

всіх галузях змінило методи обробки біологічної інформації. Це дозволяє застосовувати надбання теоретичних основ біофізики в широке коло біологічних досліджень.

Література

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. - 2004. - № 1. - С. 5-9.
2. Антонов В.Ф. Биофизика // Владос. - 2003 - 287 с.
3. Тиманюк В.А., Животова Е.Н. Биофизика // Професіонал. - 2004 - 702 с.
4. Якименко Ю. Кредитно-модульна система, як важлива складова інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору // Вища школа. - 2004. - № 1. - С. 50 - 63.

Г.Б.Штельмах

УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СЛУЖБИ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття посвячена проблеме повышения профессионализма педагогических кадров, где особое внимание уделено личности учителя, учёту его потенциальных возможностей и способностей. В статье представлены условия усовершенствования профессионализма учителей.

The article is devoted to the issue of improving the professional skills of the pedagogical staff, where a person and it's (his or her) own potential is of particular importance. The conditions of improvement are presented in the article.

Подальші соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без покращення діяльності методичної служби середньої і вищої школи, спрямованої на забезпечення мобільності, конкурентноспроможності педагогічних кадрів.

Нові підходи до організації діяльності методичної служби школи продиктовані потребою суспільства в підвищенні рівня професіоналізму вчителів – початківців, в формуванні

їхньої готовності до нестандартного виконання професійних функцій.

Проблеми покращення роботи методичної служби привертають увагу вчених-теоретиків та вчителів-практиків (І.Д.Бех, В.Д.Давидов, І.Я.Зязюн, В.Г.Кремінь, В.О.Моляко, О.Я.Савченко, В.В.Столін, Т.М.Титаренко, І.С.Якиманська.)

Мета нашої статті полягає у розкритті педагогічних умов, які забезпечують результативність роботи методичної служби середньої та вищої школи.

Успіх підвищення якості роботи методичної служби школи і вузу залежить від оновлення змісту методичної підготовки, методик і технологій навчання під час процесу професійної перепідготовки, дотримання сукупності умов, що забезпечують позитивні зміни під час діяльності сумісної методичної служби середньої школи та вищого педагогічного закладу. Тому під час роботи методичної служби необхідно забезпечити співвідношення стійких і змінювальних форм життєдіяльності шкільних методистів та викладачів вищої школи. Важлива роль у вирішенні поставленої проблеми відводиться навчання методичної служби. Головне призначення навчання організаторів і членів методичної служби полягає в підготовці самодостатньої особистості, що саморозвивається, здатної відповідати за свої дії і вчинки, швидко пристосовуватися до змінюваних умов професійної діяльності. На превеликий жаль, під час навчання членів методичної служби переважають репродуктивні методи роботи, а саме: лекційне викладення матеріалу при пасивному сприйнятті матеріалу слухачами.

Зміст, форми і методи навчальних курсів незорієнтовані на формування творчої особистості педагога – наставника, на формування готовності членів методичної служби до творчої, професійної діяльності. Основний недолік діяльності методичної служби полягає в тому, що шкільні методисти не завжди готові розв'язувати фундаментальні задачі, одержані педагогами знання не мають особистісного значення, низьким рівень розвитку комунікативних і організаторських умінь, відсутність самостійності та ініціативності під час практичних дій, слабкий проявом рефлексії й креативності. Саме ці якості

особистості забезпечують професіоналізм, майстерність під час творчої педагогічної діяльності.

Усунення факторів, які закріплюють у методистів позицію простих виконавців, нездатних до самостійних, активних дій у практичних ситуаціях, можливе за умов організації цілеспрямованої й систематичної роботи з розвитку творчих здібностей, якостей особистості, що характеризують творчий стиль діяльності членів методичної служби під час навчання.

Нами встановлено, що недостатня особистісна спрямованість професійної педагогічної підготовки членів методичної служби теж негативно впливає на рівень їхньої готовності до творчої діяльності. Перевага репродуктивних завдань під час навчання сприяє актуалізації проблеми пошуку шляхів і умов, що забезпечують динаміку рівнів сформованої готовності методистів до творчої діяльності в позитивну сторону.

Важливу роль, на наш погляд, відіграє створення сприятливого психологічного клімату в аудиторії шкільних вчителів та вузівських викладачів, який сприяє засвоєнню різних видів і форм людської діяльності. Це дає можливість кожному члену сумісної методичної служби будувати суб'єктивну модель пізнання, яка вміщує не тільки логічно-суттєві, але й особистісно – значущі ознаки об'єктів, що пізнаються; розвивати креативність, яка дозволяє усім слухачам постійно шукати й знаходити вихід із ситуацій; будувати для себе нову модель, спираючись на знання, засоби дій, що є в індивідуальному досвіді.

Ми вважаємо, що навчання слухачів методичної служби школи і вузу повинно здійснюватись на засадах особистісно - орієнтованого підходу до кожного методиста.

Пріоритетом особистісно-орієнтованого підходу є його можливості поглибити знання методистів, вдосконалити їхні професійно-значущі якості, комунікативні, організаторські та експресивні здібності.

Учіння – це організаційна частина свідомої діяльності вчителя, в якій проявляється його особистість. Учіння методистів – це складний процес переоцінки власного досвіду,

його змін під впливом навчання, формування новоутворень; це побудова індивідуальних моделей пізнання.

На відміну від традиційного підходу до діяльності сумісної методичної служби середньої та вищої школи при особистісно-орієнтованому підході процес спрямований на засвоєння інформації методистами. Під час особистісно-орієнтованого підходу методисти виступають у ролі носіїв індивідуального, особистого досвіду, які прагнуть до розкриття власних потенційних можливостей, закладених генетично.

У процесі особистісно-орієнтованого підходу методисти проявляють особливий інтерес до саморозкриття, самореалізації на основі врахування власного практичного досвіду і особистісного ставлення до нього. На підставі умов традиційної організації діяльності методичної служби школи та вищого навчального закладу шкільним методистам нав'язується чужий педагогічний досвід, який для них не має ніякої значущості.

