
ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Анатолій ФУРМАН (зміст)

МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СИСТЕМА (КОНТУРИ НАУКОВОГО ПРОЕКТУ)

Актуальність. Потреба входження України до європейського соціально-культурного простору та створення громадянського суспільства стійкого розвитку спричинює підготовку і проведення широкомасштабних реформаторських дій, які б забезпечили оптимальний напрям трансформації національної системи освіти від школи Знання до школи Культури і Духовності. Концептуально-ідеологічною основою такої трансформації, з одного боку, є соціально-культурна парадигма розвитку українського освітянства [4;5], з іншого, — нова світоглядна доктрина ролі і місця освіти в національному державотворенні [3;5]. Інтегральний чинник галузевого реформування, що нині надбудовується над традиційною схемою шкільництва — модульно-розвивальна експериментальна система як повністю інноваційна освітня модель української школи Майбутнього.

Мета фундаментального експерименту. Створення нової, соціально-культурної моделі національної школи, яка б, з одного боку, ґрунтувалася на кращих здобутках вітчизняної освіти, з іншого, — врахувала тенденції розвитку сучасних освітніх систем передових країн світу та забезпечувала поступук української нації до суспільства відкритого стійкого розвитку [5;6].

Мета модульно-розвивальної системи — культурно розвинена, духовна особистість, яка здатна реалізувати свій кращий розумовий, соціальний і творчий потенціал кожного моменту навчання; забезпечити внутрішню якість і соціальну продуктивність індивідуального життя.

Науково-суспільний статус. Модульно-розвивальна система — соціально-культурна модель-перспектива розвитку національної освіти, що проходить експериментальну апробацію у 18-ти експериментальних школах Державної академії керівних кадрів освіти протягом шести років (див. додаток) під нашим керівництвом. Це більше двох тисяч учителів і 15 тисяч учнів, які професійно займаються освітньою діяльністю, тобто соціально організованим добуванням, збагаченням і розповсюдженням передового соціально-культурного досвіду нації і людства загалом [3; 4; 7; 8; 9; 10].

Суть фундаментального експериментування. Поетапне переведення школи як соціально-культурної організації із режиму функціонування у стан стійкого розвитку і самоуправління на засадах демократії, гуманізму, модульності і рефлексивності. Пропонований експеримент — один із найскладніших шляхів наукового пізнання, миследіяльнісного проектування і гуманного перетворення актуальної освітньої практики, коли за контрольованих і зовні керованих обставин досліджується, планується та реалізується зміна певного набору складників (умов, чинників, механізмів тощо) життедіяльності сучасних навчально-виховних закладів. Така заміна здебільшого здійснюється за авторськими програмами дослідно-експериментальної роботи (“Школа розуміння”, “Школа віри”, “Школа здібностей”, “Школа ментальності” та ін.) як організаційно втілюється протягом 6-10 і більше років:

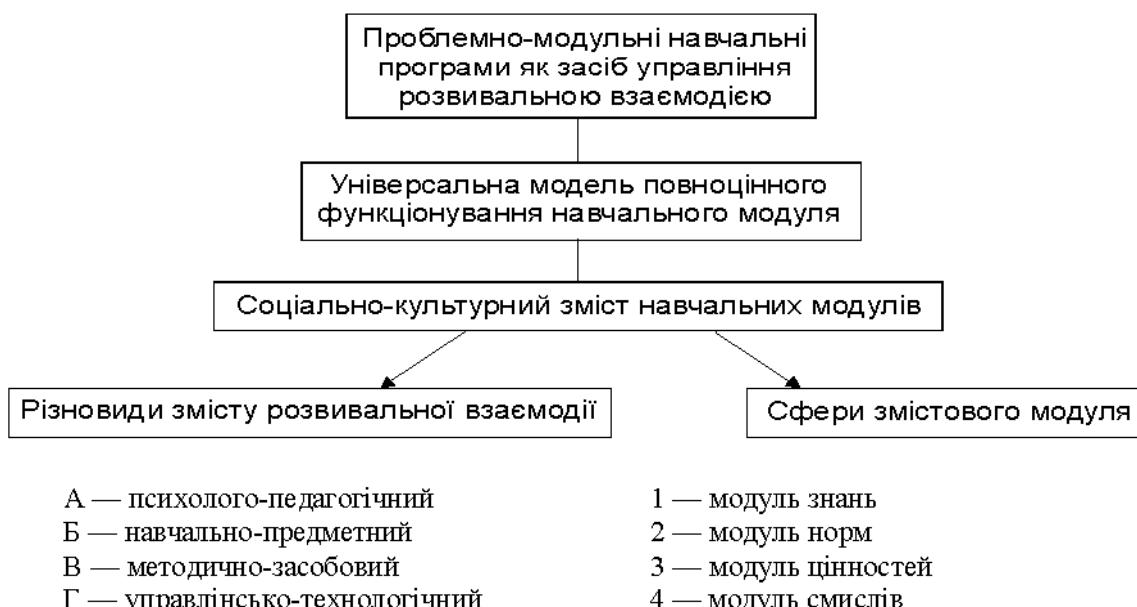
- 1) дистанційна підготовка учителів експериментальної школи як психологів-дослідників;
- 2) написання авторської програми спільної дослідно-експериментальної роботи науковців і педагогічного колективу;
- 3) щорічне проведення комплексних психодіагностичних обстежень учителів, учнів, батьків;
- 4) впровадження модульної технології організації освітнього процесу в школі;
- 5) перехід до соціально-культурної стратегії управління навчальними курсами та підготовка відповідних граф-схем;

-
- 6) проектування й апробація соціально культурного змісту навчальних модулів;
 - 7) створення науково-дослідних підрозділів експериментальної школи (діагностичний центр, соціально-психологічна служба, науково-методичний відділ тощо);
 - 8) підготовка і щоденне використання вчителем наукових проектів як конкретної програми змістово-психологічного наповнення актуального освітнього процесу;
 - 9) оволодіння педагогом психомистецькими технологіями інваріантного ведення розвивальної взаємодії з класом;
 - 10) написання, апробація, доопрацювання і грамотне використання у навчальному процесі сторінок розвивального міні-підручника;
 - 11) підготовка пробних варіантів навчальних сценаріїв як основа критичної рефлексії ефективності міжсуб'єктної розвивальної взаємодії;
 - 12) створення кожним учителем-дослідником кількох авторських освітніх програм самореалізації учня та ін.

Основні ідеї і підходи

- 1) Школа, що працює за модульно-розвивальною системою, — це соціально-культурний заклад, що добуває і розповсюджує передові знання, норми й цінності у суспільстві відкритого стійкого розвитку.
- 2) Вчитель і учень — виробники і носії кращого досвіду нації та людства, які займаються найважливішою духовною діяльністю — творенням істини, краси, добра, мудрості.
- 3) Основою паритетної освітньої діяльності вчителя й учня є їх неперервна розвивальна взаємодія, яка спочатку проє克тується, а потім реалізується за допомогою набору інноваційних психомистецьких технологій.
- 4) Прискорений культурний розвиток особистості за нової освітньої системи забезпечується тим, що вчитель і учень навчаються професійно працювати з психолого-педагогічним, освітнім і методичним різновидами змісту.
- 5) Модульно-розвивальна система створює нове програмно-методичне забезпечення (граф-схеми, наукові проекти, розвивальні підручники, освітні сценарії тощо), що є достатнім для ефективного управління і самоуправління культурним розвитком учасників навчання.
- 6) Проблемно-модульні навчальні програми є основним дидактичним засобом управління розвивальною взаємодією в класі за умов урахування вчителем не тільки основних різновидів змісту міжсуб'єктних взаємостосунків (А, Б, В і Г), а й внутрішньо прийнятних сфер змістового модуля — знань, норм, цінностей, смислів (схема 1).

Схема 1.



7) Наукове проектування інноваційних навчальних програм організується за рівнями, поетапно і покомпонентно (схема 2), що за умов практичного втілення забезпечує оптимальне управлінсько-технологічне функціонування цілісного модульно-розвивального процесу як самоорганізованого соціально-психологічного явища [1; 2; 3; 5].

Схема 2.



Принципи нової освітньої системи

Ментальності – ефективне використання ментальних передумов і типових психологічних властивостей українців для мотивації державо- і суспільствотворчих процесів та створення ментально відповідної системи національної освіти, яка б давала змогу “виробляти” духовний продукт найвищого цивілізаційного гатунку — висококультурного громадянина суверенної соборної України, якому притаманні національна самосвідомість, життєва мудрість, гуманні вартості, творча рефлексія і добродійна духовність. Оскільки поліпшенню підлягає не менталітет сам по собі (швидше вдосконалюються культурні норми його вияву), а соціальне оточення, матеріальні і духовні умови життя людини, етносу, то пристосовувати потрібно не стільки національний менталітет до вимог конкретної шкільної (класно-урочної) системи, на що невіправдано витрачені десятиліття, скільки нову освітню (модульно-розвивальну) систему, розробляти й експериментально впроваджувати, повно враховуючи природу української ментальності [5, 35-48; 9].

