивного творчого мислення, що активізує "...сукупність притаманних людині механізмів, за допомогою яких породжуються процедури, спрямовані на розв'язання творчих завдань [1, 108].

Враховуючи гуманістичну парадигму освіти, погоджуємося з думкою науковця І. Зязюна і визначаємо дидактичні вимоги для розробки та успішного функціонування моделі ІП-клубу: вона має бути об'єктивною (відображати суще); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати діалог зі студентом); адаптивною (пристосовуватись до індивідуальних особливостей людини, передусім до рівня різновидів її досвіду); відкритою (передбачити проективно-технологічну нормотворчість діяльності комунікатора) [3, 67].

На нашу думку, базові (основні) концепти стимулюючої організації навчального процесу в Інтерактивному Проект-клубі повинні включати наступні компоненти: соціальне замовлення, зміст навчання, стратегію процесу, засоби навчання, реальний перебіг інтерактивного проектування, маніфестацію та популяризацію результатів спільної діяльності.

Основні концептуальні положення ІП-клубу мають за мету сприяти науково обґрунтованому, творчому, проблемному підходу до стимулювання вмотивованої іншомовної комунікації, а також професійній соціалізації майбутнього спеціаліста-професіонала в галузі науки і техніки, активізуючи "процес залучення індивіда до системи суспільних відносин; формуючи його суспільний досвід, становлення й розвиток як цілісної особистості. Соціалізація передбачає взаємодію людини з соціальним оточенням, яке впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння й відтворення нею системи суспільних зв'язків" [1, 374]. Як визначають науковці, соціалізація — процес двобічний: з одного боку молода людина засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству й соціальним групам, до яких вона належить, а з іншого — активно залучається до системи соціальних зв'язків і набуває соціального досвіду. При цьому вона прагне до самопізнання, самоосмислення, самовдосконалення. Крім того, стверджує А. Подд'яков, що, якщо до основних цілей не включити стимулювання саморозвитку, то неможливо буде досягнути мети навчання [6].

Виходячи з зазначеного попередньо, формулюємо стратегічну мету ІП-клубу, яка полягає в розширенні та поглиблення знань, умінь і навичок оперування іншомовною інформацією в процесі самостійного опанування і якісного засвоєння програмового матеріалу; мотивованій активізації процесу іншомовної комунікативної діяльності студентів; стимулюванні їх інтересу до вивчення предмета; формуванні фахової іншомовної компетентності; оволодінні іншомовним професійним тезаурусом; сприянні всебічному розвитку особистості, професійній

соціалізації; підвищенні загальної культури студентів; підтримці на шляху до самопізнання, самовдосконалення, самореалізації та самоактуалізації.

Практика показує, що стимулом для навчально-пізнавальної діяльності членів ІП-клубу є така форма самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає формування проектної проблеми в умовах інтерактивної іншомовної комунікації, а тому вимагає пошукової роботи, викликає інтерес як у суб'єктів учіння, так і в суб'єктів викладання, а також організує індивідуальну психологічну готовність до її розв'язання, фактично добираючи завдання для стимулювання процесу пізнавальної діяльності на прагматичному, праксеологічному, гносеологічному й евристичному рівнях.

Досліджуючи дидактичні принципи функціонування ІП-клубу, говоримо про єдність його двох проектних сутностей: по-перше, суб'єктивної (методичної), коли проект виконується суб'єктом учіння на фоні вмотивованого інтерактивного вивчення іноземної мови, по-друге, об'єктивної (соціально-педагогічної), що обґрунтовує доцільність створення даної соціально-педагогічної моделі та організації навчально-виховного процесу в ІП-клубі для стимулювання вивчення іноземної мови і моніторингу (відслідковування) результатів. У другому випадку, важливо відзначити, що академік О. Киричук виділяє три типи проектів: соціальний, особистісний і психолого-педагогічний, що відображає основні напрями діяльності педагога і вихованців у їхній взаємодії (розробляється для навчально-виховного закладу або ж на рівні вікових паралелей, класів — у нашому випадку груп) [4, 7].

Вважаємо, що ІП-клуб справедливо вважати соціальним проектом, оскільки основні напрями його роботи, базові концепти організаційної діяльності та стратегічна мета відповідають сучасним особливостям розвитку освіти і вимогам суспільства.

Соціальна підтримка навчально-пізнавальної діяльності ІП-клубу під час інтерактивного проектування змінює напрям розвитку суб'єкта учіння і направляє його по руслу, яке він обрав. Досліджуючи особливості функціонування ІП-клубу як соціального проекту, визначаємо соціальні чинники стимулювання навчально-пізнавальної роботи студентів. На нашу думку, вони мають як позитивний, так і негативний характер.

До позитивних відносимо: на загальному рівні інтегративного результату соціалізації особистості — міжнародну громадськість (співдружність зі студентами закордонних організацій, інтерактивну співпрацю з Британською Радою, Американським корпусом Миру, Інтернет-зв'язки з молоддю інших країн, міжнародні ділові чи родинні зв'язки сім'ї студента); ментальність Західного регіону України; вимоги міжнародного ринку праці.

Доцільно також дослідити негативні чинники стимулювання навчально-пізнавальної діяльності членів ІП-клубу, адже досвід інтерактивного проектування, набутий студентами в ІП-клубі, активізується в найрізноманітніших формах і ситуаціях на фоні сприятливих, або несприятливих умов соціального середовища, за конструктивної чи деструктивної підтримки та сприяння сім'ї, навчального закладу, громади.

Вчені-економісти відмічають, що великі проблеми на загальному рівні інтегративної соціалізації студентів спричиняє недостатність фінансових ресурсів, нерівномірність розвитку вищої освіти за регіонами України, нерівність громадян у доступі до безкоштовної вищої освіти. Працевлаштування випускників ВНЗ — болюче питання для нашої держави: певна частина працездатної молоді готова до адаптації на запропонованому ринку праці; щодо випускників ВНЗ з високим потенціалом розумового розвитку, не всі вони задоволені можливостями та умовами свого працевлаштування; рівень знань третьої категорії випускників навчальних закладів не задовольняє вимог роботодавця [2;11].

Негативним чинником стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів на одиничному рівні інтегративної соціалізації вважаємо кризу сім'ї. Як зазначає вчений-педагог О. Савченко, складність виховання здорового покоління значною мірою зумовлена станом сучасної сім'ї [8, 6]. Зростання кількості "проблемних" сімей, безпритульність, недостатня соціальна допомога багатодітним сім'ям, нехтування правами дітей у сім'ях є досить стійкими явищами нашого життя. На думку багатьох вчених (О. Тюканової, М. Малишевої, О. Бандурка, Е. Пірсон, К. Левченко), одна з основних проблем кризи сім'ї пов'язана з трудовою міграцією. Вона веде до розриву родинних стосунків, в результаті чого діти залишаються без батьківського піклування протягом кількох років. Окрім того, зростає депопуляція, соціальне безбатьківство, соціальне сирітство, соціальна дезадаптація (низька успішність, негативні

суб'єктивні переживання, втрата взаємопорозуміння з дорослими та однолітками, відчуття/страх самотності). Спеціальної виховної роботи щодо їх профілактики потребують такі патологічні явища суспільного життя, як пияцтво, наркоманія, паління, хабарництво, злодійство, рекет, проституція [10, 56]. Оскільки криза сім'ї, трудова міграція, соціальне безбатьківство, соціальне сирітство стали характерними рисами Чернівецької області, ІП-клуб передбачає в роботі превентивне і правове виховання, довір'я у спілкування з ровесниками, доброзичливі стосунки з викладачами.

В ІП-клубі студент вибудовує свою ціннісно-смислову сферу діяльності або суб'єктивний простір, який має такі ознаки: цілісність процесуальної характеристики становлення; узгодженість складових елементів; здатність до збереження власної позитивної ідентичності в навколишньому соціокультурному середовищі; вміння протистояти негативному зовнішньому впливу; самовдосконалення; свідоме самообмеження; самоконтроль.