Технологія особистісно-орієнтованого підходу під час діяльності спільної методичної служби середньої та вищої педагогічної школи включала:

- постійне збагачення досвіду творчої діяльності шкільних методистів та викладачів вузу, формування механізму їхньої самоорганізації, самореалізації;
- конкретні предметні знання, які виступали в ролі засобу пізнання і перетворення дійсності.

Зміст курсової перепідготовки методистів включав спеціальне конструювання навчального матеріалу на основі врахування різних засобів навчальної роботи, обумовлених стилем опрацювання навчального матеріалу кожним слухачем методичної служби. Під час традиційного навчання навчальний матеріал не адаптований до індивідуальних особливостей педагогів, методисти його засвоюють на репродуктивному рівні, не розвиваючи своїх професійних якостей.

Ми спостерігали високу активність методистів, зосередженість, яскравість, образність мови, бажання всіх виступити, захоплення результатами власної та групової діяльності, глибокі переживання під час занять. Кожний методист виступав у ролі носія знань, які міг проявити в залежності від ситуації. Ця діяльність є умовою позитивного

прояву та сприйняття себе, як особистості, що є фактором формування позитивної мотивації: “Я все можу. Я – творча особистість. Мені все під силу”. Під час такої діяльності шкільні методисти розкривають в собі приховані потенційні можливості, а викладачі вищої школи допомагають їм розкритися, вдосконалити свої професійно значущі якості особистості.

Керівники процесу вдосконалення діяльності спільної методичної служби середньої та вищої школи мали змогу оцінити не тільки глибину знань кожного методиста, але й динаміку зростання наставників як творчих особистостей.

Таким чином, дотримання вище перерахованих педагогічних умов дає змогу зорієнтувати кожного слухача методичної служби на вдосконалення педагогічного професіоналізму.

*У вирішені проблеми
використані підходи Т.Царук*

І.В.Шароваріна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО БАЧЕННЯ ФЕОКТИСТОМ ХАРТАХАЄМ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ МОВ В ПОЛЬСЬКИХ ГІМНАЗИЯХ ДРУГОЇ ПОЛ. ХІХСТ

Методика преподавания русского языка Ф.А.Хартахая – это сравнительная методика на основе синтетического способа с учетом психологии восприятия, принципа обучения на родном языке, языковедческого перевода, механического и осмысленного чтения и т. д. А сам Ф.Хартахай выявляет себя как историограф, критик, культуролог, методист, научный работник, педагог, практик, переводчик, преподаватель, просветитель, психолог, публицист, рецензент, составитель, теоретик и языковед.

The language teaching methodology can be defined as the comparative methodology based on synthetic means taking into account perceptual psychology, teaching approach in native language, linguistic translating, mechanical and intentional reading.

Російська мова була навчальним предметом польських гімназій дореволюційної Росії. Існувала окрема дисципліна в таких гімназіях – російська мова. Крім цього, саме російською мовою в дев'ятнадцятому сторіччі викладалися в польських гімназіях історія та географія імперської Росії та Польщі. Відразу, вважаємо доречним, звернути увагу на те, що вузьке мовознавче поняття “руська мова” другої половини XIX сторіччя не є тотожним поняттю “російська мова” XX та XXI сторіч і пов'язане із поняттям слова “руський” в широкому історико-культурологічному розумінні. Відомі декілька гіпотез походження та значення слова “руський”. “Руский” – це загальна назва всіх руських, східно-слов'янських культур, на думку Михайла Грушевського, Миколи Костомарова, Олександра Домашенка. В даному випадку слова “руський” та “російський” не є синонімами, синонімом слова “руський” є слово “східно – слов'янський”. На разі, в цій статті, ми зосередимо увагу на педагогічних міркуваннях Феоктиста Авраамовича Хартахая, які представлені в праці – “О преподавании русского языка в польских гимназиях” (Учителя рус. яз. Келец. гимназии Ф. Хартахая) // Циркуляр Варшав. учеб. округа. – 1867. - №2. – С. 74 – 86, 1867. - №3. – С. 128 – 137 // [9.–С.407-432].

Педагогічні особливості Феоктиста Авраамовича Хартахая стосовно історії порівняльного мовознавства та приватної (часної) методики викладання мови. Як зазначає Ф.А.Хартахай, використовуючи здобутки педагогічного досвіду Заходу, педагогіка Росії використовує в своїй практиці синтетичний спосіб початково-елементарного навчання дітей мови. І сам педагог впроваджує цей спосіб в своїй методиці викладання руської мови в польських гімназіях Росії того даного сторіччя. Перед детальним розглядом особливостей методики Феоктиста Хартахая спочатку пропонуємо елементарно розібратися в термінології. З'ясуємо значення терміну “синтетичний спосіб” в нашому контексті. Слово “синтетичний” прийшло до нашої мови із грецької та означає – “посднальний”. Синтетичний, тобто такий, який ґрунтується на синтезі. Слово “синтез” також грецького походження, яке позначає з'єднання, складання. Його термінологічне значення “Словник іншомовних