Духовності — створення найкращих умов для поетапного переходу середньої освіти від інформаційно-пізнавальної системи освіти до духовно зорієнтованої, модульно-розвивальної, її, у такий спосіб, широке плекання духовності у шкільному середовищі через цілі, зміст, форми, технології і наслідки соціально-розвивальних взаємин учителя й учня. Нова освітня система зовнішньо створює соціально-культурний простір такого насичення і взаємодоповнення знань, норм і цінностей, що дає змогу кожному учневі за допомогою внутрішньо насиченої самоактивності (переживання, думки, емоції, рефлексія, творення, вірування тощо) повно реалізувати власний позитивний розумовий, соціальний і духовний потенціал. Тому реалізація цього принципу передбачає проведення глибокої психолого-дидактичної адаптації змісту навчальних курсів з огляду на можливість створення такого соціокультурного простору навчання, що забезпечує інтенсивну внутрішню роботу вчителя й учня над самим собою, збагачує досвід організованого духовного співжиття особистостей від їхніх потребомотиваційних глибин до ситуативної поведінки [5, 49-71; 7].

Розейтковості — проектування і створення культуро-місткого шкільного простору (наукові знання, соціальні норми, етнонаціональні традиції та духовні цінності), в якому взаємозалежне функціонування проблемної, регуляційної та світоглядної ситуації спричинює гармонійний перебіг пізнавальної, регуляційної і ціннісно-естетичної активності школяра. При цьому педагог, професійно працюючи з психолого-педагогічним змістом, за допомогою навчально-мистецьких технологій зосереджує розвивальні потоки (впливи) на особистості вихованця, що ритмічно надходять від цілей, змісту, форм, технологій, методів, засобів, наслідків, оточення й, нарешті, від особистості вчителя, однокласників і власного Я учня. Водночас нова освітня система збалансовує соціально відмінні міжособистісні взаємини учасників навчання, оскільки у вигляді пам'ятки чітко визначає соціально-психологічну роль учня на кожному етапі модульно-розвивального процесу. Тому останній одержує чітко визначений простір вільного самовиявлення дій і вчинків та є надійним контролером нормотворчого перебігу міжсуб'єктної розвивальної взаємодії у класі [5, 72-102; 8; 10].

Модульності, – розвиваючи найцінніші здобутки системного підходу в науці, вимагає, щоб освітній модуль як соціально-культурна сфера духовного життя суспільства і довершений фрагмент ментального досвіду етносу, нації і людства мав високоструктурну змістовну організацію, виконував соціально важливу функцію — діяльність щодо підготовки новітнього українця для нової України. Ефективне втілення цієї функції за шкільних умов визначає досконалість змісту навчально-виховно-освітнього процесу як банку різноманітних модулів — змістового і формального, навчального і дидактичного, процесуального і програмно-методичного та інших, що оптимізують розвивальні потоки особистості шляхом гармонізації функціональних зв'язків між ними [1; 5, 103-150].

Авторські програми дослідно-експериментальної роботи

Є варіативним відображенням загального довготривалого наукового проекту нової освітньої моделі — модульно-розвивальної системи. Мають стрижневе теоретико-методологічне значення в осмисленні закономірностей утворення, функціонування і розвитку соціально-культурних організацій (школа, інститут, академія тощо) і, природно, характеризуються новизною призначення, змісту, структури, наукового стилю. Крім того, назва цих програм співпадає з фундаментальними (“вічними”) проблемами людського буття — “Школа розуміння”, “Школа віри”, “Школа ментальності”, “Школа здібностей”, “Школа мислення”, “Школа духовності” та інші, — що дає змогу створити докладну картографію ідей і принципів, законів і залежностей, моделей і класифікацій, категорій і понять, фактів та ознак, задля поступального руху середньої школи до складної експериментальної організації науково-освітнього профілю [5, 171-210; 6]. Кожна із зазначених програм є інтегруючим надбанням людської думки в інтелектуальному осягненні піднятій проблематики і поєднує наукоємні пласти філософського, культурологічного, лінгвістичного, соціологічного, дидактичного і психологічного бачення людського життя через онтологію конкретного універсального феномену розуміння, віри тощо. У такий спосіб чітко окреслюється проблемно-пошукове поле, в якому покликані працювати науковець, практик, управлінець як творці нової моделі національної школи [5, 151-170].

Науково-дослідна психологічна служба

Необхідною умовою започаткування фундаментального експерименту є підготовка вчителя як психолога-дослідника. Це пов'язано з тим, що сучасний рівень психологічної грамотності педагога не дає змоги спроектувати і втілити психомистецькі технології розвивальної взаємодії у класі. Водночас для відстеження впливу експериментальних умов на культурний розвиток учасників освітнього процесу необхідно щороку проводити комплексні діагностичні обстеження психосоціального зростання особистості, здійснювати кількісну, статистичну та якісну обробку результатів кожного члена шкільного колективу за 10-15-ти дослідницькими методиками.

Виконати ці масштабні завдання освітнього експериментування може, як показує шестирічний досвід, тільки науково-дослідна психологічна служба, що створюється в структурі базової школи ДАККО у складі 5-7-ми осіб. Ефективність її діяльності залежить від трьох умов:

- а) якості наукового керівництва та рівня професійного розв'язання актуальних проблем модульно-розвивальної системи;
- б) взаємодоповнення в організації науково-освітньої співпраці дирекції і психологічної служби, щонайперше з боку заступника директора з дослідно-експериментальної роботи;
- в) новоствореного діагностичного центру школи (2-3 штатних працівники) та комп'ютерного забезпечення його діяльності.

Науково-освітній результат

Усі школи, які працюють у режимі фундаментального експерименту більше трьох років, є кращими освітніми закладами в регіонах України (Житомирщина, Дніпропетровщина, Київ та інші) за системою наукових (критеріальні і тестові параметри психосоціального розвитку) та управлінських показників (у тому числі вихованістю, якісною успішністю, процентом вступників до вузів тощо).

За шість років експерименту надруковано 4 спецвипуски журналу “Рідна школа”, 6 спецвипусків газети “Освіта”, 3 наукових монографії і більше сотні статей науково-методичного змісту в центральній педагогічній пресі. Також проведено 4 міжнародних

семінари і круглих столі, 6 всеукраїнських конференцій для керівників шкіл і вчителів, більше 10-ти круглих столів регіонального рівня.

Популярність і міжнародне визнання

Нині пропонована система є найпопулярнішою в Україні з-поміж інших дидактичних систем, освітніх і педагогічних технологій. Вона має численних послідовників серед учительства, які самостійно прагнуть впровадити певні її елементи в практику власної роботи. Так, за регіональними даними у Луганській області її впровадженням займаються 180 учителів-ентузіастів, у Миколаївській — 135, у Хмельницькій — 102 і т.д. Щоби спрямувати цю ініціативу окремих освітян і педагогічних колективів до штатного розпису обласних інститутів післядипломної освіти, вводиться посада керівника-координатора фундаментального експерименту [5, 207-208].

Крім того, Державна академія керівних кадрів освіти упродовж трьох років проводить курсову перепідготовку керівників опорних шкіл із модульно-розвивальної системи (близько сотні слухачів щорічно). Досвід впровадження нетрадиційних форм курсової підготовки вчителів, започаткований кафедрою експериментальних систем освіти, показав, що найефективнішою є система дистанційної підготовки педагога як професійного психолога і дослідника, яка повно виправдала себе у досвіді експериментування базових шкіл ДАККО [3; 4; 5, 183-210].

Модульно-розвивальна система здобула міжнародне визнання: у 1997 році Міністерство освіти провінції Ріджайна і Саскачеванський університет (Канада), ознайомившись із новою українською системою, запросили її автора для читання лекцій і проведення соціально-психологічних досліджень на психологічному факультеті університету та в Канадському інституті раціонально-емоційної терапії; у 1998 році на базі ЗОШ №10 м. Бердичева разом із французькими колегами (провінція Крітей) був проведений Міжнародний семінар “Експериментальна школа; технологія підготовки і впровадження наукових проектів у системі модульно-розвивального навчання”.

Перспективи

Державною академією керівних кадрів освіти та управліннями освіти Житомирської, Дніпропетровської та інших облдержадміністрацій прийнято рішення у 1999 році створити чотири регіональні науково-освітні комплекси з відповідним державним статусом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. — К., 1998. — 112 с.
2. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива. — К., 1998. — 45 с.
3. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ № 80 м. Дніпропетровська// Рідна школа: Спецвидпуск. — 1998. — №10. — 80 с.
4. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Експериментальна СШ № 10 м. Бердичева Житомирської області// Рідна школа: Спецвидпуск.— 1997.— № 2. — 80 с.
5. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К., 1997. — 340 с.
6. Фурман А.В. Фундаментальний експеримент у школах України: алгоритм пошуку// Освіта і управління. — 1997. — Т. 1. — №3. — С. 39-56.
7. Школа віри. Фундаментальний експеримент у ліцеї № 157 м. Києва// Освіта: Спецвидпуск. — 1996. — 16 с.
8. Школа здібностей. Фундаментальний експеримент у СШ № 44 м. Запоріжжя// Рідна школа: Спецвидпуск. — 1996. — №8. — 80 с.
9. Школа ментальності. Фундаментальний експеримент у СШ № 80 м. Дніпропетровська// Освіта: Спецвидпуск.—1997. — 16 с.
10. Школа мислення// Освіта: Спецвидпуск. —1998. — 8 с.