Вважаємо, що ІП-клуб є особистісним проектом: кожен його учасник здійснює власний особистісний проект, що є проектом розвитку особистості і характеризує уявлення викладача й студента про його близьке і віддалене майбутнє. Кожне особистісно-орієнтоване проектування в ІП-клубі має наступну структуру: педагог як носій особистісного досвіду; студент, який відчуває потребу в особистому саморозвитку; особистісно значима проблема; фрагмент життєдіяльності, в якому активізуються особистісні функції студента; процесуальні компоненти становлення особистісного досвіду – діалог, пошук, гра тощо.

Відзначимо, що гуманістичні ідеали навколишнього соціального середовища формують сукупність стимулюючих особистісних цінностей учасників ІП-клубу: усвідомлення самоцінності, самовдосконалення, самоствердження особистості, формування системи особистих цінностей і пріоритетів, почуття емпатії (переживання за емоційний стан іншої людини, проникнення в світ її переживань), цінності етичної відповідальності перед учасниками суб'єкт-суб'єктної інтерактивної проектної діяльності, гармонія суспільних і власних інтересів, взаємозбагачення; утвердження національних ідеалів.

Аналіз практичної діяльності Інтерактивного Проект-клубу показує, що ця освітня модель є психолого-педагогічним проектом, оскільки вона здійснює цілеспрямований вплив на соціально-педагогічний простір і базується на самовизначенні автора, його світоглядних позиціях і методологічних установках.

На думку вчених, педагогічне проектування — це діяльність суб'єктів освіти, спрямована на конструювання моделей перетворення педагогічної діяльності. Сутність педагогічного проектування полягає у виявленні й аналізі педагогічних проблем і причин їх виникнення; побудові ціннісних основ і стратегій проектування; визначенні мети і завдань; пошуку методів і засобів реалізації педагогічного проекту. Г. Щедровицький виділяє два види полярних стратегій у педагогічному проектуванні: 1) адаптація до середовища, пристосування до соціальних умов життя; 2) перетворення середовища у відповідності з власними цінностями, переконаннями, цілями [12, 24]. Перша стратегія виконує соціальне замовлення: здійснює зміни в управлінні й фінансуванні освіти, строках навчання, навчальних планах, формах контролю якості знань тощо. Суб'єктом проектної діяльності в рамках другої стратегії виступають суб'єкти учіння, їх батьки, викладачі. Такі проекти активізують творчу ініціативу учасників, породжують новий зміст, методи і форми освітнього процесу. Педагогічні проекти змінюють педагогічну практику, конструюють педагогічні інновації.

Погоджуємось з О. Петеліним, що педагогічний проект не може бути обмежений жорсткими рамками і однозначним підходом у його дослідженні. Він стає все менш направленим на об'єкт, що розробляється — освітню систему, педагогічну технологію, засоби навчання [5].

Аргументуючи доцільність функціонування, принципи організації та стимулюючу роль ІП-клубу в позааудиторній навчально-пізнавальній діяльності, ми зробили спробу наблизити теоретичну педагогічну думку до вирішення складної практичної проблеми ефективного навчання іноземним мовам студентів ВНЗ в контексті перебудови української освіти згідно вимог Болонської процесу. Практика показує, що поліфункціональність Інтерактивного Проект-клубу здійснює ефективне системне стимулювання особистісно-розвивальних функцій навчального процесу через самостійну активність студентів і помірковане педагогічне керівництво. На підставі виявлених закономірностей, приходимо до висновку, що ідею

створення ІП-клубу можна назвати проектом комплексної організації навчально-виховного процесу, оскільки він комбінує в собі особливості соціального, психолого-педагогічного та особистісного проектування; передбачає спільну діяльність суб'єктів учіння і викладання, їх особистісно-розвивальну взаємодію в процесі навчально-пізнавальної діяльності; формує соціальні настанови та ціннісні орієнтації всіх учасників інтеракції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — Київ: Либідь, 1997. — 376 с.
2. Грішнова О. Розвиток вищої освіти в Україні: тенденції, проблеми та шляхи їх вирішення // Вища школа. — 2001. — №2–3. — С.22–33.
3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. — К.: Україно-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
4. Киричук О.В., Коберник О.М. Психолого-педагогічне проектування навчально-виховного процесу//Педагогіка і психологія. — К.: "Педагогічна думка", 4(13)96. — С.4–9.
5. Петелин А.С. Педагогическое проектирование в личностно-ориентированном образовании // Профессиональное педагогическое образование: личностный подход: Сборник научных трудов Воронежского государственного педагогического университета / Под ред. В.И.Лещинского, Е.Е. Седовой, Т.Е.Стародубцевой. — 2003. — Вып. 1. — С.3–4.
6. Поддьяков А.Н. Гуманизация образования и педагогика противодействия // Развивающая психология — основа гуманизации образования: Материалы 1 Всероссийской научно-метод. конф. "Развивающая психология — основа гуманизации образования". Москва, 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В.Я. Ляудис, Н.Н. Корж. М.: Рос. психол. об-во, 1998. — С. 182–183.
7. Причепій Є.М., Черній А.М., Гвоздецький В.Д., Чекаль Л.А.Філософія. Посібник. — К.: Академія, 2001. — 576 с.
8. Савченко О. Реформування шкільної освіти і реалізація її оздоровчої функції//Шлях освіти. — К.: "Педагогічна преса", 2001. — №4. — С.6.
9. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес// Освіта України, № 60–61, від 10 серпня 2004. — С.7.
10. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. — К.: Академія, 2002. — 528 с.
11. Шевченко Д.А. Студент и рынок: Трудоустройство выпускников вузов// Элитное образование. — М., 2001. — №11. — С.34–35.
12. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. — М., 1995. — С.24.

Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. — К.: Либідь, 2003. — 560 с.

Ігор ШЕРЕМЕТ

АНТИАЛКОГОЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Реалізація завдань фізичного виховання учнівської молоді в сучасній українській школі здійснюється шляхом використання таких організаційних форм, як уроки, факультативні та самостійні заняття, які тісно пов'язані між собою і доповнюють одна одну.

Серед обов'язкових навчальних занять передусім є уроки фізичної культури, що проводяться під керівництвом вчителя згідно з навчальним планом і навчальною програмою загальноосвітньої школи. Вони забезпечують школярам мінімальний обсяг фізкультурних знань, умінь і навичок відповідно до науково обґрунтованих вимог і норм.

Особлива цінність уроків фізичної культури в тому, що на них є багато можливостей "непрямим способом" зачіпати проблеми алкоголізму, подавати учням антиалкогольну інформацію. "Неоціненне значення у профілактичній роботі з дітьми та підлітками мають фізкультура і спорт. — Пише Ю. Короп. — Заняття фізкультурою і спортом з шкільних років, спілкування дітей з відомими спортсменами і тренерами, чий авторитет для них, як правило, незаперечний, — найефективніше "щеплення" проти куріння і вживання спиртного. А регулярні тренування аж ніяк не сумісні навіть із найменшими дозами спиртного і куріння" [1, 47].

Мета статті — висвітлити досвід та окремі результати педагогічного експерименту з методики антиалкогольного виховання старшокласників засобами фізичної культури в загальноосвітніх школах №№ 6, 7, 12, 16 м. Тернополя.

Під час організації навчального процесу з предмету фізичної культури вчитель передовсім послуговується вимогами програми для загальноосвітніх навчальних закладів “Основи здоров’я і фізична культура” (I–XI класи). Ця програма серед навчальних, пізнавальних і виховних цілей передбачає “отримання знань, умінь і навичок ведення здорового способу життя”, “формування стійких мотиваційних установок на здоровий спосіб життя як одну з основних умов зміцнення власного здоров’я”. На підставі цього в програмі ставиться завдання про “формування основ здорового способу життя та безпеки життєдіяльності” [2, 4–5].

Основними елементами здорового способу життя є: дотримання режиму праці і відпочинку, харчування і сну, гігієнічних вимог, організація індивідуального цілеспрямованого режиму трудової активності, відмова від шкідливих звичок, культура міжособистісного спілкування і поведінки в колективі, культура сексуальної поведінки, змістовне дозвілля. Важливим елементом здорового способу життя є відмова від шкідливих звичок, серед яких значне місце займає звичка до вживання алкоголю.