слів” розкриває так: “синтез – це метод вивчення предмета в цілісності, єдності та взаємозв’язку його частин. У процесі пізнання пов’язаний з аналізом [6,528]. Вважаю за доречно навести термінологічне визначення нового терміну – аналіз. “Аналіз” з грецької мови означає розклад, розчленування – це метод дослідження, що полягає в мисленнєвому або практичному розчленуванні цілого на складові частини. Протилежне “синтезу” [6,35]. Залишився термін “спосіб”, який в нашому контексті має педагогічне навантаження. “Тлумачний словник – мінімум української мови” наводить три значення, з яких два підходять до нашого контексту – перше, напрям, характер дій, метод, прийом для здійснення, досягнення чогось та друге, особливість, манера виконання чого-небудь” [7,376], тобто особливості педагогічного процесу навчання. На думку Феоктиста Хартахая, синтетичний метод “приносить користь під час вивчення рідної мови і може наробити шкоди в процесі навчання польських дітей, зокрема хлопців, нерідної мови” [9,407]. Автор статті “Про викладання російської мови у польських гімназіях” логічно продовжує думку та від загального переходить до конкретного, характеризує компоненти синтетичного способу. “Синтез тільки тоді здійснює вагому допомогу аналізу, коли хлопцям в певній мірі зрозумілі й думка того чи іншого речення, і смислове значення інформації про предмети, про які йде мова в реченні, наприклад, “Маленький хлопчик грає в зеленому саду свого батька” [9,407]. Далі методист продовжує характеристику ознак синтезу, розглядаючи наведене вище речення-приклад. Речення не є проблематичним під кутом мовознавчого аналізу, зокрема граматичного. “Не є складним допомогти навести учневі, який володіє та відносно знає руську мову, знайти в цьому реченні предмет про який йде мова чи підмет, якість цього предмета чи означення і, нарешті, те, як він характеризується” [9,407]. Також методична система Ф.Хартахая розкриває особливості перекладу, як елемента стилістики та як основного засобу педагогічної мовної практики порівняльної граматики. “Але перш ніж, ми заставимо польського хлопчика зробити те, що так легко може зробити наш хлопець, ми спочатку повинні йому, польському хлопцю, перекласти те чи інше речення та пояснити

про що в ньому йде мова. Феоктист Хартахай робить висновок із даного мовного прикладу: “тут синтез не досягає мети, втрачає своє додаткове значення і, відповідно, стає непридатним для початкового елементарного навчання польських хлопчиків і повинен надати основне навантаження аналізу” [9,408]. Як досвідчений практик із теоретико-науковою системою викладання конкретність висновку про синтез для перших двох класів гімназії доповнює узагальненим міркуванням про синтез синтетичного способу, яке полягає в тому, що “синтез не слід зовсім ліквідувати з процесу викладання російської мови в польських гімназіях. Його слід використовувати і він принесе користь за умови якщо викладач підбере засоби” [9,408]. Нам залишається знайти в даній статті методиста Феоктиста Хартахая ті засоби, які, за нашим припущенням, повинні розкриватися в змісті освіти двох навчальних предметів: польської (західнослов'янська мовна підгрупа слов'янських мов) та руських мов (східнослов'янська мовна підгрупа слов'янських мов) у всіх семи класах польської гімназії. Зміст гімназичної дисципліни – “російська мова” всіх семи класів польської гімназії включав навчальний теоретичний та практичний матеріал. Навчально-теоретичний складався із етимології (правопису), синтаксису, словотвору, стилістики. Навчально-практичний полягав в отриманні навичок, які повинні перейти в автоматичні вміння дитини спілкуватися російською мовою із грамотично правильним викладанням власної думки. Освітній матеріал цих чотирьох частин слов'янської філології розподілений із врахуванням вікових, індивідуальних особливостей та особливостей навчального процесу на основі синтезу й аналізу порівняльного методу (з рідної на іноземну та з іноземної на рідну). Подача навчального матеріалу учням відбувалася в простій та зрозумілій формі. Вчителів були важливі досягнення учнів під час процесу навчання, який повинен був керуватися відповідно до учнівських вдач чи навпаки невдач. Зважаючи на складність розмежування навчального змісту, він, практично умовно поділяється на конкретну програму для кожного класу польської гімназії. Пропонуємо навчальні програми чи програмований зміст нерідної мови всіх класів польської гімназії за статтею

Феоктиста Хартахая “Про викладання російської мови у польській гімназії (Учителя рус.яз. Келец. гимназии Ф.Хартахая)” [9,573]. I клас: навчальний зміст складається із знань про частини мови російської мови, зокрема про іменники; знань про відміни та про відмінки, про поняття “зрощення”, про “ідеоматизми” російської та польської мов. Найважливішим в цьому класі є співпраця вчителів польської та російської мов. Весь невідомий навчальний матеріал нерідної російської мови подається на основі відомого навчального матеріалу рідної польської мови. Навчальний зміст II класу та III класу практично ідентичний із навчальним матеріалом першого навчального року. Він не має принципових розбіжностей. До відомого вже дітям додається нове невідоме, а саме: знання про прикметник. Вивчаються його рід, розряди, зокрема якісні, кількісні та ступені порівняння. Вивчається прикметниковий числівник та дієслово. Набуваються навички відмінювання іменників та дієвідмінювання. Вводиться поняття “усічення”, зокрема усічення закінчень. IV клас: закріплюються знання про особи, способи, часи дієслова. Відомі частини російської мови закріплюються та вивчається нова невідома – дієприкметник. Вивчається орфографія у зв’язку із етимологією, будова мови у зв’язку із синтаксисом, синтаксична термінологія, словотвір, стилістика на основі двох видів перекладу: з рідної на нерідну та з нерідної на рідну. V клас, умовно виділявся Ф.А.Хартахаям першим класом старшої школи, мовної школи, яка вже цілковито знає просторічну російську мову і може вивчати літературну книжну мову на зразках кращих, але легких для дитячого сприйняття творів польських письменників. Саме з цього класу починають читати російською мовою серйозну белетристику. До серйозних белетристів Ф.А.Хартахая відносить “Жуковського, Батюшкова, Лермонтова, Пушкіна, Гоголя, Тургенева тощо” [9,431]. Учні VI класу польської гімназії вдосконалювали знання граматики російської мови та читали більш складні твори польських письменників. VII - вивчали твори “найбільш складних прозаїків, але не поетів” [9,429].

Враховуючи концепцію педагога вищої школи сучасності О.В.Домащенко, вчитель-мовник польської

Келецької гімназії для хлопчиків Феоктист Хартахай буде свою методику викладання мов за принципом навчання на рідній мові, зокрема на польській. “Рідна мова та, в якій народжується наша свідомість, в якій формується елементарно-початкові навички мислення. Її не вибирають, як не вибирають батьків. Рідна мова – наше духовна скарбниця, тому тільки вона онтологічна, а все останнє – не більш ніж засіб спілкування. Рідна мова – самий головний скарб кожного, хто думає” [1,70].