Оксана ГУМЕНЮК (ЗМІСТ)

МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА СИСТЕМА ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Середня загальноосвітня школа — не тільки навчально-виховний заклад, що покликаний розв'язувати проблему підготовки дітей і молоді до продуктивного життя у громадянському

сусільстві, а їй складна організація соціально-психологічного простору, в якому відбувається педагогічна розвивальна взаємодія колективів, груп, індивідів [1;13]. Саме його завдання, зміст, форми та механізми функціонування і розвитку забезпечують повноту актуальної соціалізації особистості відповідно до можливостей тієї конкретної освітньої моделі, що характеризує гуманітарно-культурну сферу суспільства.

У цій ситуації однією з важливих тенденцій розвитку сучасних освітніх систем є використання законів і методів соціального проектування і прогнозування, що дають змогу вивчати і моделювати діяльність складних навчально-виховних інституцій, “основна суть яких полягає у особливому характері поєднання соціальних та особистих, групових та індивідуальних завдань” [5; 17]. Тому об'єктивність наукових досліджень й ефективність соціальних програм багато залежить від урахування реального багатоманіття форм і механізмів соціальної поведінки особистості в школі як такій соціально-культурній системі, яка презентує кожному організаційно опосередковану множиність завдань, норм, цінностей.

Зазначеним тенденціям і вимогам, на наш погляд, відповідає науково-експериментальна програма з модульно-розвивальної системи освіти, що утворена і реалізується групою науковців і практиків під керівництвом А.Фурмана [3; 10; 11; 13; 15].

Модульно-розвивальна система пропонує ефективнішу від традиційної техноструктуру організації освітнього процесу в школі завдяки реалізації вимог принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності. Тому вона спричинює створення такого соціокультурного опосередкованого простору, що має якісно нове змістове наповнення як навчально-виховної діяльності (наукові знання, соціальні норми, культурні цінності), так і розвивальної взаємодії вчителя й учнів (психолого-педагогічний, навчально-предметний і методично-засобовий складники) й, природно, активізує психосоціальний розвиток особистості.

Модульно-розвивальна система — експериментальна освітня модель середньої загальноосвітньої школи, що може бути піддана соціально-психологічному аналізові принаймні у трьох аспектах:

по-перше, як складна організація інноваційних процесів у сучасній навчально-виховній практиці, що торкається інституційно-культурних підвалин розвитку національної освіти і пов'язана зі зміною системних параметрів її соціально-психологічної регуляції, організаційного клімату мотивації діяльності суб'єктів навчання [5; 8].

по-друге, як організаційний клімат функціонування цілісного модульно-розвивального процесу, коли науковому пізнанню підлягають закономірності утворення соціально-психологічного простору, інформаційного та ділового обміну і полімотивація освітніх досягнень учасників міжсуб'єктних взаємин під час проходження восьми педагогічно унормованих етапів їхньої пошукової діяльності — чуттєво-естетичного, установчо-мотиваційного, змістово-пошукового, оцінюванально-смислового, адаптивно-перетворюального, системно-узагальнювального, контролюно-рефлексивного духовно-естетичного [3; 5; 13];

по-третє, як неперервна розвивальна взаємодія учителя й учня, що розгортається в технологічному циклі конкретного навчального модуля, в якому знаходять відображення ідеї і принципи, закономірності і параметри організації їхньої паритетної освітньої діяльності [3; 4; 9; 12].

Особливість проведеного дослідження пов'язана з предметом соціально-психологічного аналізу — актуальною розвивальною взаємодією, яка є одним з основних інтегративних характеристик (параметрів) модульно-розвивальної системи і, природно, її організаційного клімату, соціально-психологічного простору, мистецьких технологій і відповідних психотехнік втілення повноцінного освітнього процесу.

Питання психологічної структури, змісту і механізмів розвивальної взаємодії — традиційно стрижневі для соціальної психології. Водночас, незважаючи на певне наукове обґрунтування, окремі аспекти організації цієї взаємодії не знайшли відображення в дослідженнях психологів, соціологів, педагогів. Зокрема актуальним є завдання неперервності розвивальних впливів учителя на учнів, досягнення внутрішньої діалогічності освітніх технологій, видозміни стилю педагогічного керівництва навчальним процесом у напрямі гуманізації і демократизації особових взаємин.

Наукове розв'язання проблеми психологічного впливу дасть змогу відшукати способи коректного керівництва психічними явищами особистості, тобто відповість на запитання: "Які впливи на учня спричиняють ті чи інші зміни його суб'ективних характеристик — потреб, установок, прагнень, ставлень, мотивів, здібностей, діяльності, поведінки, вчинків тощо?" Загалом можливість керівництва психічною активністю індивіда підтверджують наукові факти теорії психологічної взаємодії Г.Ковальова [7], які знайшли підтримку й подальший розвиток у дослідженнях українських психологів (Г.Балла, М.Бургіна, А.Фурмана).

Проблема дослідження полягає у фіксації полярних сторін соціально-наукової суперечності: з одного боку, модульно-розвивальна система, спираючись на універсальну модель повного функціонального циклу навчального модуля, створює специфічний соціально-психологічний простір та експериментально реалізує сукупність інноваційних мистецьких технологій культурного ведення освітнього процесу (від установочо-мотиваційної до духовно-естетичної), з іншого, — цей простір і ці технології не одержали належного теоретичного та прикладного обґрунтування в контексті основних положень і вимог соціально-психологічної концепції організаційного клімату й психологічної теорії розвивальної взаємодії.

Об'єктом дослідження є експериментальна система модульно-розвивального навчання як соціокультурна організація.

Предмет дослідження — соціально-психологічний простір розвивальної взаємодії вчителя й учня як основа проектування і реалізації мистецьких освітніх технологій та інноваційних програмово-методичних засобів (граф-схеми, наукові проекти, навчальні сценарії, розвивальні міні-підручники, освітні програми самореалізації).

Гіпотеза дослідження містить кілька припущень:

а) центральною ланкою модульно-розвивальної системи можна вважати нормовану за параметрами соціально-психологічного простору взаємодію вчителя й учнів, що забезпечує психосоціальний розвиток кожного як суб'єкта освітньої діяльності;

б) теоретично-емпіричне обґрунтування розвивальної взаємодії за нової освітньої моделі може бути досягнуто завдяки проектуванню цілісного модульно-розвивального процесу за принципами полімотивованих взаємовпливів і практичної реалізації етапів повного освітнього циклу за мистецькими закономірностями інформаційного та ділового обміну між партнерами;

в) прийнятною формою соціальної організації розвивальних педагогічних взаємин може бути модульно-розвивальне заняття (міні-модуль), техноструктура якого потребує інноваційного програмно-методичного забезпечення.

Мета дослідження: здійснити наукове обґрунтування соціально-психологічного простору розвивальної взаємодії, що проектується і впроваджується за модульно-розвивальною системою навчання.

Завдання дослідження:

- здійснити соціально-психологічний аналіз цілісного модульно-розвивального процесу під час наукового проектування і мистецького втілення закономірностей полімотивованої розвивальної взаємодії;

- обґрунтувати методологію соціально-психологічного дослідження й ефективність розвивальної взаємодії вчителя й учнів за обстоюваної системи навчання;

- визначити можливості модульного заняття у створенні регуляції його соціально-психологічного простору, використанні інноваційних програмово-методичних засобів та організації розвивальної взаємодії вчителя і класу.

Методологічною основою дослідження є фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України (М.Дробноход, А.Фурман), системний підхід в обґрунтуванні предмета соціальної психології організацій (В.Казьміренко), і психологічна теорія розвивальної взаємодії (Г.Балл, О.Киричук, Г.Ковальов та ін.). Звідси — міждисциплінарність обстоюваного наукового пошуку, який стосується соціальної психології, психології управління та освітньої психології.

Основні положення, що обстоюються нами, формулюються так:

1. Система модульно-розвивального навчання створює регуляційний соціально-психологічний простір для неперервної розвивальної взаємодії вчителя й учнів завдяки:

а) нормативно заданим, єдиним для вчителя й учня соціально-психологічним функціям,

-
- котрі відмінні для кожного етапу навчання;
- б) мистецьким технологіям цілісного модульно-розвивального процесу, який забезпечує інтенсивний інформаційний та діловий обмін між педагогом і школярами;
 - в) інноваційній системі програмово-методичного забезпечення нової моделі навчання (граф-схеми, навчальні сценарії, розвивальні міні-підручники тощо), що є необхідною умовою розвивальної технологічної структури.
2. Ефективність розвивальної взаємодії вчителя й учня за новою експериментальною системою визначається соціально-культурною організованістю цілісного модульно-розвивального процесу, яка:
- а) враховує взаємопричинення організаційного середовища і мотиваційних бажань учасників навчання;
 - б) залежить від завдань, змісту і форм соціально нормованої пошукової активності особистості на кожному етапі освітнього циклу;
 - в) виявляється в усвідомленій діяльності вчителя й учнів із різновидами змісту соціально-освітнього циклу – психолого-педагогічним, навчально-предметним і методично-засобовим.