Аналіз змісту програми “Фізична культура і здоров’я” для молодших та середніх класів засвідчує, що вона орієнтує вчителя на розкриття “загальних відомостей про здоров’я та здоровий спосіб життя” (1 клас), “профілактика шкідливих звичок” (2 клас), “згубний вплив шкідливих звичок”, “поняття та впровадження здорового способу життя” (5 клас), “шкідливість паління” (8 клас), “боротьба зі шкідливими звичками” (9 клас). Програма “фізична культура” для 10–11 класів лише в 11 класі передбачає “впровадження здорового способу життя”. Цей зміст навчальна програма передбачає реалізувати на уроках фізичної культури і в позаурочний час, коли йдеться про виклад теоретико–методичних знань.

Як бачимо, навчальна програма не “прив’язує” до конкретних тем матеріалу про формування здорового способу життя, про попередження і подолання шкідливих звичок, а це не спонукає вчителя фізичної культури до систематичної антиалкогольної виховної роботи як одного з аспектів підготовки старшокласників до здорового способу життя.

З огляду на це, у процесі дослідної роботи ми намагалися:

- визначити теми уроків, на яких можна було б реалізувати певний зміст і обсяг матеріалу про шкідливість алкоголю;
- підібрати змістовий матеріал про негативний вплив алкоголю на організм людини та її діяльність;
- продумати методику реалізації цього “антиалкогольного” фрагмента уроку, не порушуючи його основних цілей та завдань.

Для реалізації вимог навчальної програми щодо подачі теоретико-методичних знань на уроці фізичної культури дуже важливо, не знижуючи щільності заняття, знайти час для повідомлення тих чи інших теоретичних відомостей про шкідливий вплив алкоголю на організм людини та її діяльність. Для цього у процесі дослідження підбиралися об’ємні за змістом відомості, визначався час для їх повідомлення, уміло поєднуючи їх з необхідним фізичним навантаженням, не перетворюючи уроки в бесіди про пияцтво і алкоголізм.

Програма з фізичної культури для 9 класу передбачає озброєння старшокласників теоретико-методичними знаннями, які спрямовані на “боротьбу зі шкідливими звичками” [2, 74]. Відповідно до теми нашого дослідження ми намагалися реалізувати інформацію про шкідливий вплив алкоголю на організм людини.

Навчальна програма передбачає вивчення таких тем, як “Легка атлетика”, “Кросова і лижна підготовка” та “Туризм”, а також окремі теми з матеріалу для обов’язкового повторення і домашніх завдань: “Гімнастика” та “Футбол”. Всі ці теми вимагають конкретних знань старшокласників про функціонування м’язової, серцево-судинної, дихальної систем, тобто опори на наявний у них багаж знань з анатомії та фізіології людини. Спираючись на ці знання, вчитель фізичної культури має добру нагоду дати певну інформацію про те, як алкоголь впливає на організм людини, а це в свою чергу негативно позначається на її фізичному розвитку.

Для реалізації цього завдання на одному з перших уроків у 9 класі нами було розкрито питання “Шлях вжитого алкоголю в людському організмі”. При підготовці до уроку учнів попросили пригадати матеріал з анатомії і фізіології людини про будову тіла, а також поцікавитись знаннями про негативний вплив алкоголю на організм людини.

Під час проведення уроку нами разом з учнями був пройдений такий “маршрут”, який здійснює вжитий людиною алкоголь: “Рот” — “Шлунок” — “Кишечник” — “Печінка”. На кожній “зупинці” прослідковувався негативний вплив алкоголю на окремі органи людського організму.

Логічним продовженням розглянутої теми “Шлях вжитого алкоголю в людському організмі” було розкриття питання про негативний вплив алкоголю на здоров’я людини. Тому наступною інформацією антиалкогольного змісту, яку ми реалізували у процесі дослідження на одному з уроків фізичної культури в 9 класі, була тема “Алкоголь — згубник здоров’я”.

У процесі підготовки до цього уроку учням було дано завдання відшукати інформацію, в якій би розкривався зв’язок вживання алкоголю людиною зі станом її здоров’я. При цьому учнів орієнтували на пошуки інформації через читання медичної літератури, бесід з лікарями та ін., намагаючись відповісти на запитання:

1. Як ви розумієте поняття “здоровий спосіб життя”?
2. Назвіть засоби фізичного виховання?
3. Що, на Вашу думку, негативно впливає на здоров’я людини?
4. Що таке алкоголь і як він впливає на психічну діяльність людини?
5. Які хвороби органів дихання виникають у людей, що зловживають алкогольними напоями?
6. Чому вживання алкогольних напоїв особливо небезпечне в юнацькому віці?
7. Чому спорт і алкоголь несумісні?
8. Як алкоголь впливає на серцево-судинну систему?
9. Назвіть основні загартовуючі чинники.
10. Відшукайте кілька висловів з усної народної творчості про здоров’я або про шкідливі звички.

Учні взяли активну участь в обговоренні цього питання. Запрошений на урок лікар-нарколог вдало доповнив антиалкогольну інформацію цікавими прикладами з досвіду діяльності наркологічного відділу лікарні.

Вчителю залишилося завершити такими словами:

Здоров’я — найдорожчий скарб людини. Здоров’я — це одна з головних умов досягнення успіху у житті. Здоров’я потрібне нам для того, щоб знайти своє місце у житті, щоб кохати і бути коханими, щоб радіти, сміятися і насолоджуватися життям.

Бережіть здоров’я з молодих літ, зміцнюйте і примножуйте його. Не розтринькуйте даремно цей безцінний скарб, дарований вам Природою і вашими предками.

Українські народні прислів’я твердять: “Найбільше багатство — здоров’я”, “Здоров’я маємо — не дбаємо, а згубивши — плачемо”.

Під час проведення бесід про шкідливий вплив алкоголю на організм людини окремі старшокласники висловлювали думки про те, що алкоголю властиві й позитивні якості. Зокрема вони говорили про те, що спиртним лікуються, що воно знімає втому, що воно поліпшує апетит, що воно зігріває При тому вони про все це чули від дорослих, але власного досвіду в цьому плані в них не було.

Тому наступну бесіду на антиалкогольну тему нами було присвячено розвінчанню і спростуванню цієї облудливої інформації про нібито позитивні властивості алкоголю. Заняття набрало форми невеликої дискусії, де опонентами були захисники “позитивних властивостей спиртного” і спеціально підготовлені старшокласники, які спростовували цю помилкову позицію.

Під час дискусії “захисники” алкоголю не могли аргументовано довести “позитивних властивостей спиртного” і тому їхні твердження були голослівними, часом опиралися на почуту думку дорослих. Виступи спеціально підготовлених противників такої позиції були аргументовані і переконливі.

У процесі антиалкогольної виховної роботи важливо зачіпати певні найбільш гострі проблеми, привернути до них увагу старшокласників, викликати відповідні запитання. Відповідаючи на ці запитання, треба намагатися розвіяти помилкові уявлення і погляди. Форма відповідей на запитання може бути різною. Навіть при обмеженні часу не варто обходитись без фактичного матеріалу, посиланням на авторитети, емоційні цитати, використовувати плакати, діапозитиви. Зрозуміло, що дискусія про шкоду чи користь спиртного недопустима. Наука і

практика на ці запитання відповіла давно і однозначно. Інша справа — полеміка із захисниками пияцьких поглядів і переконань. На запитання слід відповідати якомога конкретніше. Це підвищує довіру до педагога, посилює його аргументацію і погляди. У полеміці важливо прагнути довести помилковість прибічників вживання спиртного. Правда, зверхність, образлива іронія чи тим більше грубість недопустимі [4, 30].

У 10 і 11 класах навчальна програма передбачає вивчення розділу "Професійно-прикладна підготовка", в якому складаються комплекси вправ для верстатників, транспортників, швейників, складальників на конвеєрі, будівельників, швейників, радіомонтажистів, ремонтників та наладчиків, шахтарів, сільськогосподарських працівників, операторів пультів управління, людей розумової праці з використанням вправ та елементів видів спорту. Під час вивчення цієї теми у процесі експериментальної роботи нами давалась старшокласникам інформація про те, як вживання алкоголю позначається на процес засвоєння таких професій, та здійснення професійної діяльності, на продуктивності праці, якості продукції, на виробничий травматизм, різноманітні аварії.