І саме головне для нашої педагогічної статті про Феоктиста Хартахая в міркуваннях О.В.Домашенка “Школа повинна спиратися на ті навички мовного мислення, які ”формується у дитини із самого раннього віку. В школі ці навички не формуються, а розвиваються. Якщо ж школа цей факт ігнорує й освіта починається на нерідній мові, свідомість дитини деформується, існуючи навички мовного мислення руйнуються, все це може призвести до самих тяжких для психіки дитини наслідки” [1,70]. “Всі мови, продовжує дослідник, повинні вивчатися на основі рідної мови, а не всупереч їй. Вимагати від дитини, щоб вона відразу почала думати на різних мовах, руйнівна для розвитку її мисленневих операцій справа. Скоріш за все, дитина взагалі не навчиться думати. Знання рідної мови – необхідна основа всієї подальшої освіти. Цим пояснюється особлива роль філологів в школі і той факт, який сьогодні забули, що класична (гімназична) освіта була в основі своїй філологічна, ..., і ... гімназія вчила думати” [1,71].

Весь процес навчання польських хлопчиків Феоктист будує, як вже було зазначено вище, за принципом навчання на рідній мові. Дія цього принципу навчання розкривається в педагогічній діяльності Феоктиста Хартахая в запропонованому ним практичному керівництві для викладання російської нерідної мови в польських гімназіях із польською рідною мовою. Вирішуючи навчальну проблему дієвості пізнавальних процесів дітей та практичну проблему методичного забезпечення вчителів посібниками для правильного викладання мови Феоктист Хартахай постає перед читачем як теоретик та критик, який добре обізнаний із питань історії мовознавства. Ф.Харатахай на основі аналізу педагогічної літератури дає власні поради щодо створення посібника для вчителів руської

мови в польських гімназіях Росії XIX сторіччя. “Із всього, що зроблено для російської мови в польській гімназії можна вказати на підручник Рклицького і на граматику Греча, яка перекладена на польську мову” [9,422]. “Початкові положення руської мови” Рклицького складені в 30-х роках XIX сторіччя, в той час, коли в Росії і філологія, і педагогія перебували в дитинстві”, Ф.Хартахай вважає не можливо використовувати як керівництво, бо “воно не приносить протягом тридцяти років ніякої дійсної користі” [9,421–422]. Зазначаються недоліки – “це книжонка, яка складається із статей географічного та природознавчо-історичного змісту, які наповнені мораллю самої побутової властивості. Всі статейки перекладені міжрядково на польську мову. Російська мова важка, безжиттєва із багатоскладними, часто книжними і ніскільки не зрозумілими словами. В книзі немає ніякого педагогічного такту. Вона відсторонює, усуває з боку дітей першого та другого класу будь-яку працю і позбавляє вчителя можливості робити будь-які випробування, перевірку, дослідження. Якщо вчитель захоче переконатися чи знає дитина ту чи іншу фразу на російських і польських мовах, він всякий раз повинен її зав’язувати очі, але й це даремно, бо завжди отримуєш відповідь із тридцятих вуст, які вчитують із книги переклад фрази, яка вимагається” [9,422]. Єдина позитивна придатність цієї книжки в тому, що “за нею хлопчики навчаються механічному читанню” [9,422]. До посібників із низькою навчальною функцією в польських гімназіях Феоктист Авраамович Хартахай окрім посібника Рклицького відносить ще “Книгу для читання”, якою користувалися в гімназіях тодішньої Росії та навіть, укладений за вимогами нової педагогіки, “Дитячий світ”. Навчальний зміст “Дитячого світу” програмувався для реальної школи і тому статті з природознавства подані “простою, правильною та зрозумілою мовою, перенасиченого маловідомими і самому вчителю-філологу термінами” [9,423], зазначає Феоктист Хартахай. Будь-яка російська грамика також не може використовуватися в польських гімназіях як керівництва для вчителя з російської мови, бо вони складені виключно для нашого юнацтва із врахуванням граматичної, формальної

сторони російської мови. “Як вже досвід показав і постійно показує, ці граматики є досить незначними посібниками для самостійного сприйняття граматичних правил без вчителя-посередника і шкільної практики”, “...вся користь їх полягає лише в тому, що після пояснення вчителем навчального матеріалу “на всі лади”, учень для остаточного його закарбування може “знайти його в тій чи іншій граматиці” [9,423]. В цих невеликих рецензіях трьох книг Феоктист Хартахай виступає як психолог – дослідник особливостей сприйняття навчального матеріалу та дослідник способів подачі навчального матеріалу із найбільшою користю, найбільшим відсотком засвоєння, найбільшим успіхом в навчанні. Ф.А.Хартахай знайшов та сформулював на основі власного педагогічного досвіду, який заслуговує на пошану та визнання, проблеми учнів під час вивчення слов’янських мов. Феоктист Хартахай є укладачем посібника для вчителів російської мови в польських гімназіях на основі принципу навчання рідної мови із врахуванням порівняльного методу. Він умовно уклав посібник, два безсумнівно важливих та необхідних керівництва: порівняльну граматику та хрестоматію для успішного і правильного викладання предмету вчителем якого він був. Міркування щодо змісту керівництв Феоктиста Хартахая враховують вимоги чинної записки, але на жаль, ми не в змозі зараз в ХХІ сторіччі їх зазначити. Укладач граматичного керівництва, за Феоктистом Хартахасем, повинен виконати загальний етап підготовки. Цей етап полягає: по-перше, в неврахуванні старовинних пам’яток слов’яно-руської писемності, таких як “Краледворский рукопис, Остром, Євангелія, Слово про похід Ігоревім, граматики Михайла Ломоносова та Лудольфа” [9,424], але, пам’ятаючи про їхнє існування та поважаючи їхній зміст; по-друге, в постановці практичного значення цих керівництв над філологічним та науковим значенням, бо “посібник неминуче буде вченою дисертацією про подібність польської мови з російською і тому знов таки опиниться досить непридатним” для навчання [9,424]; по-третє, у виборі “п’яти кращих граматик” [9,424]: дві російських (пам’ятаймо про великоруський та малоруський різновид), дві польські та одну слов’янську. Власне методичний