Систематизація результатів проведеного теоретико-експериментального дослідження дозволяє підтвердити його гіпотезу про закономірності та умови розгортання неперервної розвивальної взаємодії вчителя й учня при модульно-розвивальному підході до організації шкільного навчання і дає змогу зробити такі **загальні висновки**:

1. Модульно-розвивальна система, на відміну від класно-урочині, створює культурно зорієнтований соціально-психологічний простір, у якому ефективно взаємно доповнюються різні форми пошукової активності школярів (взаємодія, боротьба, конфлікт, конкуренція, співробітництво тощо), відбувається інтенсивний діловий та інформаційний обмін знаннями, нормами і цінностями між учасниками навчання й технологічно й засобово забезпечується полімотивація освітньої діяльності кожної особистості. Основу цього простору становить соціокультурний зміст навчальних модулів, що проєктується і практично втілюється за допомогою інваріантних технологій ведення розвивальної взаємодії у класі.

2. Центральною ланкою теорії модульно-розвивального процесу є концепція розвивальної взаємодії вчителя й учня, яка науковими засобами описує соціально-культурний зміст оптимальних психологічних впливів учасників навчання один на одного. Ці впливи моделюються учителями базових шкіл ДАККО в ході започаткування і поглиблення соціально-психологічного експерименту й характеризуються такими сутністнimi ознаками, котрі обстоює нова освітня система:

- перевага надається національним ідеям та ідеалам, культурним здобуткам сучасної цивілізації з ситуації чіткої орієнтації на позитивний організаційний потенціал українського менталітету у виховання підростаючого покоління, а відтак долається абсолютизація науково-предметного змісту сучасної шкільної освіти в розумовому і соціальному розвитку особистості;

- ці впливи організуються, як такі педагогічні форми сумісної діяльності вчителя й учнів, що забезпечують відкритий гуманно насычений соціально-психологічний клімат, інтеграцію та координацію соціально рольових функцій і дій кожного учасника полівмотивованих паритетних взаємин;

- соціальна діяльність суб'єктів групового пошуку знаходить технологічне втілення через сукупність мистецьких методів і технік (засоби, прийоми) співпраці вчителя й учнів, їхню організаційну причетність до творення культурного досвіду етносу і нації в ході соціально зорієнтованого навчання;

- оптимізуються психологічні взаємостосунки між учасниками освітнього процесу за допомогою інноваційної системи програмово-методичного забезпечення експерименту, що містить:

- а) граф-схеми навчальних курсів;
- б) наукові проекти навчальних модулів;
- в) сценарії модульно-розвивальних понять;
- г) розвивальні міні-підручники;
- д) освітні програми самореалізації учня;

– використовується ефективна форма соціальної організації розвивальних педагогічних взаємин — міні-модуль як здвоєні, стroeні або системні 30-хвилинні модульно-розвивальні заняття, ефективність яких визначається трьома чинниками:

а) психофізіологічним (поєднання фізичної і розумової активності та ліквідація останніх 15-ти малопродуктивних хвилин уроку);

б) психолого-педагогічним (полівмотивованість розвивальної взаємодії, єдність контролю і самоконтролю в процесі осмислення і рефлексії освітнього процесу);

в) соціально-культурним (проектування і втілення ментально зорієнтованих соціальних норм і духовних цінностей).

3. Культурно-освітній зміст повноцінного модульно-розвивального процесу визначає якісне наповнення конкретного соціально-психологічного простору розвивальної взаємодії, який сприймається, переживається, розуміється, осмислюється і рефлексується кожним суб'єктивно, полімотиваційно і полідіалогічно. Основними параметрами цього простору є:

а) концептуально змістова цілісність етапів циклічно організованого функціонування навчального модуля (від чуттєво-естетичного й установочно-мотиваційного), яка визначає контури соціально-рольової регуляції паритетної освітньої діяльності учасників навчання як з боку вчителів, так і з боку учнів;

б) структурно-функціональна диференційованість дидактичних завдань психолого-педагогічного змісту і соціального наповнення (за параметрами обсягу, інтенсивності складності) етапів цілісного освітнього циклу розвивальної взаємодії: наукові значення — навчальні вміння — соціальні норми — культурні цінності;

в) соціально-психологічна самодостатність групових та індивідуальних суб'єктів взаємовпливу, яка полягає у можливості вільно обирати засоби і способи, засоби і прийоми власної пошукової діяльності в нормативному полі соціально прийнятної поведінки і ситуативно рефлексувати цілісний розвивальний цикл міжособових контактів шляхом свідомого оперування психолого-педагогічним, навчально-предметним і методично-засобовим різновидами змісту актуальних взаємостосунків.

4. Повноцінне функціонування навчального модуля у цілісному модульно-розвивальному циклі забезпечує психо-соціальне зростання особистості, тому що:

– освітній процес, наповнюючись полівмотивованою і технологічно організованою розвивальною взаємодією, повно реалізує її природні і соціальні можливості на шляху культурного входження в суспільне життя кожного моменту навчання;

– відбувається гармонійне взаємозбагачення пізнавального, регуляційного і ціннісно-естетичного досвіду кожного учасника взаємин, внаслідок чого інтенсифікується інформаційно-діловий обмін в учнівській групі;

– утворюється позитивна установка і стійка внутрішня мотивація учнів до освітньої діяльності на основі ефективного використання потенцій реального організаційного менталітету (мотивація організаційної причетності і впевненості у майбутньому та ін.);

– актуалізується інтелектуальний, соціальний і духовний потенціал кожного учасника навчання завдяки таким організаційним формам (міні-модуль), мистецьким технологіям навчання та інноваційним програмово-методичним засобам (граф-схеми, наукові проекти та ін.), що забезпечують рівноправну в соціально-психологічному відношенні роль учителя й учня в шкільному житті, яка й визначає культурні контури розвивальної взаємодії з правом кожного вільно діяти в межах певного нормотворчого поля, повно реалізуючи власну пошукову активність і самостійність, програму самоуправління і критичної саморефлексії.

5. Ефективність розвивальної взаємодії при модульно-розвивальній системі визначається, з одного боку, створенням у ході фундаментального експерименту насиченого проблемно-діалогічного простору продуктивних соціальних взаємовідносин, про що свідчить високий відсоток реалізації розвиткового потенціалу модульних занять як учителями (60,2%), так і учнями (54,5%), і стійкий позитивний зв'язок між виявом культурних форм їхньої самоактивності ($r = 0,9$), з іншого, — здатністю педагогів і вихованців експериментальних шкіл організовувати взаємодію зазначеного психологічного змісту завдяки високій професійній грамотності, гуманному стилю взаємин, позитивній полівмотивованості, оптимальній адаптованості і внутрішній відкритості до діалогічних контактів.

Отже, результати і висновки проведеного дослідження дають підставу вважати, що його вихідні теоретичні положення і методологічні моделі виправдали своє наукове призначення, гіпотеза доведена, мета і завдання досягнуті. При цьому висвітлені у монографії і статтях соціально-психологічні засади модульно-розвивальної системи знаходять нині широке прикладне застосування в дослідно-експериментальній діяльності педагогічних колективів 18-ти базових шкіл ДАККО АПН України, а також у системі підвищення кваліфікації вчителів обласних інститутів післядипломної освіти.

Виконане дослідження дає змогу рекомендувати шкільним психологам, соціальним педагогам і керівникам загальноосвітніх шкіл алгоритмічні інваріанти організації розвивальної взаємодії, системи експертної оцінки якості модульних занять порівняно з традиційним уроком та універсалну тест-карту ефективності модульно-розвивального процесу за показниками утворення і функціонування соціально-психологічного простору навчального заняття, що істотно збагачує діагностичний і методичний інструментарій їхньої прецесійної діяльності.