На одному з уроків з цієї теми була проведена узагальнююча бесіда під назвою "Алкоголь — ворог виробництва", на якій старшокласники висловлювали свої думки щодо нанесення виробництву шкоди людьми, які вживають алкоголь.

Глибоко вразила десятикласників "сповідь" колишнього алкоголіка, опублікована в одній із газет і використана нами для ілюстрування в бесіді з учнями. Ось її зміст: "Я вважаю, що кінець моїй кар'єрі спеціаліста-інженера, кінець, якщо можна так виразитись, моїй людській кар'єрі наступив тоді, коли я, не маючи вже більше грошей на горілку, відніс до букіністичної крамниці першу книжку із своєї бібліотеки. Поступово я відніс усі книжки, у зв'язку з чим відпала потреба і в книжкових полицях, які я також продав за безцінь, тільки б купити спиртне. Противитись бажанню випити не було сил. Я оживав при вигляді пляшки, жив як у сні, думаючи тільки про одне — як "поправити" здоров'я. Мною оволоділа глибока апатія. Все більше звужувалось коло інтересів, поки не дійшло до розмірів горла пляшки.

Алкоголь робив свою чорну справу. Райдужні перспективи, професійний ріст, прекрасна сім'я — все це залишилось у минулому. Я опустився, став постійним відвідувачем "забігалівок", де за пивним столом мене уважно слухали потріпані особи, готові піти за того, хто пригощав, в огонь і у воду. Ця увага і відданість були пропорціональні числу бокалів, які я замовляв. Якщо я приходив з пустими кишенями, аудиторії переді мною чомусь не було, вона вже крутилась біля іншого благодійника.

Я все більше і більше перетворювався в безлику істоту, якій для відчуття всіх земних радощів треба зовсім небагато. Це небагато вливалось в чарку. Колись неймовірно брезгливий, тепер я міг пити із замизганої чарки, прилаштуватися в підворотні, біля сміттєвого звалища, а то й у вуличному туалеті, пив у будь-який час і з ким завгодно. Тонкий знавець вин, який смакував їх ковточками, я став задовольнятися нехитрим афоризмом: "Нам не до якості, нам лиш би подешевше і поміцніше". Падати завжди легше, ніж підніматися. І я падав".

На жаль, програма з "Фізичної культури" 10 класу спеціально не орієнтує учителя на здійснення антиалкогольного виховання старшокласників. Проте нами в дослідницькій роботі використовувалась в цьому плані настанова щодо "теоретично-методичних знань" про те, що необхідно дотримуватись "правил техніки безпеки" під час занять фізичними вправами. Ми намагалися орієнтувати старшокласників на те, що вживання спиртного перед виконанням фізичних вправ може призвести до небажаних наслідків, зокрема травматизму. Таку інформацію у процесі дослідження ми подавали під час вивчення розділів "Легка атлетика", "Гімнастика", "Атлетизм та загальна і спеціальна підготовка", "Футбол" та інші.

Під час уроків і при наданні допомоги старшокласникам при складанні програми самостійних занять фізичною культурою і спортом, ми намагалися застерігати їх про ту небезпеку, якої можна очікувати від вжитого алкоголю перед заняттями. Так, наприклад, при купанні і заняттях плаванням важливо пам'ятати про те, що "п'яному море по коліна, а калюжа по вуха". Адже випадки, коли люди топляться під час купання, часто бувають пов'язані з їх оп'янінням: нетверезі забувають про обережність, заходять у глибокі водоймища, купаються в бурхливому морі під час шторму.

Нетвереза людина погано тримається на воді і легко може захлинутися, у неї порушується координація рухів, ритм дихання і кровообігу, вона швидко втрачає свідомість, у

неї зупиняється дихання, перестає працювати серце. Тому привести до тями витягнутого з води п'яного буває значно важче, ніж тверезого, який пробув під водою стільки ж часу.

Працівники служби порятунку на водах нерідко зустрічаються з утопленниками, які захлинулись недалеко від берега, намагаючись освіжити голову або напитися води.

Антиалкогольну інформацію дають можливість використовувати у старших класах і теми "Гімнастика", "Легка атлетика", "Футбол" та інші. У цьому плані приводом для розмови на антиалкогольну тему можуть слугувати відомості про видатних спортсменів.

Програма з фізичної культури вимагає в 11 класі давати учням науково-методичні знання про "фізичну культуру в сім'ї". У процесі дослідження, реалізуючи цю вимогу навчальної програми, ми намагалися дати учням інформацію про негативний вплив алкоголю на життя і діяльність сім'ї, організацію в ній дозвілля.

З метою реалізації цієї вимоги навчальної програми нами було підготовлено і проведено бесіду на тему "Алкоголь — лихо сім'ї". Щоб забезпечити активність старшокласників під час бесіди, ми заздалегідь дали завдання їм, спрямувавши на збір відповідної інформації з навколишнього життя, засобів масової інформації та інших джерел. На поставлене під час бесіди основне запитання "В яких напрямках виявляється негативний вплив алкоголю на сім'ю?", відповіді старшокласників торкалися таких проблем:

Пияцтво — завжди було великою трагедією для сім'ї. П'яниці систематично влаштовують в сім'ї скандали, бійки, проявляють безпричинну ревнивість, тероризують близьких, позбавляючи їх спокою, заважають плідно працювати, успішно вчитися.

Пияцтво підриває матеріальне становище сім'ї, бо п'яниця не тільки втрачає можливість добре заробляти, але часто пропиває свою зарплатню, а нерідко й заробітки членів сім'ї, домашні речі і т. п.

Пияцтво нищить важливі соціальні властивості і функції сім'ї, руйнує стиль сімейного життя, є головною причиною сімейних конфліктів і розлучень. Майже кожна друга заява до суду про розлучення мотивується пристрастю відповідача (частіше чоловіка) до спиртного. Спиртне і любов у сім'ї — непримиренні антиподи.

Виключно негативно впливає пияцтво на дітей — їх здоров'я, нормальний розвиток, правильне моральне виховання. Медицина встановила страшну залежність: багато дітей, зачатих у нетверезому стані, народжуються розумово відсталими, дебілами і олігофренами. Статистика засвідчує: з ростом пияцтва, з поширенням його серед молоді, особливо дівчат і жінок, зростає кількість народжених психічно неповноцінних дітей. А ця хвороба практично невиліковна. Кожна дівчина має знати: випиваючи чарку горілки, вона виливає отруту у свою майбутню дитину, бере на себе моральну відповідальність за її, можливо, скалічене життя.

Окрім "п'яного зачаття" пияцтво батьків калічить дітей фізично й морально. Ненормальні умови життя, створювані пияцтвом в сім'ї, призводять до того, що діти виростають слабкими, нервовими, нестійкими. Пияцтво батьків — одна з умов, що сприяє правопорушенням і злочинності неповнолітніх: кожен третій підліток-правопорушник вийшов із сім'ї, де дорослі систематично пиячили. Підлітки, що виросли в таких сім'ях, скоюють злочини у 6–7 разів частіше, ніж їх ровесники із благополучних сімей. Пияцтво в сім'ї нерідко є прикладом наслідування для дітей, а інколи прямо розбещує їх: привчає до спиртного, залучає до пияцтва [3, 11–13].

Щоб розкрити негативний вплив пияцтва "в усій його красі", нами було підготовлено і проведено на одному з уроків фізичної культури бесіду на тему "Алкоголь — джерело злочинності". Під час підготовки до бесіди одинадцятикласники здійснювали пошукову роботу з виявлення інформації про зв'язок алкоголю зі злочинністю. Цікаву інформацію вони відшукали в місцевій періодичній пресі, радіо- і телепередачах, правничих журналах.

Запрошений на урок працівник кримінальної міліції у справах неповнолітніх доповнив виступи учнів цікавою інформацією про стан злочинності серед неповнолітніх на Тернопільщині, її зв'язок з поширенням спиртного серед школярів.

Реалізація змісту антиалкогольного виховання на уроках фізичної культури може бути ефективною за дотримання певним умов.