етап укладання порівняльної граматики полягає по-перше, в визначенні подібностей двох мов, а саме польської мови та російської мови; по-друге, у визначенні відмінності двох мов; по-третє у визначенні складностей російської етимології; по-четверте, у виділенні синтаксичних відмінностей двох мов та “наведенні численних прикладів всіх можливих речень, які повинні мати переклад на польську мову” [9,426], по-п’яте, в формулюванні наведених правил, які повинні бути такими, що гарно запам’ятовуються і використовуються на практиці; по-шосте, в створенні додатків за необхідних умов. Ці додатки повинні вміщувати невеликі складні для запам’ятовування правила із роз’ясненнями, як їх слід застосовувати на практиці; по-сьоме, в зведенні всіх зазначених компонентів у збірку порівняльної граматики. Порівняльна граматика принесе передбачений результат тільки поряд з існуванням іншого посібника – хрестоматії [9,426]. Процесу укладання хрестоматії чи практичного додатка до порівняльної граматики не має складних труднощів, бо такі керівництва існують на російській мові та приносять численні результати. Укладач практичного керівництва повинен виконати загальний етап. Цей етап полягає по-перше, в ненаданні уваги тому фактові, що автор упорядник “філолог, граматик або що-небудь в такому дусі” [9,426]; по-друге, у визначенні за взірець практичної граматики Перевлевського, яка перевірена практичним досвідом та схвалена практикою. Власне методичний етап полягає, по-перше, в усвідомленні та вирішенні питання: на якій мові запропонувати це керівництво польським хлопчикам, на російському чи польському? Вирішення цього питання Феоктист Хартахай знаходить в перекладацькій діяльності, а саме в перекладі з польської рідної мови на руську нерідну мову на початковому етапі вивчення мови. На думку педагога, якого переконав власний педагогічний досвід, “польські хлопчики можуть знайомитися з російською мовою тільки за допомогою перекладів з рідної на нерідну; той же досвід показав, що переклади з нерідної мови на рідну польську нічого не додають до знань з руської мови, бо учні завдяки подібності двох мов легко роблять із російської фрази польську, але повністю затруднюються і не можуть зробити із польської

російську” [9,426]. Більш того, Ф.Хартахай, від практики йде до теорії, формулюючи правило, “за яким із двох подібних мов учні повинні перекладати з тієї мови, яку знають, на ту, яку не знають” [9,427]. Знаючи особливості процесу розвитку мовних навичок, Феоктист Хартахай відразу заглядає в майбутнє і вирішує проблему всебічного мовного розвитку дитини, пропонуючи дві частини хрестоматії, “із яких перша повинна бути складена на польській мові, а друга на російській, відступивши при цьому від практичного керівництва Перевлеського” [9,427].

Отже, результати діяльності Феоктиста Хартахая у другій половині XIX сторіччя дозволяють зробити педагогічні підсумки: 1) Ф.А.Хартахай вимагав від учителів обов’язкового врахування філософсько-методологічних принципів: від загального до конкретного, від тотожного до відмінного, від відомого до невідомого, від теоретичного до практичного; 2) особливістю методики викладання мови, за Ф.Хартахаем, була опора вчителя на загально дидактичні принципи (поступовість, доступність тощо); 3) науковцем визначено розвивальний характер синтетичного методу під час розкриття вчителем специфіки рідної польської мови і встановлено фактор шкідливості цього ж самого синтетичного методу під час усвідомлення школярами специфіки нерідної мови; 4) одним із провідних принципів організації процесу викладання рідної мови він вважав опору на вік та індивідуальні особливості дитини; 5) вагомим педагогічним принципом Ф.Хартахай вважав врахування перспектив подальшого розвитку дитини. Мається на увазі подальший мовознавчий розвиток на підґрунті загальнокультурного розвитку; 6) суттєвою провідною особливістю бачення Ф.А.Хартахаем методики викладання російської мови в польських гімназіях треба вважати як врахування домінантної функції вчителя в системному процесі навчання, так і відомого навчального матеріалу, мисленнєвого процесу переносу знань; 7) визначення вагомим результатом в процесі навчання практичного виконання над теоретичним запам’ятовуванням та їхньої взаємозалежності; 8) Ф.Хартахай велике значення приділяв

самостійності дитини в процесі формування у неї навчальних знань, вмінь і навичок.

Методика викладання руської мови Ф.А.Хартахая – це порівняльна методика на основі синтетичного способу XIX сторіччя, яка враховує психологію сприймання, принцип навчання на рідній мові, мовознавчий переклад, механічне та усвідомлене читання тощо. А сам Ф.А.Хартахай постає перед нами як викладач, історіограф, критик, культуролог, мовознавець, методист, науковець, педагог, перекладач, практик, просвітитель, психолог, публіцист, рецензент, теоретик, упорядник, мовознавець.

Література

1. Александр Домашенко Язык не выбирают // «Странник» - Донецк, 2003, №1. – С.70-73.
2. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся педагогических училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с., ил.
3. Новітній російсько-український словник : Близько 50 тис. слів / За ред. Л.Г.Савченко. – Вид. друге. – Х.: Прапор, 2004. – 1135с. (Серія “Від А до Я”).
4. Нечепоренко Л.С. Педагогика. Учебное пособие. (Краткий курс для иностранных студентов и аспирантов). – Харьков: ХНУ, 2006. – 250 с.
5. Ономастика та етимологія: Збірник наукових праць на честь 65-річчя І.М.Железняк / Відп. ред. О.П.Карпенко. – К., 1997. – С. 224.
6. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наук.думка, 2000. – С.528. – (Словники України).
7. Глумачний словник-мінімум української мови: Близько 6 тис. слів / Відп. за вип. О. М. Єфімов. – К.: Довіра, 1999р. – С.376. – (Словники України).
8. “Українська мова”. Енциклопедія. Редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О.(співголови), М.П.Зяблюк та ін. К.: “Укр.енцикл.”, 2000. – 752с.: іл.
9. Ф.А.Хартахай Собрание сочинений/Авт. вступ. ст. и сост. С.А.Калоеров; Порт. работы худож. А.Е.Омельян. – Донецк: Юго-Восток, 2004. – 572с.