Проведений соціально-психологічний аналіз модульно-розвивальної системи як інноваційної моделі середньої освіти природно не вичерпує усіх аспектів проблеми соціальної психології організації. Подальшого теоретичного осмислення та експериментального вивчення потребують питання параметрів вимірювання соціально-психологічного простору, а саме його цілісність, структурність й автономність підструктур. Важливо також простежити вплив нової дидактичної системи на обсяг, інтенсивність і складність інформаційного та ділового обміну між учителем і учнями як засобу соціальної регуляції поведінки і психосоціального розвитку особистості. Очевидно, що якісно інші соціально-психологічні умови спричиняють специфічний набір взаємопов'язаних спонукань особистості до освітньої діяльності, а тому є потреба в найближчому майбутньому дослідити явище полімотивації, спираючись на теоретичну схему його форм, сфер, умов і механізмів існування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. — К., 1998. — 560с.
2. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение// Вопр. психологии. — 1994. — № 4. — С. 56-66
3. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект.— К., 1998. — 112 с.
4. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи/ За ред. Г.О.Балла та ін. — К., 1997. — 136 с.
5. Казьмirenko B.P. Социальная психология организаций. — К., 1993. — 360 с.
6. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії// Психологія. — К., 1991. — Вип. 37. — С. 3-12.
7. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия. — М., 1989. — с 152.
8. Корнев В.П., Коваленко А.Б. Соціальна психодогія. — К., 1995. — 304с.
9. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989. — 128с.
10. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів, фундаментальний експеримент у СШ № 80 м.Дніпропетровська// Рідна школа: Спецвидпуск. — 1998. — № 10. — 80с.
11. Модульно-експериментальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ № 10 м. Бердичева Житомирської області// Рідна школа. — 1997. — № 2. — 80 с.
12. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию, становление человека: Пер. с англ. — М., 1994. — 480 с.
13. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система: принципи, умови, забезпечення. — К., 1997. — 340 с.
14. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. — К., 1991. — 191 с.
15. Фурман А. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: алгоритм пошуку// Освіта і управління. — 1997. — Т. 1. — № 3. — С. 39-56.

Валентина РЯБОВА (зміст)

МОДУЛЬНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ: ІДЕЯ, ПРИНЦИП, СИСТЕМА

Одним із завдань трансформації національної системи освіти до європейського соціально-культурного простору є технологічне переоснащення організаційних моделей сучасного навчально-виховного процесу. Важлива соціальна проблема полягає в тому, що традиційна система методів і прийомів навчання не може забезпечити бажаного рівня не

стільки загальноосвітньої підготовки дітей і молоді, скільки культурного розвитку особистості – громадяніна суверенної України.

У цій ситуації існує об'єктивна потреба освітян оволодіти ефективними дидактичними технологіями, які б давали змогу налагодити неперервну розвивальну взаємодію учасників навчання в класі чи аудиторії. Теоретико-методологічні аспекти педагогічної інноватики висвітлені у наукових працях Ш.Амонашвілі, В.Безпалька, І.Волкова, М.Гузика, І.Закатової, Є.Ільїна, М.Кларіна, С.Лисенкової, В.Монахова, Г.Селевка, А.Тубельського, М.Чошанова, М.Шatalova та ін. При ЮНЕСКО діє центр педагогічних інновацій для розвитку освіти, а Міжнародне бюро з питань освіти при цій організації видає фаховий журнал “Інформація та інновації в освіті”.

Серед тенденцій наукової розробки новітніх технологічних структур у сфері освіти розвинених країн світу найоригінальнішими і найзмістовнішими визнані модульні технології навчання (Д.Вазіна, А.Алексюк, О.Гуменюк, А.Гуцински, Є.Сковін, Дж.Рассел, П.Третьяков, А.Фурман, П.Юцявічене). В роботі В.Огнев'юка та А.Фурмана [7] історико-теоретичне обґрунтування одержав принцип модульності, реалізація якого у сфері освіти характеризується міждисциплінарністю і багатоаспектністю.

Ідея модульного навчання виникла наприкінці 60-х років в англомовних країнах, як удосконалений варіант упровадження принципів програмованого навчання і пройшла плідну культурну еволюцію, охопивши як більшість розділів сучасної педагогічної науки, так і найрізноманітніші аспекти освітньої практики.

Ідея модульного навчання зводилася до того, що учніві пропонувалося майже самостійно працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво щодо досягнення дидактичних цілей. При цьому навчальний матеріал добиралася з огляду на блоково-порційну автономність та посильність для учня, а функції педагога варіювалися від інформаційно-контролюючої до консультивно-координуючої. Корекція навчального процесу проводилася здебільшого після визначення рівня досягнення школярами вагомих, узагальнених фрагментів змісту (так званих “модулів”), що забезпечувало індивідуальний підхід до кожного, розвивало самостійність й особисту відповідальність за результати навчання.

Розвитку ідеї модульного навчання найбільше сприяли наукові дослідження А.Алексюка, [1], К.Вазіної [2], О.Гуменюк [3], Дж.Рассела [7], Є.Сковіна [8], П.Третьякова [9], А.Фурмана [10; 11], П.Юцявічене [12]. Узагальнюючи напрацювання цих учених, укажемо на напрями, в яких розробка зазначененої ідеї, з нашої точки зору, є перспективною:

— *змістовому*, коли модуль проєктується як довершений добір, цілісний блок наукової інформації, міждисциплінарного знання;

— *методичному*, коли мова йде про інноваційні програмово-методичні засоби, які значною мірою відображають функціональність і фрагментарну довершеність людського досвіду чи наукового знання;

— *організаційному*, коли модуль визначається як відносно самостійна форма життєдіяльності педагогічно керованих малих, середніх або великих навчальних груп;

— *комунікативному*, коли модулем є цілісна, здебільшого діалогічна, міжсуб'єктна взаємодія, яка користується тією чи іншою культурно організованою знаковою системою (художня графіка, письмо, комп'ютерні інформаційні системи тощо);

— *дидактичному*, коли модуль утворюється як функціональна єдність основних складових навчального процесу — цілей, змісту, форм технологій, методів, засобів та результатів співпраці вчителя й учнів, викладача і студентів;

— *методологічному*, коли модуль перетворюється на засіб усвідомленої миследіяльності, яка дає змогу на професійному рівні здійснювати проектно-пошукову діяльність модульних компонентів, технологій, систем, створювати соціальні проекти і програми та перевіряти їх на можливість практичної реалізації;

— *загальноосвітньому*, коли модуль інтерпретується як надскладна організація (сфера) соціально-культурної практики людей, що забезпечує якісний психосоціальний розвиток і професійну підготовку підростаючого покоління.

Очевидно, що теоретичне обґрунтування зазначених напрямів розробки ідеї модульного

навчання безпосередньо пов'язане із уведенням у систему дидактичного пізнання принципу модульності. Ця робота здійснена тільки в останнє десятиліття (див. роботи П.Юцявічене, К.Вазіної, А.Фурмана).

У зарубіжному досвіді наукового пошуку маємо переважно екlecticичне поєднання вимог принципу модульності, який переважно реалізується за окремими функціональними вузлами, відображенimi у змісті, організаційних формах і методах – модулях, призначенням яких є досягнення конкретних дидактичних цілей. Так, серед основних ознак цього принципу зарубіжні науковці виділяють такі:

- структурування змісту навчання як довершеного функціонального блоку – знань, навчальних умінь і соціальних норм їх використання;
- відбір самостійної групи ідей (базових знань), якими оволодівають учні чи студенти за допомогою дидактично доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей;
- формування самодостатнього, цілісно спланованого циклу навчальної діяльності, яка б сприяла досягненню чітко визначених завдань;
- таке застосування різних форм і методів навчання, що підпорядковане загальній темі навчального курсу або актуальній науково-технічній, соціальній, економічній чи гуманістичній проблемі;
- складання відносно автономних порцій навчального матеріалу для диференційованих за інтелектуальним критерієм навчальних груп та ін.

У фундаментальній науковій праці литовської дослідниці П.Юцявічене [12] принцип модульності вперше набув ґрунтовної теоретичної розробки, по-перше, в контексті оригінальної загальнодидактичної теорії модульного навчання, по-друге, у єдинстві як із загальноприйнятними принципами дидактики, так із спеціальними принципами нової моделі навчання. Саме останні, на її думку, є керівною ідеєю професійної діяльності педагога у нових дидактических умовах. При цьому, мета, зміст, технологія організації і загальне спрямування модульного навчання визначають такі принципи: модульності, вичленення зі змісту навчання розрізнених елементів, динамічності, дієвості й оперативності знань, їх системи, гнучкості, усвідомленої перспективи, різnobічності методологічного консультування і паритетності.

Отже, за П.Юцявічене, суть принципу модульності полягає в тому, що навчання організується за окремими функціональними вузлами-модулями, які поєднуючи зміст, форми і методи роботи вчителя й учнів, спрямовані на досягнення конкретних дидактических цілей. Звідси випливає кілька основних правил модульного навчання:

- 1) навчальний матеріал треба конструювати у такий спосіб, щоби він повно забезпечував досягнення кожним учнем чітко визначених перед ним дидактических завдань;
- 2) він має бути поданий настільки завершеним блоком, щоб існувала можливість сконструювати єдиний зміст навчання як окремий модуль, що реалізує комплексну дидактичну мету;
- 3) відповідно до специфіки навчального матеріалу треба інтегрувати різні види і форми навчання, що знову ж таки спрямовані на досягнення визначеної дидактичної мети.

Істотний внесок у теоретичне обґрунтування принципу модульності вносять наукові праці К.Вазіної [2], яка пропонує авторську модель організації модульного навчання в системі вищих навчальних закладів та післядипломної освіти. За її підходом, основний зміст принципу модульності зводиться до створення для слухачів (учнів, студентів чи педагогів) розвивального простору, що функціонує за об'єктивними, тобто культурними, нормами, котрі і є умовою саморозвитку людини. Для створення такого простору треба розв'язати дві проблеми — відбору змісту, спираючись на вимоги принципів системності, організованості і дозування, і реалізації за допомогою системи міжсуб'єктних механізмів цілісної технології педагогічної взаємодії. Тому метою модульного навчання є саморозвиток особистості, а його змістом – вселенський простір, тобто універсум, що являє собою систему кодів (генетичний, інформаційний, енергетичний та ін.), а відтак – систему модулів різної складності і відмінних рівнів організації.