Під час занять на уроках фізичної культури і в спортивних секціях приводом звертання до алкогольних питань слугували і випадки з життя класу, спортивної секції, школи, мікрорайону, публікації в газеті, повідомлень по радіо чи телебаченню. Запитуючи учнів про

відомий випадок вживання алкоголю, який призвів до негативних наслідків, ми ставили старшокласникам запитання, як вони ставляться до даного факту. Такі випадки давали можливість організувати короткі обговорення проблем пияцтва і алкоголізму, давати учням додаткову інформацію про негативний вплив спиртного, формувати в учнів відповідне ставлення до нього.

У ході дослідно-експериментальної роботи ми попередньо проаналізували зміст навчальної програми, чітко визначили, яку антиалкогольну інформацію потрібно подати під час вивчення конкретної теми. Відбираючи такий матеріал, ми враховували вікові та індивідуальні особливості учнів класу, їх життєвий досвід, умови виховання в сім'ї, ставлення учнів до спиртного та інше. Це дозволяло учителю попередньо визначити, на які питання антиалкогольної інформації слід звернути увагу під час викладу теоретичного матеріалу, на які знання учнів з інших навчальних предметів опертися, передбачити і бути готовим відповісти на поставлені учнями запитання, продумати створення ситуацій, що стосуються всього класу чи окремих учнів.

В антиалкогольній виховній роботі важливо підібрати методику виховного впливу на старшокласників. Вдалий її вибір сприяє активізації мислення, посилює увагу, збуджує інтерес в учнів до поданої інформації. Найефективнішими методами подання антиалкогольної інформації були розповідь, пояснення, бесіда і коротка дискусія. Залежно від теми уроку ставились один-два завдання локального значення, рішення яких супроводжувалось конкретною інформацією.

Так, наприклад, розкриваючи зміст навчально-тренувального заняття з окремого виду спорту, даючи учням необхідні знання з окремих аспектів спортивної і самостійної фізкультурно-оздоровчої роботи, використовувалась інформація, яка ілюструвала дії вживання алкоголю на організм, особисте ставлення учителя фізичної культури як експериментатора до пияцтва й алкоголізму. При цьому використовувались матеріали про шкідливий вплив алкоголю на різні органи і функції людського організму, діяльності людини, цікаві факти, події з життя спортсменів.

Подаючи антиалкогольну інформацію, важливо спонукати учнів до роздумів, співставлень фактів та явищ, оцінювати їх. Цього досягають, коли антиалкогольна інформація особисто значуща для учнів, коли вони мають можливість побачити в ній своє місце, своє сучасне і майбутнє.

При проведенні таких бесід ми орієнтувалися на учнів як громадян своєї країни, захисників Батьківщини, майбутніх батьків, вихователів дітей. Такий підхід дозволяв значно підвищити їх зацікавленість, зняти "ефект відриву" виховно-профілактичних зусиль, зробити учня союзником в подоланні алкоголізму, за здоровий і тверезий спосіб життя.

У цьому зв'язку виявилось корисним проведення окремих дискусій з юнаками і дівчатами з відповідним зміщенням акцентів і концентрацій зусиль на статевовікових особливостях досліджуваних явищ. Такі бесіди не повинні замикатися на "алкогольній" темі. Їх основне призначення в орієнтації учнів на здорову працю, побут, відпочинок, життєвий успіх, радісне батьківство і материнство, пов'язані саме з тверезим і здоровим способом життя.

У бесідах з юнаками виділялось оборонне значення здоров'я підростаючого чоловічого покоління, а в бесідах з дівчатами — материнський аспект проблеми. Крім того, співбесіди з дівчатами містили і попереджувальну інформацію про небезпеку спільного розпиття алкогольних напоїв з юнаками в інтимній обстановці, яка створює небезпечну для честі дівчини ситуацію, розкривали механізм небажаних наслідків "розкомплексованості", що наступає під впливом алкогольних напоїв. Ми розкривали при цьому небезпеку раннього початку статевого життя, ранньої вагітності і її штучного переривання (можливе безпліддя і хвороби), а також показували жалюгідну участь жінок, в чиїх гірких долях негативну роль зіграло вживання алкоголю, ранній початок статевого життя.

Важливе значення в антиалкогольному вихованні на уроках фізичної культури мало врахування емоційного настрою старшокласників. Ми переконались, що антиалкогольна інформація має бути емоційно насиченою, викликати переживання, здивування, захоплення, засмучення чи обурення. Саме такі почуття викликала подана нами на одному з уроків фізичної культури в десятому класі інформація під назвою "Фігуристи поголовно лікуються від алкоголю".

Під час організації бесід на антиалкогольну тематику зі старшокласниками нами враховано особливості сприймання ними такої інформації, велику "зараженість" свідомості старших школярів алкогольними та іншими шкідливими звичаями і пересудами, рівень їх знань про явища соціального життя, будову організму і т. п.

Успішному засвоєнню антиалкогольної інформації сприяло поєднання її з власним досвідом учнів, коли в процесі бесіди на антиалкогольну тему пропонувалось їм згадати і розповісти про вчинки, пов'язані з вживанням алкоголю ними самими або кимось з їхнього оточення.

В антиалкогольні виховній роботі зі старшокласниками на уроках ми враховували те, що особливістю їх мислительної діяльності є те, що їх умовиводи, твердження пройняті переконаністю в правильності своїх поглядів, яка проявляється у прагненні відстояти їх, бажанні посперечатися. У процесі дослідження нами було поставлено ряд запитань світоглядного порядку стосовно причин поширення вживання алкоголю серед неповнолітніх. Більшість відповідей була розгорнутими міркуваннями, що спиралися на відомості з різних навчальних предметів. Старшокласники намагалися використати знання з історії про поширення алкоголю і шляхи боротьби з цим явищем, з хімії — про хімічний склад алкоголю як отруйної речовини, з біології — про шкідливий вплив алкоголю на розвиток людського організму, і з трудового навчання — про негативний вплив алкоголю на трудову діяльність людини і т. д.

В антиалкогольному вихованні нами враховувались такі фактори. По-перше, чітке уявлення про призначення обраної форми виховного впливу, буде це бесіда, лекція чи пояснення в ході того чи іншого уроку. По-друге, у школярів має скластися чітке уявлення про те, що вони особисто, конкретно хочуть зробити для зменшення чи в кінцевому результаті подолання такого зла, як пияцтво. По-третє, вчитель повинен намітити, проти яких помилкових поглядів, позицій, установок спрямує свою діяльність. Для цього вчитель мав знати своїх учнів, бути готовим до того, що частина з них скептично налаштована до таких бесід; є серед них і такі, які самі вживають спиртне [4, 21].

Дотримання розкритих нами вимог у процесі інформування старшокласників на уроках фізичної культури про негативний вплив алкоголю на організм людини та її діяльність не тільки збагачувало їх новими знаннями та уявленнями про алкоголь як соціальне зло, а й сприяло формуванню у них відповідних поглядів і переконань, відповідального ставлення до власної поведінки та поведінки однокласників у цьому відношенні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Короп Ю. Хибні звичаї та їх профілактика // Фіз. виховання в школі. — 1996. — №2. — С. 45–47.
2. Орлов М.Ф. Исходные понятия исследования криминологических проблем борьбы с алкоголизмом среди несовершеннолетних и молодежи // Вопросы борьбы с пьянством, наркоманией и другими формами антиобщественного поведения несовершеннолетних. — М., 1976. — С. 11–22.
3. Самчук Л.І., Букшина Т.Ф. Профілактика алкоголізму, наркоманії, тютюнопаління (Рек. сп. літер.)// Рідна школа. — 2002. — №12. — С. 56–58.
4. Матвеев В.Ф., Гройтман А.Л. Профилактика вредных привычек у школьников. — М.: Просвещение, 1987. — 94 с.

Тетяна КУХАРЧУК

РОБОТА З МОЛОДИМИ ВЧИТЕЛЯМИ ЩОДО УДОСКОНАЛЕННЯ ХІМІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Важливе значення у вивченні хімії має хімічний експеримент. Він є джерелом знань, слугує основою для висування і перевірки гіпотез, засобом закріплення знань і вмінь, способом контролю якості засвоєння матеріалу і сформованості вмінь [5].