**ПОЛІТИКА ДЕРЖАВИ В ГАЛУЗІ
УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
В 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ**

В статтє обращаеться внимание на развитие украинской школы в указанный период из учета социально-политической ситуации в государстве. Система образования была направлена на получение подрастающим поколением как можно раньше профессиональных знаний и умений. Трудовой принцип развития образования преобладал и при применении методов обучения школьникам.

The article deals with the re-establishment of the Ukrainian school in the above-mentioned period with taking into consideration the social and political situation in the country. The system of education was aimed at acquiring by rising generation professional knowledge and skills as early as possible. Labour principle of educational re-establishment predominated in applying methods of teaching.

Основні питання побудови української школи в двадцятих роках ХХ ст. як єдиної трудової, спрямованої на професійність, а не на політехнізм, як в Росії, висвітлено у постановах Народного Комісаріату освіти України, працях Г.Гринька, О.Шумського, Я.Ряппа, С.Сірополка, С.Ананьїна, О.Попіва тощо. Вони розглянули загальні підходи до спрямування української системи освіти по шляху професійності, що було зумовлено особливостями народногосподарської сфери, соціальними умовами життя українського суспільства, величезною армією безпритульних дітей, реалізацією трудового принципу навчання через застосування активних методів навчання.

Ідеї спрямованості української школи на професійність розкриваються у праці С.Ананьїна "Трудове виховання, його минуле і сучасне": "Весь другий ступінь російської школи – про це свідчать частково проекти навчальних планів, часково затверджені плани – збудовано на політехнізмі. На цьому ступені діти вивчають найголовніші форми людської праці в їхній історії, соціально-економічній зумовленості, в зв'язку з

політичними умовами. А Україна таку форму трудового виховання рішуче відкинула. Трудова школа на Україні єдина й суцільна. ...Політехнізмові на Україні протиставлено професійність" [4,142].

Аналіз засад побудови професійної школи зроблено також у праці С.Сірополка "Історія освіти в Україні". Він говорить, що з приводу шкільної системи в Україні ще в 1920 році розпочалася дискусія на різних нарадах представників народних комісаріатів України та Радянської Росії. Прихильники російської освітньої системи доводили, що українська система наперекір партійній програмі перекручує виховання юнацтва до сімнадцятирічного віку, будуючи трудову школу не на засадах загальноосвітньої, а професійної школи. Представники Наркомосу України стверджували, що немає і не може бути праці взагалі, а є певна, конкретна праця, на основі якої засвоюється загальна трудова здатність, а тому трудову школу треба будувати не на засадах загальноосвітньої, а професійної школи. Дослідник стверджує, що прихильники української шкільної системи відстоювали таку систему, що відповідала потребам відбудови народного господарства, яка в свою чергу вимагала підготовки висококваліфікованих робітників та фахівців вищої кваліфікації [249,656].

Питання методів навчання в двадцяті роки ХХ століття ставилося в українській науці на один рівень з питанням розбудови української школи, що відбувалася в складних соціальних умовах [71], [249], [235], [236], [213], [160], [4].

У праці С.Сірополка міститься аналіз методів навчання, критично оцінюється пошук якогось одного універсального методу, називаються комплексний метод, метод проектів [249,685], бригадно-лабораторний [249,686] тощо.

Центральна Рада, Гетьманат, Директорія були предтечами у створенні єдиної трудової школи, чим передбачалась її розбудова на національній традиції. Одразу після 1917 року справа створення єдиної школи в Україні стала центральною проблемою. На першому Всеукраїнському вчительському з'їзді 5-6 квітня 1917 року ухвалено знести багатотипність шкіл і організувати навчання так, щоб початкова школа давала дітям найкращу освіту і готувала їх до середньої

школи. В резолюціях другого Всеукраїнського учительського з'їзду 10-12 серпня 1917 року визначено право громадян України на безкоштовність навчання, обов'язковість і світськість [35,128].

На основі постанов цих двох Всеукраїнських вчительських з'їздів та нарису плану єдиної школи був створений проект єдиної школи на Україні [179]. Під єдиною розумілась нормальна, з педагогічного боку, школа, через яку повинні проходити всі діти України, незалежно від соціального становища батьків. Проект передбачав поєднання навчання і виховання дітей, навчання рідною мовою, систематичне вивчення наук [172,144]. У цьому проекті головний акцент було зроблено на трудовий метод навчання.

Проекту єдиної школи передувало прийняття декларації „Основи будівництва вільної трудової соціалістичної школи на Україні”. Декларувалася трудова школа, єдина і загальноосвітня, світська: „Проте, твердість і спритність руки, гострота зору, тонкість слуху, гартування м'язів та вміння добре стругати, пиляти, свердлити, шити, ткати та варити – все це для трудової школи цінне не само по собі, а через те, що сполучається з наочним навчанням, вводить в суть речей та подій, розвиває та зміцнює здібності, спонукає до самостійного думання, концентрує волю на певній діяльності, дає радість творення, підносить творчі сили, що дремають в кожній дитині, робить її відважною та міцною духом. Друге – трудова школа практикує таку зовнішню діяльність, яка іде поруч із тими внутрішніми процесами ума, чуття і волі, що одбиваються найяскравіше і найповніше. Це і є справжня активність у методах навчання” [79,150].