Перевагою аналізованого підходу є те, що К.Вазіній удається на основі нового теоретико-методологічного обґрунтування принципу модульності створити оригінальну дидактичну систему – технологію колективної та індивідуальної мисленія, що є своєрідною соціальною програмою саморозвитку людини.

І все ж, найбільш повне змістовне і структурне висвітлення цей принцип, на наш погляд, здобув у теорії модульно-розвивальної системи, автором якої є український вчений А.Фурман [10; 11]. В окремому розділі монографічного дослідження “Принцип модульності в системі освіти” автор пише: “Поступальний розвиток модульного навчання пов’язаний з фундаментальним обґрунтуванням принципу модульності як одного з основних у галузі сучасної освіти, кожний аспект якого пройшов певні етапи становлення:

- від модульної теми і міні-курсу до модульної навчальної програми і модульного програмово-навчального комплексу;
- від модульного уроку до формального модуля як сукупності 20- чи 30-хвилинних міні-модулів;
- від операційного і системно-діяльнісного модулів до цілісних комп’ютерно-навчального і дидактичного модулів;
- нарешті, від об’єднання шкільних модулів до модульно-розвивальної системи як реальної альтернативи класно-урочній системи” [11, 116].

Далі автор цілком слушно зазначає, що безпідставно поняття “модуль” тлумачити тільки як технічний термін, хоч етимологія його безпосередньо пов’язана з технічною революцією в історії людства. Так, за словником “модуль” (від лат. modulus — міра) — це:

- 1) назва, яку дають якомусь особливо важливому коефіцієнту чи величині;
- 2) система логарифмів;
- 3) уніфікований вузол радіоелектронної апаратури;
- 4) умовна одиниця в архітектурі і будівництві (розмір одного з елементів будівлі);
- 5) відокремлювана, порівняно самостійна частина якоїсь системи, організації пристрою (наприклад, модуль космічного корабля).

Отже, вихідне значення терміна “модуль” не торкається ні дидактичного змісту, ні психолого-педагогічного. Закордонні дослідники інтерпретують модуль як цілісний функціональний вузол навчально-виховного процесу, або як довершений блок дидактично адаптованої інформації, що не повно відображає сутність принципу модульності в освіті. Ось чому А.Фурман цілком виправдано вводить у понятійно-термінологічне поле сучасної теорії навчання систему нових визначень і структурно функціональних моделей таких термінів, як “дидактичний модуль”, “навчальний модуль”, “змістовий модуль”, “організаційний модуль”, “форма-модуль” “технологічний модуль”, “ритмо-модуль”, “міні-модуль”, “модулі знань норм цінностей”, “розвивальний модуль” та ін. [11, 311-319].

Результатом проведення такої методологічної роботи є те, що модуль визначається як довершений функціональний цикл навчально-виховно-освітнього процесу, який забезпечує культурний розвиток особистості. Цей термін має міжнаукове значення і за понятійним обсягом та змістом є категорією сучасного наукового пізнання. Загалом у дослідженні системи організації соціально-культурних (у т.ч. освітніх) модулів перспективними є три методологічно різних підходи:

а) *структурно-діяльнісний*, за яким модуль визначається як система, що виконує певні функції і водночас зберігає свою цілісність, спроможність виконувати роботу, здатність змінювати довкілля або організовувати;

б) *метасистемний*, коли модуль тлумачиться як набір динамічних відкритих систем, що взаємозалежно функціонують, розвиваються, саморегулюються;

в) *організаційно-рефлексивний*, що визначає модуль складним предметом управлінської діяльності, коли керівник знає до чого прагне, організаційно забезпечує виконання спроектованого технологічного циклу та усвідомлює наскільки успішно здійснює управління системою [11, 109-110].

Очевидно, що в системі модульно-розвивального навчання принцип модульності, враховуючи найцінніші здобутки системного підходу в науці, вимагає, щоб освітній модуль як довершений фрагмент змодельованого соціально-культурного досвіду мав високоструктурну (ієрархічну) змістовну організацію. Тоді модуль — це тільки та високоорганізована система, що забезпечує виконання складної функції – діяльності, а модуль в освіті – динамічна, відкрита, саморозвивальна метасистема, яка реалізує єдність процесів функціонування розвитку та управління окремої організаційної структури (школа, вуз, освітня ланка, академічний курс,

учнівська чи студентська група тощо).

Таким чином, навіть короткий теоретичний аналіз концептуальних підходів в обґрунтуванні принципу модульності показує, що за кілька десятиліть відбувся стійкий прогрес у розвитку дидактичної науки щодо нової ідеї. На сьогодні зазначений принцип за ґрунтовністю змісту (положення, підходи, вимоги тощо) є важливим теоретичним конструктом вітчизняної дидактики; особливо широку популярність він має в зарубіжній теорії і практиці шкільництва, що вказує на важливе суспільне значення досліджень із модульного навчання.

Вивчення літературних джерел дає змогу зробити також висновок щодо соціальних форм втілення модульного навчання як багато в чому альтернативної традиційній моделі організації навчально-виховного процесу. На наш погляд, є п'ять різновидів модульного навчання як окремої соціальної практики українських освітіян:

- а) *передовий педагогічний досвід*, у якому основну роль відіграє ідея об'єднання за певними принципами;
- б) *дидактичний принцип*, що виявляє сукупність вимог до постановки цілей, відбору змісту, форм і методів навчання (див. вище);
- в) *дидактична теорія*, що описує науковими засобами інноваційну модель навчання як соціальну організованість високого рівня досконалості;
- г) *дидактична система*, що реалізує в експериментальному варіанті теоретико-методологічні засади нової моделі;
- д) *освітня система*, що відображеня як довгострокова наукова її програма під назвою “Модульно-розвивальна система”.

Модульне навчання у передовому педагогічному досвіді — це, здебільшого, об'єднання кількох (3-5) навчально-виховних закладів (скажімо, початкова, основна і старша школи) у цілісний комплекс для формування самостійної, рефлексивної навчальної діяльності школярів з метою досягнення чітко визначених освітніх цілей, тобто створення об'єднань шкільних модулів [8]. Крім того, як досвід нині широко використовується модульно-рейтингова система опінтування у середній і вищій школі, яка переважно реалізує контролльні функції на певному діагностично-методичному рівні [1 та ін.].

Модульне навчання як дидактична теорія інтенсивно взаємозбагачується з відомими концептуальними моделями розвивального навчання (Л.Виготський, Л.Занков, В.Давидов, М.Матюшкін, М.Махмутов, А.Фурман та ін.). А тому завдання науковців у цьому плані полягає в тому, щоби визначити ідеї і принципи, закони і закономірності, моделі і класифікації, поняття і наукові факти культурного розвитку людини у трьох взаємопов'язаних аспектах: оволодіння системою знань, системою соціальних норм і системою етнонаціональних цінностей, які дають змогу особистості сформуватися й самореалізуватися.

Модульне навчання як інноваційна психолого-дидактична система, що зароджується, становить гармонійну сукупність змісту, форм, методів і засобів розвивального навчання, яка забезпечує оптимізацію психосоціального зростання особистості вчителя й учня шляхом реалізації вимог загальнодидактичного принципу модульності.

Становлення зазначеного рівня соціальної практики, яке в українській освіті відбувається швидкими темпами, є найперше показником низької ефективності традиційних форм навчання, класно-урочної у середній і лекційно-семінарської у вищій школі. Простота організаційної структури й управління, висока інформаційність та економічність є передумовами широкого використання цих систем протягом кількох століть у багатьох країнах світу, особливо слаборозвинених. Нині можна констатувати, що вони мають істотні недоліки, а саме:

- переважання колективної і групової роботи над індивідуальною, внаслідок чого недостатньо повно враховуються психологічні особливості учнів і студентів, присутня внутрішня пасивність навчання і нераціональне використання часу на заняттях;
- незмога учня (студента) глибоко осмислити великий обсяг матеріалу через його швидку зміну, слабку структурованість, переважання пасивного сприймання інформації над її осмисленням і практикою соціального використання, через репродуктивність домашніх завдань;
- обмеження діалогічного спілкування учасників навчання, яке спричинене великим наповненням класів і студентських груп, репродуктивністю їхніх міжособистісних контактів,

що психічно виснажує як педагогів, так і вихованців;

— недостатня наступність конкретного соціально-культурного впливу сім'ї, школи, оточення, що часто приводить до формування подвійної моралі в учнів і студентів, негативних рис характеру (егоїзм, неправдивість тощо);

— низька соціально-психологічна стимуляція творчих здібностей і критичного мислення внаслідок пізнавально-інформаційного перевантаження навчального процесу, що не сприяє повній самореалізації особистості як представника певної культурної спільноти.