Навчальний хімічний експеримент — це відтворення на уроках за допомогою хімічних реактивів, матеріалів, спеціального посуду і приладів хімічних явищ в умовах, найбільш зручних для їх вивчення. Навчальний експеримент допомагає вчителю:

– повніше розкривати перед учнями ідею розвитку в хімії (генетичний зв'язок речовин, переходи між класами різних сполук, синтези складних речовин з простих, обумовленість протікання реакцій зовнішніми умовами тощо);

– показувати залежність хімічних властивостей речовин від їх будови та характер взаємного впливу атомів у молекулах (особливо під час вивчення органічної хімії), а учням наочно спостерігати прояв хімічних законів;

– розвивати хімічне мислення школярів; загальнонавчальні вміння;

– успішно здійснювати політехнічне навчання, демонструвати застосування хімічних знань у виробництві, теоретичних положень на практиці;

– озброювати учнів практичними уміннями і навичками лабораторного характеру.

Яскраві явища перетворення речовин, як правило, справляють велике враження на учнів, зацікавлюють їх, посилюють увагу до розповіді вчителя. Саме тому учні особливо добре усвідомлюють і закріплюють в пам'яті різноманітні випадки і наслідки хімічного експерименту. З досить нелегких для розуміння положень, поданих у підручнику, хімічні поняття і факти перетворюються за допомогою експерименту на цілком зрозумілі і, що не менш важливо, цікаві. Отже, під час вивчення хімії навчальний експеримент одночасно служить і джерелом знань, і методом навчання, виховання, розвитку учнів, і головним засобом наочності [1].

У методичній літературі хімічний експеримент умовно групують таким чином:

1. Експеримент для розуміння найважливіших хімічних теорій і законів, в тому числі і той, який відтворює класичні досліди (історичні). Наприклад, демонстраційні досліди: дослідження речовин та їх розчинів на електричну провідність, досліди для з'ясування залежності швидкості хімічних реакцій від природи реагуючих речовин, від розмірів поверхні зіткнення реагуючих речовин, концентрації і температури. Ці експерименти знайомлять учнів з науковими фактами, збагачують практичний досвід, на який повинні спиратися при одержанні теоретичних знань.

2. Експеримент для ознайомлення учнів з найважливішими хімічними процесами, умовами їх перебігу. Наприклад, лабораторні досліди: взаємодія хлоридної кислоти з металами, взаємодія солей з металами, демонстраційні досліди: добування оксиду карбону(IV), взаємодія його з водою і розчином гідроксиду кальцію; розкладання пероксиду гідрогену в присутності каталізатора тощо.

3. Експеримент для ознайомлення учнів з речовинами і дослідження їх властивостей. Наприклад, досліди: водень — відновник; теплові явища під час розчинення.

4. Експеримент для вироблення лабораторних навичок і умінь, необхідних для розв'язування різного роду теоретичних і практичних задач [2].

Удосконалення хімічного експерименту — одна із найактуальніших проблем методики викладання хімії в умовах сучасного навчання.

При визначенні основних напрямків такої діяльності необхідно враховувати можливості, які надаються досягненням науково-технічного прогресу, і великий досвід, нагромаджений методикою викладання хімії і описаний в роботах В. Верховського і О. Грабецького, Т. Назарової, К. Парменова, Ю. Плетнера, В. Полосіна, О. Смирнова, Л. Цвєткова і І. Черткова [4].

Не зважаючи на те, що в методиці і практиці навчання хімії нагромаджений достатньо великий досвід з підвищення ефективності демонстраційних дослідів, розробці оптимальних умов використання хімічного експерименту в навчанні, організації лабораторних і практичних робіт, інтерес до шкільного хімічного експерименту значно знизився.

Метою дослідження було визначення шляхів удосконалення методики проведення хімічних дослідів молодими вчителями.

Ми провели анкетування і запропонували вчителям м. Рівного і деяких районів Рівненської області наступні запитання:

1. Як часто Ви використовуєте демонстраційний хімічний експеримент на уроках? Відповідь підкресліть (систематично, від випадку до випадку, практично не використовую).

2. Чи проводите Ви на уроці обговорення результатів експерименту? Відповідь підкресліть (так, ні, частково).

3. У якій послідовності Ви співвідносите експеримент зі словами вчителя? Відповідь підкресліть (пояснення — демонстрація, демонстрація — пояснення, демонстрація і пояснення одночасно, всі варіанти залежно від мети і завдань уроку).

4. Чи всі лабораторні досліди і практичні заняття Ви проводите? Відповідь підкресліть (так, ні, частково).

5. Яким чином Ви вводите у навчальний процес розв'язування експериментальних задач?

6. Які труднощі найчастіше заважають Вам проводити експерименти так, як того хотілося б?

7. Чи використовуєте Ви міжпредметні зв'язки при проведенні хімічного експерименту? Відповідь підкресліть (так, ні, частково).

8. Чи використовуєте Ви елементи проблемності при проведенні хімічного експерименту? Відповідь підкресліть (так, ні, частково).

9. Чи використовуєте Ви елементи зацікавлення учнів при проведенні дослідів? Відповідь підкресліть (так, ні, частково).

10. Як Ви оцінюєте підготовку з техніки і методики проведення хімічного експерименту, яку Ви отримали у ВНЗ? [3].

Результати дослідження виявилися такими. Систематично проводять хімічний експеримент на уроках 57,5% вчителів, 40% — від випадку до випадку, 2,5% — зовсім його не проводять. Ці дані і викликають хвилювання.

У ході анкетування з'ясовувався методичний аспект діяльності вчителя, пов'язаний з обговоренням результатів експерименту на уроці. Було встановлено, що 92,5% вчителів систематично проводять обговорення результатів експерименту на уроці. Однак, за нашими спостереженнями, це обговорення буває іноді організоване методично не коректно. Так, у коментарях до експерименту вчителі часто використовують вирази, які утруднюють наступну бесіду ("…при доливанні фенолфталеїну розчин набуває малинового забарвлення", "…тут у мене виділяється газ з неприємним запахом" тощо). При одночасній демонстрації і поясненні досліду виникають великі паузи, які послаблюють увагу учнів. Нерідко вчителі своїми коментарями попереджують результати досліду, що знижує інтерес учнів до сприйняття експерименту. Багато вчителів недостатньо уваги приділяють побічним ефектам досліду і не завжди забезпечують необхідний рівень безпеки при його проведенні.

Цікаві дані були отримані щодо відповіді на третє запитання: 15% вчителів спочатку дають пояснення, а потім проводять експеримент; 7,5% роблять навпаки. Найбільша група вчителів — 70% — одночасно здійснює демонстрацію і пояснення експерименту, а 7,5% використовує всі вказані вище варіанти залежно від мети і завдань уроку.

Програма з хімії чітко передбачає перелік лабораторних дослідів і практичних робіт, які є обов'язковими для виконання. Результати анкетування показали, що на практиці лише 57,5% опитаних молодих учителів відповіли позитивно, вказавши, що проводять всі лабораторні досліди і практичні роботи. Решта вчителів виконує вимоги програми лише частково.

Одним зі способів формування в учнів практичних умінь є розв'язування експериментальних задач. Більшість учителів розв'язуванню експериментальних задач присвячує лише уроки, визначені програмою як практичні заняття з експериментального розв'язування задач з окремих тем. Варіанти дослідів тут, як правило, обмежені тими, що запропоновані у підручнику. Тільки 27,5% вчителів використовують експериментальні задачі при опитуванні. Це призводить до того, що учні досить чітко можуть розкрити теорію питання і зовсім не уявляють, як на практиці можна здійснити те, про що вони говорили.

У проведенні хімічного експерименту на уроках вчителям заважає відсутність багатьох необхідних приладів і реактивів, на що вказали 92,5% опитаних. Деякі вчителі (7,5%) відзначили, що вони мають труднощі, бо не знають, як провести окремі досліди. І 17,5% учителів пояснили свою неспроможність проводити досліди відсутністю експериментальних умінь.