Сучасний дослідник В.Кравець зауважував, що основними розділами „Єдиного плану” були трудовознавство, культурознавство і природознавство [118,251].

Трудовознавство визначалося як виховання в учнів свідомого ставлення до всіх трудових процесів, поваги до продуктивної праці, розвиток вольової діяльності, здібностей і індивідуальних особливостей учнів, свідомого ставлення їх до раціоналізації праці, правильне фізичне виховання учнів [там же].

З “природознавства” вчителі радили виділити такі навчальні предмети, як фізика, хімія, ботаніка, зоологія, анатомія і фізіологія людини, гігієна, геологія, біологія, астрономія і визначити для них в навчальному плані певну кількість годин [118,252].

План єдиної школи передбачав: 1) нова школа – єдина в тому розумінні, що вона повинна обслуговувати всіх дітей, незалежно від соціального становища їх батьків, відкриваючи дітям вільний перехід від нижчого до вищого ступеня; 2) єдина школа – школа національна; 3) єдина школа – школа виховання, тоді як стара школа була школою навчання; 4) це школа діяльна (активна), бо в ній всі предмети навчання мають перейняти працю, як метод навчання. Соціальне значення проекту полягало в тому, що школа повинна обслуговувати все громадянство. Це стирало класову різницю і дозволяло найкращі сили використати на надання державі монолітного характеру [89,934].

Дитина повинна знати про життя своєї місцевості, свого народу, побачити красу української землі. Така природна основа дозволить дитині, не цураючись свого, навчатись чужого. Збудована за такими вимогами школа за своїм внутрішнім змістом буде національно-державною [283,3].

Нова школа повинна бути виховуючою і діяльною, близькою до життя, вона повинна увібрати в себе трудовий елемент і використовувати його. Залучення підростаючого покоління до фізичної праці дасть можливість поширити виховні функції школи, і тільки під цим кутом праця в різних видах повинна виступати в ній [там же].

Праця в школі повинна нести тільки позитивні елементи, не шкідливі для здоров'я. Особливо велика увага приділялась навчанню дітей рідною мовою. Рідне слово не можна переоцінити у своєму значенні для емоційного, інтелектуального розвитку дітей. Черпати знання про рідне слово потрібно не лише з книжок, а й з екскурсій, аби надати тому вченню найбільш життєвого колориту. Важливим у навчанні дітей вважається вивчення історії. Вона разом з рідною мовою вкладає зміст в національні почуття дитини [284,17].

Дослідники двадцятих років ХХ ст. вказували на активну роботу української держави в галузі навчання школярів. С.Сірополко називав творцем першої системи освіти тодішнього міністра Г.Гринька.

Творці української школи не заперечували значення “Положення про єдину школу”, “Декларації про єдину школу”. Саме ці документи стали основою для створення “Декларації Нарком освіти УСРР про соціальне виховання дітей”, автором якого був О.Попів. Нова школа мала за мету навчити дітей усіх соціальних станів суспільства, бути школою виховуючою, активною, що передбачало застосування праці як методу навчання [71,283], [249,653]. Школа національно-активна повинна була залучати підростаюче покоління до фізичної праці, стати самообслуговуючою школою-комуною. Як зазначав Г.Гринько, з початку 1920 р. Наркомос України, починаючи на державному рівні визначати свою освітню політику, керувався „Декларацією про соціальне виховання” [71,286]. Декларація підкреслювала необхідність соціального забезпечення великої армії осиротілих і безпритульних дітей. Як першочергове завдання визначалося охоплення правильно поставленим єдиним трудовим вихованням все життя кожної дитини [281,36]. „З цієї точки зору трудовий метод, як метод розвитку дитини, як педагогічне завдання, ні сумнівам, ні обмеженням в „Декларації про соціальне виховання” не підлягав. Навпаки, він відновлювався на значно ширшому ґрунті”. – зазначав Г.Гринько [71,287]. Таким чином, питання про трудовий метод розвитку дитини стало питанням освітньої політики.

Єдиним планом освітніх занять в установах соціального виховання дітей від 7-8 до 15 років декларувалася школа соціального виховання, де освіта буде тісно пов’язуватися із вихованням [90,71]. На державний рівень висувалося питання про застосування оптимальних методів вивчення навчальних дисциплін. Як загальний декларувався трудовий метод навчання в новій школі [90,73]. Фізику рекомендувалося вивчати за допомогою методу самостійної праці, живих спостережень, бесід, лабораторних занять. Додатковими вважалися реферативний і екскурсійний метод навчання [90,74]. Предмети природничого циклу – за допомогою спостережень,

безпосередніх спроб і трудових процесів самих дітей. Краєзнавство і географію вивчати не тільки трудовим методом, а й на екскурсіях [90,87].

Виступаючи на сторінках української преси, творці та науковці єдиної професійної трудової школи постійно тримали в полі свого зору питання її методичного забезпечення. Так, заступник Наркома освіти Я.Ряппо стверджував про необхідність переходу школи на новий етап, прямуючи від „...форми до внутрішнього змісту. Внутрішній зміст – знання, наука і методи роботи мусять посісти перше місце” [235,9]. Вважав, що зусилля Наркомосу слід було спрямувати на навчально-методичну роботу, вказував на необхідність створення всеукраїнського науково-методичного активу. Його завданням було встановлення зв'язку з різними освітніми установами, предметними комісіями, методкомами, учметкомами. Останні мали координувати методологічну працю на місцях, зв'язувати свою роботу з методичними організаціями місцевих установ і допомагати їм [235,11].

Дослідник говорив про створення таких умов, що давали б можливість методичним органам навчальних закладів ставити і розвивати свою роботу так, щоб ставати педагогічними майстернями, які планують, контролюють і спрямовують роботу навчальних закладів [236,299]. Давав тлумачення методу як способу застосування певного матеріалу чи діяльності для досягнення певної мети [236,300]. В залежності від місця проведення роботи з учнями: в класі, лабораторії, виробництві, природному оточенні – говорив про догматичний, ілюстративний, евристичний, дослідницький методи, критикував переважання догматичного методу, коли учні отримували готові знання [236,301].