Узагальнення численних фактологічних даних, проведених наукових досліджень щодо позитивних моментів реалізації принципу модульності в освіті показує, що модульне навчання як дидактична система втілює новий підхід до організації навчального процесу на основі посилення його цілеспрямованості, системності, індивідуалізованості, самостійності і відповідальності учнів (студентів). Його впровадження передбачає:

а) визначення набору комплексних, інтегративних і локальних навчально-виховних цілей і завдань та способів (методи, рівні, засоби тощо) їх досягнення;

б) переструктурування змісту навчання як сукупності змістово-інформаційних блоків;

в) технологічне забезпечення навчального процесу шляхом усвідомленої фіксації педагогом процедур і меж самостійної навчальної діяльності школярів (студентів) із змістовими модулями;

г) наповнення чітко спроектованим і залежним від етапу навчання психолого-дидактичним змістом розвивальної взаємодії вчителя й учнів, викладача і студентів під час проведення модульних занять;

д) поєднання побіжного та узагальнювального контролю навчальних досягнень кожного із доступними формами і засобами його неперервного самоконтролю власних успіхів;

е) створення інноваційних програмово-методичних засобів (модульні карти, модульні підручники та ін.) для реалізації принципів і вимог нового способу організації навчання.

Крім того, висвітлюючи проблему модульного підходу в освіті, варто згадати про ще один оригінальний напрям шкільного експериментування, а саме запровадження Є.Сковіним нової структурно-управлінської моделі загальноосвітньої школи — об'єднання шкільних модулів [8]. Останнє є комплексом навчально-виховних закладів (найперше — початкова, середня і старша школи), що ефективно розв'язують соціальні проблеми регіону за допомогою збільшення кількості підрозділів, ускладнення дидактичних завдань, які стоять перед ними, та удосконалення структури органів управління. При створенні таких об'єднань модернізації підлягають педагогічний процес, організаційна і фінансово-господарська діяльність та система управління школою.

У цьому контексті передова педагогічна практика нині пропонує дві моделі шкільних модульних об'єднань, які, з нашої точки зору, дають змогу повно реалізувати принцип модульності:

1) створення об'єднання шкільних модулів у вигляді добровільної асоціації шкіл, дошкільних і позашкільних закладів, середніх спеціальних і вищих навчальних закладів, підприємств і організацій у межах окремого регіону (міста, району, селища), що дозволяє поєднати зусилля всіх учасників педагогічного процесу в справі виховання;

2) створення на базі великих шкіл об'єднань шкільних модулів у межах уже діючих тут початкової, основної і старшої школ з метою оптимізації педагогічного керівництва навчально-виховним процесом і забезпечення в такий спосіб кращих академічних успіхів і грунтовнішої самореалізації вчителя й учня.

У першому випадку завдання полягає в тому, щоби “створити сучасну модель освіти в умовах невеликого міста з нерозвиненою мережею середніх спеціальних і вищих навчальних закладів”, “коли у кожного учня була б своя лінія розвитку, своя траєкторія здобування освіти, свій шлях до вершин пізнання. Діти не на словах, а на ділі, за словами Є.В.Сковіна, мають дістати можливість міняти навчальні групи, колективи з метою досягти розвитку здібностей...” [8, 101].

Друга модель є перспективнішою: об'єднання шкільних модулів — новий тип соціально-освітнього інституту, якому властиві відносно оптимальна структура внутрішнього управління; вільні фінансово-економічні і госпрозрахункові відносини з юридичними й фізичними особами;

реальний вплив педагогічного колективу на формування соціально-культурного контексту школи; наявність системи психологічного і комп'ютерно-тестового забезпечення навчально-виховного процесу; комплексна диференціація і глибинна індивідуалізація навчання від 1-го до 11-го класу; дієва методологічна рада об'єднання; гнучка методична служба та ін.

Отож, специфіка діяльності такого об'єднання порівняно з роботою загальноосвітньої школи, полягає передусім у тому, що створюється оптимальна організаційна структура (мережа служб і підрозділів), яка у поєднанні з гнучкою системою управління забезпечує чіткий розподіл функціональних обов'язків учасників педагогічного процесу.

Однак об'єднання шкільних модулів, як показує досвід роботи таки об'єднань на Донеччині, може бути створене тільки на базі великих шкіл (1500 учнів і більше) як прикладний експеримент, що торкається нової організаційно-управлінської моделі школи, але не її соціально-культурного простору загалом. І все ж, він не торкається всіх сторін життя навчально-виховного закладу і головне — її освітнього (нові модульні програми, підручники тощо) і психолого-педагогічного (цілі, характер, насичення, механізми) змісту, який залишається переважно традиційним.

Модульний підхід найгрунтовніше реалізовується системою модульно-розвивального навчання, яка науково проектується й експериментально впроваджується з 1993 року як комплексне вдосконалення традиційної класно-урочної системи [11]. Концептуально вона розробляється у єдності міждисциплінарної теорії, плуралістичної методології, повноцінної технології і практики довготривалого експериментування. Основу її становить вчення про повний функціональний цикл навчального модуля, який містить вісім основних етапів: чуттєво-естетичний, установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий, оцінюваньно-смисловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, кожний із яких має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості.

Вивчення досвіду експериментального впровадження модульно-розвивальної системи базовими школами Державної академії керівних кадрів освіти [5; 6; 11] показало, що ця система певною мірою нейтралізує недоліки традиційної школи завдяки створенню таких дидактичних умов:

1. Змістовно навчальний процес організується за інноваційними проблемно-модульними програмами (граф-схеми навчальних курсів, наукові проекти навчальних модулів, розвивальні міні-підручники та ін.), які, розкриваючи соціально-функціональну роль кожного, чітко визначають психолого-дидактичний зміст спільноті діяльності вчителя й учнів на тому чи іншому етапі функціонування навчального модуля, тобто забезпечують розвиток певного набору культурних функцій особистості з її ментальним досвідом і потенціалом.

2. Модульно-розвивальний процес детально технологізовано на рівні окремого навчального курсу (сукупність навчальних модулів), змістового модуля (вісім основних освітніх технологій) і міні-модуля (30-, 25- чи 20-хвилинне навчальне заняття з чітко визначеню системою проблемно-діалогічних засобів).

3. Зменшено щоденні навчальні навантаження на учня: замість 5-7-ми предметів він готовує і вивчає 2-3, максимум 4, що дає йому змогу в кілька разів підвищити зосередженість на певному освітньому змісті.

4. Впроваджено гнучкий розклад і скорочено урок до 30-ти (25 і 20) хв., оскільки три міні-модулі по 30 хв. — це більше, ніж два уроки по 45 хв. Завдяки цьому фактично незмінними протягом року залишаються психофізіологічна готовність та інтелектуальна здатність учня до ефективного навчання.

5. За допомогою спеціальних психолого-педагогічних заходів (систематичне грунтовне тестування інтелектуального й особистісного зростання учнів, гнучкий режим навчальної і позанавчальної праці тощо) гармонізується система особистісної адаптованості учнів від 1-го до 11-го класу.

6. Оптимізовано індивідуальний пізнавальний процес кожного, оскільки навчання розпочинається з формування внутрішньої пізнавальної мотивації і через нормотворчість завершується рефлексивним осмисленнях себе і своїх можливостей у реальному світі.

7. Дидактично унормовано професійну діяльність учителя завдяки чіткій логічній

послідовності завершеної сукупності етапів функціонування навчального модуля, змістової психолого-педагогічної характеристики кожного з них, що дає змогу в деталях проектувати організацію навчально-виховного процесу у формах розвивальної педагогічної взаємодії на матеріалі соціально-культурного досвіду.

Одна з основних відмінностей модульно-розвивальної системи від традиційної полягає в тому, що вона ґрунтуються не на теорії викладацької діяльності педагога, а на теорії його освітньої діяльності. Крім того, що вчитель покликаний науково проектувати і майстерно створювати соціально-культурний простір навчального курсу, він також зобов'язаний навчитися професійно працювати з трьома різновидами змісту розвивальної взаємодії з класом: А — психолого-педагогічним, Б — навчально-предметним, В — методично-засобовим. Але справжнього успіху експериментальна система досягає тоді, коли учні слідом за наставником, також навчаються свідомо працювати із зазначеними різновидами змісту і найперше — організаційним кліматом конкретної навчальної групи.