При проведені хімічного експерименту слід використовувати міжпредметні зв'язки. Але лише 47,5% вчителів роблять це. Проведення деяких фізичних дослідів на уроках хімії, зокрема плавлення речовин, розчинення твердих, рідких речовин і газів у воді та залежність цього від температури, адсорбція і десорбція, робота з терезами може підсилити сприйняття учнями хімічних дослідів. Пояснюючи фізичні досліди з точки зору хімічних явищ, вчитель зможе підсилити доказовість викладання навчального матеріалу.

Важливою ланкою розвивального навчання у викладанні хімії є використання елементів проблемності при постановці і розв'язуванні пізнавальних задач, пов'язаних з хімічним експериментом. Суть проблемного експерименту — закцентувати увагу учнів на протиріччях і змусити задуматися над причинами цього, тим самим перетворивши теоретичні знання в практичні. Лише — 45,5% вчителів використовують на уроці задачі, які пропонують постановку експерименту і мають проблемний характер.

Справжній демонстраційний дослід здебільшого повинен бути яскравим, ефектним. Але ставлення вчителів до використання на уроках цікавих дослідів — різне: 80,5% досить широко використовують елементи зацікавленості при проведенні дослідів, 10% використовують їх лише частково і 7,5% взагалі не використовують. Ці дані говорять про те, що цікавий дослід —

найбільш ефективний яскравий варіант демонстраційного досліду, і вчитель сам має право вирішувати, який емоційний рівень спілкування буде на уроці.

І, накінець, 47,5% педагогів вважають, що експериментальна підготовка, яку отримують в університетах майбутні вчителі, є недостатньою. Спостереження за молодими вчителями при виконанні ними хімічного експерименту показує, що у частини із них нескоординовані рухи, вони погано орієнтуються біля демонстраційного стола, стоять спиною до класу, у деяких випадках неправильно встановлюють прилади стосовно учнів. Не завжди використовується екран для підсилення сприймання результатів експерименту, додаткове освітлення демонстраційного стола. Труднощі у постановці хімічного експерименту зумовлені такими обставинами:

- навчальні програми і підручники перевантажені великим об'ємом теоретичного матеріалу;
- недостатнє забезпечення кабінетів хімічними реактивами та приладами;
- недооцінка деякими учителями ролі хімічного експерименту, що приводить до зниження пізнавальної цінності дослідів;
- недостатня підготовка вчителів у вищих навчальних закладах.

Виходячи із одержаних результатів анкетування, методичний відділ управління освіти Рівненського міськвиконкому планує роботу з вчителями по удосконаленню шкільного хімічного експерименту. З цією метою проводяться науково-практичні конференції, семінари-практикуми, засідання методичного об'єднання, школи педмайстерності, школи молодого вчителя.

Упродовж останніх років робота міського методичного об'єднання вчителів спрямована на посилення і розширення роботи в плані підготовки педагогів до виконання практичної сторони програми. Була проведена науково-практична конференція "Роль хімічного кабінету у формуванні практичних навичок і вмінь учнів". Запрошені науковці, кращі вчителі хімії діляться досвідом з питань проведення хімічного експерименту.

На засіданнях методичного об'єднання були розроблені рекомендації до проведення практичних робіт "Розв'язування експериментальних задач з неорганічної хімії", "Розв'язування експериментальних задач з органічної хімії", "Добування і властивості кисню".

Особливо велика робота проводиться з молодими вчителями. Основними завданнями цієї роботи є:

- ретельне відпрацювання вмінь демонстраційного експерименту, навчання майстерності демонстрування дослідів;
- організація діяльності вчителів, пов'язаної з обговоренням результатів експерименту і його паралельним коментуванням;
- здійснення диференційованого підходу до постановки лабораторних дослідів і проведення практичних занять;
- використання рольових ігор в процесі експериментальної підготовки вчителів;
- підготовка методичних рекомендацій до уроків, де використовується експеримент;
- видання робочих зошитів з друкованою основою;
- психологічна підготовка вчителя з урахуванням всіх видів його діяльності.

Важливе місце в експериментальній підготовці вчителів займає формування вмінь обговорювати результати експерименту з учнями. Тому на засіданнях школи молодого вчителя старші колеги навчають педагогів-початківців розумінню суті демонстраційного експерименту, вмінню розрізняти окремі стадії досліду від кінцевого результату. Дуже важливо особливу увагу зосередити на відпрацюванні вміння одночасно проводити і коментувати демонстраційний дослід, оскільки це забезпечує високий рівень сприйняття і осмислення його постановки.

Сучасний урок хімії немислимий без включення в нього експерименту. Залежно від мети уроку експеримент може виконувати різні функції (евристичну, дослідницьку, узагальнюючу). Це і викликає необхідність змін у методиці проведення уроків. Більш широке використання експерименту (не тільки при поясненні нового матеріалу, але і при опитуванні) допомагає учням краще засвоювати матеріал, реально представляти процеси, які обговорюються. Тому ці питання використання диференційованого і індивідуального підходу до виконання лабораторних і практичних робіт розглядаються на засіданнях школи педагогічної майстерності. Досвідчені вчителі хімії діляться досвідом і видають рекомендації та методики стосовно конкретних ситуацій.

Використання рольових ігор на засіданнях школи молодого вчителя з методики навчання хімії сприяє нагромадженню досвіду прийняття тих чи тих рішень залежно від ситуації. Учасники гри демонструють свою здатність зрозуміти ситуацію, яка моделюється, розібратися з нею і розіграти різноманітні варіанти розв'язання проблеми, закладеної в умові. Рольові ігри — хороший засіб для реалізації спроб проникнути в реальні ситуації, які відбуваються на уроках хімії в школі, а також для додаткової перевірки професійної придатності вчителів.

На даний час є недостатня кількість методичної літератури, яка містить методичні рекомендації до всіх уроків, які пропонують застосування експерименту. Немає розробок, в яких описані не стільки техніка, скільки методика демонстраційних і лабораторних дослідів стосовно конкретних ситуацій уроку. Для підвищення ефективності організації лабораторних дослідів і практичних робіт в м. Рівному видані спеціальні робочі зошити з друкованою основою, де містяться інструкції до проведення експерименту. Також розроблені і видані зошити з інструкціями до практичних робіт. Ці зошити включають також різнорівневі тексти контрольних робіт.

Особлива увага приділяється психофізіологічній підготовці вчителів під час проведення демонстраційного експерименту. Молодих вчителів досвідчені колеги вчать умінню орієнтуватися біля демонстраційного столу, здатності контролювати і аналізувати свої дії при демонстрації дослідів, дотримання основних ергономічних вимог до експерименту.

Практика показує, що для опанування методики шкільного хімічного експерименту після закінчення вищого навчального закладу вчителю потрібно 2–3 роки. Скільки б не слухав вчитель лекції з експерименту, він не оволодіє ним, доки сам не займеться його опрацюванням.

Отже, удосконалення хімічного експерименту — це одна із найбільш актуальних проблем методики викладання хімії. Розвивальні принципи сучасного навчання і сам експериментальний характер хімії повинні відповідати завданням підвищення якості знань учнів, формування в них практичних умінь, розвитку пізнавальної активності і самостійності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буринська Н.М. Методика викладання хімії. — К.: Вища школа, 1987. — 122 с.
2. Верховский В.Н., Смирнов А.Д. Техника химического эксперимента т.1. — М.: Просвещение, 1973; т.2. — М.: Просвещение, 1975.
3. Злотников Э.Г. Учитель за демонстрационным столом // Химия в школе. — 1996. — №5. — С. 27-31.
4. Кирюшкин Д.М., Полосин В.С. Методика обучения химии. — М.: Просвещение, 1981. — 138 с.
5. Хімія. 8–11 класи. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. — К.: Шкільний світ, 2001. — 27 с.