З досліджуваних джерел можна зробити висновок, що в українській школі 20-х років ХХ століття постійно відбувалися дискусії щодо сутності трудового навчання, здійснювалися пошуки в царині його методів. На Вчительському з'їзді в Харкові 5-11 січня 1925 р. була ухвалена Декларація на виступ наркома освіти О.Шумського „Школа і комуністичний дитячий рух”, де освіту було визнано третім фронтом, зверталась увага на нові методи навчання трудової школи та труднощі, яких вона

зазнає на цьому шляху. В Обіжному листі Народного Комісаріату Освіти УСРР до губерніяльної та округової інспектури, підписаному О.Шумським, констатувалася наявність словесної школи, тоді як професійна та зосібна школи фабзавуча відразу вводять учнів в атмосферу виробництва [174,71].

12 січня 1925 року відбулася методологічна нарада, присвячена питанню покращення методичного забезпечення шкіл, застосування методів, які мали передбачити пізнання виробничої діяльності, що забезпечувало б тісний зв'язок школи з оточуючою дійсністю [147,73-75].

Науковцями ставилась вимога організувати школи сільської молоді і школи дозаводського школярництва для подолання словесності навчання, охоплення дітей мережею семиліток і профшкіл та швидшою адаптацією учнів на загальноосвітньому та професійному етапах. Зв'язок між ШСМ і ФЗС передбачав обмін досвідом у застосуванні методів навчання [88,29].

Проаналізований матеріал дає підстави стверджувати, що в двадцяті роки ХХ століття влада в Україні опікувалася освітніми питаннями. Зусилля вчених української школи були спрямовані на створення модернізованої системи навчання школярів, яка включала б передові методи навчання. Ця система відповідала політиці держави в царині освіти і відбивала прагнення вивести українську школу на один рівень зі школами високорозвинених держав світу.

Література

1. Ананьїн С. Трудове виховання, його минуле і сучасність. – К.: Книгоспілка, 1924.- 148 с.
2. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920 рр.). – К.: Мандрівець, 1996. – 359с.
3. Гринько Г. Соціальне виховання дітей / Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.). Хрестоматія. / Науковий ред. О.В.Сухомлинський. – К.: Науковий світ, 2003. – 280-295 с.
4. Декларація „Основи будівництва вільної трудової соціалістичної школи на Україні”// Вільна українська школа. – 1918-1919 рр. - №8-9. – С.149-152.

5. Енциклопедія українознавства. – К., 1995. – Т.3.
6. Єдиний план освітніх занять в установах соціального виховання дітей від 7-8 до 15 років УСРР// Порадник по соціальному вихованню дітей. Вип.1. – Х.: Всеукр. держ. видавництво, 1921.
7. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. – Т., 1994. – 358с.
8. Матеріали методологічної наради від 12 січня 1925 року// Радянська освіта. – 1925. - №1. – С.73-75.
9. О.М. До єдиної школи на Україні// Вільна українська школа. – 1918-1919 рр. №8-9. – С.143-145.
10. Обіжний лист Народного Комісаріату Освіти УСРР до губернiальної та округової інспектури// Радянська освіта. – 1925. - №1. – С.69-73.
11. П.Х. Єдина школа// Вільна українська школа. – 1918-1919 шк. рік - №10. – С. 248-251.
12. Духно П. Школа села і міста// Радянська освіта. – 1925. - №1. – С.29-31.
13. Музиченко О. Питання про єдину школу на Україні / Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920 рр.). – К.: Мандрівець, 1996. – 359с.
14. Попов О.І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.). Хрестоматія. / Науковий ред. О.В.Сухомлинський. – К.: Науковий світ, 2003. – 235-249 с.
15. Ряппо Я. Новий етап в праці Наркомосвіти// Радянська освіта. – 1925. - №2. – С.8-13.
16. Ряппо Я. Чергові завдання науково-методологічної роботи / Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.). Хрестоматія. / Науковий ред. О.В.Сухомлинський. – К.: Науковий світ, 2003. – 296-305 с.
17. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
18. ЦДАВО України, ф.2201, оп. 1, спр. 675, 3 арк.
19. ЦДАВО України, ф.2201, оп. 2, спр. 556, 17 арк.
20. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, спр. 956, арк.35-38.

21. Декларація Наркомосу УРСР про соціальне виховання дітей, 1 липня 1920 року.

І.В.Криштак

аспірантка ХНПУ ім. Г.С.Сковороди

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО

В статтє сделана попытка на основе анализа педагогического наследия В.Сухомлинського раскрыть его взгляды на проблему правового воспитания и его связь с другими направлениями воспитания личности.

Однією із складових всебічно розвиненої особистості є її правова вихованість. Адже не можна вважати фізично здорову людину вихованою, коли вона, маючи ґрунтовні та широкі знання, добре працюючи чи навчаючись, порушує норми моралі чи права.

Кожен педагогічний колектив по-своєму робить певні кроки в цьому напрямку, створюючи нові підходи в правовому вихованні, використовуючи нетрадиційні та нестандартні форми роботи. Але, незважаючи на це, статистичні дані про злочини та правопорушення, що скоєні неповнолітніми, викликають почуття тривоги. На наш погляд, однією з причин цього є те, що правовиховна система сучасної школи, даючи початкову правову освіту, тобто конгломерат правових знань та вмінь, недостатньо враховує сутність правового виховання як складової частини виховання в цілому.

Саме тому, під час пошуку нових концептуальних підходів до розв'язання поставлених завдань правового виховання, надзвичайно доцільним буде звернення до спадщини видатного педагога минулого, нашого співвітчизника – Василя Олександровича Сухомлинського, який присвятив свій талант багатьом психолого-педагогічним проблемам, зокрема правовому вихованню.

Мета статті: висвітлити погляди В.Сухомлинського щодо проблем правового виховання та визначити їх місце в сучасній системі правового виховання.