АВТОРИ НОМЕРА

БІЛЕЦЬКА Ірина Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
БІЛИЙ Леонід Григорович	директор Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом (МАУП)
ГРИЦАЙ Наталія Богданівна	старший викладач кафедри методики викладання природничих дисциплін Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, здобувач Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
ДІДУК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ЖЕРЕБНА Марія Степанівна	старший викладач кафедри німецької мови для зовнішньоекономічної діяльності Тернопільського державного економічного університету (ТДЕУ)
ІВАНОВСЬКА Тетяна Борисівна	старший викладач кафедри філології Хмельницького інституту МАУП
КОВАЛЬЧУК Геннадій Петрович	асистент кафедри методики викладання фізики і дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського державного університету
КОГУТ Ольга Іванівна	кандидат філологічних наук, завідувач кафедри педагогіки і психології Тернопільського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
КРЕДЕНЕЦЬ Неля Дмитрівна	кандидат технічних наук, доцент, директор Львівського державного коледжу легкої промисловості
КУСТОВСЬКИЙ Сергій Миколайович	старший викладач кафедри іноземної філології гуманітарного інституту Хмельницького національного університету (ХНУ)
КУХАРЧУК Тетяна Андріївна	методист управління освіти Рівненського міськвиконкому
ЛЕВИЦЬКА Людмила Ярославівна	викладач кафедри німецької філології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ЛІХНЕВСЬКА Тетяна Анатоліївна	викладач кафедри ділової іноземної мови ХНУ
ЛУКАНЮК Сергій Михайлович	аспірант кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МАНДРИК Євген Васильович	асистент кафедри автомобільної і бойової техніки Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ) імені Богдана Хмельницького
МАРТИНЮК Веронія Адамівна	старший викладач кафедри іноземних мов Буковинського університету
МАЦЕЙКІВ Тетяна Іванівна	кандидат педагогічних наук, співробітник Інституту педагогіки АПН України

МИХАЙЛИШИН Орест Олегович	слухач ад'юнктури НАДПСУ імені Богдана Хмельницького, підполковник
МУДРА Оксана Михайлівна	аспірантка кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МУШИНСЬКІ Адам	директор навчального центру в м. Ґлоґові (Польща)
НИКИТЮК Світлана Іванівна	аспірантка Інституту педагогіки АПН України
ОЛІЙНИК Валентина Василівна	аспірантка Інституту педагогіки АПН України, викладач Хмельницького інституту МАУП
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	доктор педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАНИЧОК Тетяна Ярославівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПОНОМАРЕНКО Олег Анатолійович	заступник начальника кафедри тилу НАДПСУ імені Богдана Хмельницького
ПРИМАЧЕНКО Наталія Миронівна	здобувач Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова, секретар науково-педагогічного та економічного журналу "Молодь і ринок" Дрогобицького державного педагогічного університету (ДДПУ) імені Івана Франка
САВКА Леся Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну ДДПУ імені Івана Франка
СЕМЕНЧУК Юліан Олексійович	старший викладач кафедри англійської мови для зовнішньоекономічної діяльності ТДЕУ
СЕРГІЄНКО Леонід Прокопович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри олімпійського та професійного спорту, академік Балтійської Педагогічної Академії, заступник директора Миколаївського гуманітарного інституту Українського державного морського технічного університету ім. адмірала Макарова
СКАЛІЙ Тетяна Валеріївна	асистент кафедри гімнастики і спортивних ігор ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СКРИПНИК Сергій Васильович	методист Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
ТРОФИМ'ЯК Богдан Євстахович	доктор історичних наук, професор кафедри нової і новітньої історії і методики викладання історії ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ФЕДИК Олександр Леонідович	викладач кафедри тилу НАДПСУ імені Богдана Хмельницького, підполковник
ШАГАИ Надія Михайлівна	аспірантка Рівненського державного гуманітарного університету
ШЕРЕМЕТ Ігор Віталійович	здобувач кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ШМИГЕР Галина Петрівна	кандидат біологічних наук, доцент кафедри інформатики та методики викладання інформатики ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЯКУБОВСЬКА Лариса Павлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу НАДПСУ імені Богдана Хмельницького
ЯРЕМЧУК Наталія Ярославівна	асистент кафедри психології та культури Львівського комерційного університету
ЯЦІЙ Олександр Михайлович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ **3**

Яцій Олександр. Технологія формування організаторських якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу 3

Скрипник Сергій. Ціннісне ставлення старшокласників сільських шкіл до природи: результати діагностичного обстеження 8

Шагай Надія. Історико-педагогічна генеза морального виховання особистості в позашкільних навчальних закладах 13

Ковальчук Геннадій. Організація трудового виховання у дитячих закладах соціального виховання в радянській Україні у 20-і роки XX ст. 18

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА **23**

Когут Ольга. Сучасні технології в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників 23

Креденець Неля. Формування професійної компетентності спеціалістів швейної промисловості: концептуальні засади 26

Яремчук Наталія. Підготовка студентів класичного університету до виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах: результати експерименту 32

Грицай Наталія. Удосконалення підготовки студентів до проведення позакласної роботи з біології в школі 38

Шмигер Галина. Підготовка студентів непрофільних спеціальностей до використання інформаційних технологій у професійній педагогічній діяльності 44

Кустовський Сергій. Удосконалення самостійної навчальної діяльності майбутніх економістів: результати експериментальної перевірки авторської моделі 48

Пономаренко Олег. Визначення готовності випускників вищих військових навчальних закладів до виконання обов'язків офіцера тилу 53

Федик Олександр. Самостійна робота курсантів як засіб розвитку їх навчально-пізнавальної діяльності 59

Михайлишин Орест. Педагогічні умови забезпечення ефективної підготовки офіцерів до виховної роботи в умовах нестандартних ситуацій 62

Мандрик Євген. Дистанційне навчання в системі післядипломної освіти інженерно-технічного персоналу органів охорони кордону 66

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ **72**

Жеребна Марія. Політика освіченого абсолютизму та її значення для становлення освіти на західноукраїнських землях (кінець XVIII ст.) 72

Луканюк Сергій. Становлення та розвиток німецької євангельської приватної шкільної системи в Галичині (кінець XVIII — перша половина XIX ст.) 76

Левицька Людмила. Етнопедагогічні аспекти виховання волі і характеру в матеріалах Першого українського педагогічного конгресу 81

Трофим'як Богдан. Національні засади товариства "Сокіл-Батько" — рушійний чинник фахової освіти та просвітництва в молодіжних об'єднаннях Галичини до Першої світової війни (1909–1914 рр.) 85

Олійник Валентина. Практика радянізації дитячих та юнацьких свят у навчальних закладах України в 30-і роки XX ст. 91

Мацейків Тетяна. Національна школа і виховання в роки Другої світової війни 95

ЛІНГВОДИДАКТИКА 100

Палихата Елеонора. Урахування психологічних факторів у процесі навчання діалогу шляхом опрацювання діалогічної єдності 100

Дідук Галина. Використання лінгвостилістично-креативних завдань при вивченні морфології у 6–7 класах 106

Білецька Ірина. Особливості навчання студентів мовленнєвої взаємодії на заняттях англійської мови 117

Семенчук Юліан. Перевірка ефективності комплексу вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей 120

Мудра Оксана. Проблема іншомовної підготовки дорослих: теоретичні аспекти 130

ЗА РУБЕЖЕМ 136

Никитюк Світлана. Стратегічні документи як складова частина підготовки вчителів іноземних мов у системі заочної освіти Великої Британії 136

Паничок Тетяна. Особливості статевого виховання як невід'ємної частини дошлюбного виховання у ФРН 139

Ліхневська Тетяна. Діяльність організацій та центрів моделювання програм з громадянознавства у США 143

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ 147

Сергієнко Леонід, Скалій Тетяна. Дидактичні основи контролю у фізичному вихованні і спорті 147

Якубовська Лариса, Івановська Тетяна. Рольова гра як різновид інтерактивних методів навчання 155

Примаченко Наталія. Етикет маркетингової культури у взаємовідносинах підприємницької діяльності 158

Мушинські Адам. Моделі управління людськими ресурсами 163

Савка Леся. Розвиток спеціальних здібностей майбутніх учителів обслуговуючої праці 167

ВИВЧАЄМО ДОСВІД 172

Білий Леонід. Методика перевірки ефективності управління вищим навчальним закладом (на прикладі Хмельницького інституту МАУП) 172

Мартинюк Веронія. Основні дидактичні принципи організації та функціонування інтерактивного проект-клубу 179

Шеремет Ігор. Антиалкогольне виховання старшокласників на уроках фізичної культури: методичний аспект 184

Кухарчук Тетяна. Робота з молодими вчителями щодо удосконалення хімічного експерименту 190

АВТОРИ НОМЕРА 195

ЗМІСТ 197