Отже, модульне навчання як оригінальна модель організації освітнього процесу в середній і вищій школі одержало широке теоретико-методологічне обґрунтування в дослідженнях закордонних і вітчизняних науковців на рівні оригінальної ідеї, освітнього принципу і цілісної дидактичної системи. Одержані нами в результаті проведеного аналізу основоположні наукові знання про зміст і можливості модульного підходу в системі освіти дають змогу перейти до докладнішого висвітлення його найоригінальніших версій і технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. — К., 1993. — 220 с.
2. Вазина К.Я. Саморазвитие личности и модульное обучение. — Нижний Новгород, 1991. — 122 с.
3. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. — К., 1998. — 112 с.
4. Казьмirenko B. P. Социальная психология организаций. — К., 1993. — 360 с.
5. Модульно-розвивальна система; соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ №80 м. Дніпропетровська// Рідна школа: Спецвидпуск. — 1998. — № 10. — 80 с.
6. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія досвід, фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева Житомирської області// Рідна школа: Спецвидпуск. — 1997. — № 2. — 80 с.
7. Отнев'юк В.О.; Фурман А. В. Принцип модульности в історії освіті. — К., 1995. — 85 с.
8. Сковин Е.В. Объединение школьных модулей. — М., 1992. — 86 с.
9. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения. — М., 1997. — 280 с.
10. Фурман А., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. — 1997. — Т.1. № 4. — С. 94-120.
11. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К., 1997. — 340 с.
12. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. — Каунас, 1989. — 272 с.

Володимир ЧАЙКА (ЗМІСТ)

Ірина ЛЕВЧУК

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Поняття навчального матеріалу належить до фундаментальних понять дидактики, яке відіграє значну роль у побудові дидактичних теорій.

Звертаючись до психолого-педагогічної літератури попередніх років, можна побачити, що поняття “навчальний матеріал” протягом усієї історії вітчизняної педагогіки та школи належить до найбільш уживаних. Широко застосовуються і похідні від нього: “освітній матеріал”, “основний матеріал”, “додатковий матеріал”, “матеріал підручника”, “навчальний текст”, “навчальна інформація” тощо. А от спроб дослідження розглядуваного поняття тривалий час практично не було. Користуючись поняттям “навчальний матеріал” у різноманітних смыслових зв’зках, автори дидактичних і методичних публікацій, як правило, не розкривали його суті, не робили адекватного смыслового аналізу. Мабуть, утвердилася традиція вважати педагогічну суть цього поняття очевидною. Хоча конкретної відповіді на питання, що

містить в собі дане поняття, які його складові, до цього часу не було. Однак значення навчального матеріалу в навчанні достатньо велике, щоби заслужити спеціального і різnobічного вивчення. Як вказує польський психолог Т.Томашевський, “педагогічна діяльність значною мірою ґрунтуються на переконанні, що, відповідним чином підбираючи і дозуючи повідомлення, ми можемо здійснювати сильний вплив на формування розуму дітей” [12, 21].

За попередні роки було опубліковано ряд досліджень, у яких автори так чи інакше аналізують поняття “навчальний матеріал”. Стимулюючим чинником тут здебільшого виступає розробка проблем шкільного підручника. Однак ґрутових педагогічних праць, присвячених методологічним проблемам навчального матеріалу і його впливу на ефективність процесу засвоєння знань, ще немає. Всебічний аналіз даного поняття є необхідним, адже успішне засвоєння знань залежить від дотримання певних вимог до відбору навчального матеріалу, а організації розумової діяльності учнів. Навчання є засобом швидкого й економного оволодіння знаннями саме тому, що в ньому фактичний матеріал спеціально добирається і впорядковується відповідно до змісту певних понять. Для успішної організації розумової діяльності учнів і керівництва нею треба заздалегідь знати: які операції аналізу і синтезу, абстрагування та узагальнення повинні бути виконані при роботі з тим навчальним матеріалом, який подається у готовому вигляді; які спостереження та висновки треба зробити самостійно.

Багаторічна навчальна діяльність учнів загальноосвітніх шкіл спрямована на засвоєння навчального матеріалу. А для того, щоби засвоєння знань було ефективнішим, потрібно певним чином сформувати його компоненти, враховуючи природу цього процесу. Тому необхідно визначитись у значенні поняття “навчальний матеріал”.

Навчальний матеріал, реалізуючи в першу чергу зміст освіти, повинен сприяти розвитку і вихованню учнів. Ефективність і продуктивність навчально-виховного процесу залежить від його якості. Дидактично-методична організація компонентів змісту навчального матеріалу повинна проводитись відповідно до процесу його засвоєння учнями. На сучасному етапі викладання вже не досить логічного і послідовного подання навчального матеріалу, його потрібно опрацювати і побудувати так, щоби максимально включити учнів у процес пізнання через його цілісну і логічно побудовану систему, яку умовно можна поділити на ряд компонентів, зокрема практичний, теоретичний та емпіричний.

Звернімося до порівняльного аналізу визначень поняття “навчальний матеріал”, наведених у дидактичній літературі останніх років. Спочатку найбільш характерні з них.

М.Скаткін: “*Навчальний матеріал* є конкретним наповненням різноманітних поєднань елементів змісту освіти, яке належить засвоїти за вибрану одиницю часу (урок і т.д.). Тому до навчального матеріалу відноситься не тільки інформаційний текст, а й завдання, вправи, наочність, творчі завдання, тобто вся діяльність, яку потрібно засвоїти. *Навчальний матеріал* — конкретна реалізація навчального предмету в підручниках, дидактичних посібниках для учнів, методичних посібниках для вчителів” [3,120].

М.Фіцула наводить ряд принципів, за якими формується зміст *навчального матеріалу* підручника, а саме: “а) генетичний принцип — навчальний зміст розміщено у такій послідовності, в якій він формувався історично; б) логічний принцип — викладання змісту навчального матеріалу в процесі сучасної логічної структури відповідної науки; в) психологічний принцип — виклад матеріалу з урахуванням пізнавальних можливостей учнів” [7, 101-103].

А.Сохор: “*Навчальний матеріал* — це певним чином сформульовані знання, які належить засвоїти,. У загальнішому значенні під навчальним матеріалом треба розуміти педагогічно доцільну систему пізнавальних завдань”[11, 8-9].

В.Репкін: “Дві постійно взаємодіючі сторони процесу навчання — викладання й учіння — спираються на *навчальний матеріал*” [9, 154-155].

В.Бондар: “Системотворчим компонентом процесу навчання є зміст *навчального матеріалу*. Від його структури, оптимального поєднання складових — *теоретичного, емпіричного і практичного компонентів* — змісту та відповідних методів і прийомів навчання залежать можливості розвитку пам’яті, мислення, способів діяльності; вмінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати; застосовувати теоретичні та емпіричні знання на практиці; застосовувати знання й уміння за допомогою вчителя і самостійно” [1, 44].

В.Краєвський, І.Лернер. У *навчальному матеріалі* “дано конкретні для засвоєння учнями,

фіксовані у підручниках, навчальних посібниках, збірниках задач тощо, елементи складу змісту (знання, способи діяльності), які входять до курсу навчання певного навчального предмету". "Навчальний матеріал є елементом курсу навчання і виступає у подвійній функції — як один із засобів і як частина проектування діяльності навчання". "Навчальним матеріалом ми називаємо ту частину конкретного соціального досвіду, який підлягає засвоєнню за одиницю навчального часу (урок, заняття, тема), що втілена у тексті підручника, мові вчителя та інших засобах навчання (задачник, діафільм, кінофільм та ін.)" [4, 36, 39, 40].

I.Лернер: "...навчальний матеріал вміщує знання (інформацію), способи діяльності, досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення. Ці види змісту специфічні за змістом кожного, функціями у формуванні особистості і соціальної культури, а також і способами засвоєння" [5, 15].

У "Педагогіці" за ред. П.Підкасістого вказується, що "зміст освіти — *навчальний матеріал*, який вмішує основну інформацію, поняття, закони, теорії, перелік обов'язкових предметних навичок і умінь, формування яких здійснюється на міжпредметній основі" [8, 210].

Б.Гершунський: "У *навчальному матеріалі* всі компоненти змісту освіти мають бути подані розгорнуто, у вигляді послідовності суджень, формулювань законів, навчально-пізнавальних завдань тощо. *Навчальний матеріал*, відображаючи зміст навчання, в той же час відрізняється від нього наявністю апарату засвоєння, орієнтування (контрольні запитання і вправи, методичні рекомендації, різноманітні засоби наочності, предметні та іменні покажчики у підручниках)" [2, 12].

Я.Мікк: "Навчальний матеріал — це відібрана для засвоєння й опрацьована методично частина соціальної культури. Навчальний матеріал становить діалектичну єдність змісту освіти й методики його викладу" [6, 4].

Н.Розенберг: "Навчальний матеріал можна визначити як категорію дидактичну. Іншими словами, — це дидактичний об'єкт, який опосередковує перехід змісту освіти зі сфери суспільного знання і досвіду в сферу індивідуальних навчальних надбань. Навчальний матеріал характеризується такими основними відмітними ознаками: а) забезпечує єдність дидактично обґрунтованого змісту освіти і методичного апарату, потрібного для його засвоєння учнями на заданому рівні; б) втілюється (матеріалізується) в системі засобів навчання за допомогою навчальних текстів, ілюстративного матеріалу, апаратів організації засвоєння та орієнтування; в) реалізується у навчально-виховному процесі в спільній діяльності викладача та учнів" [10, 18].

Як бачимо, в усіх наведених визначеннях слушно фіксується, що у навчальному матеріалі відображається зміст освіти (його можна назвати змістом навчального матеріалу у тому разі, коли можливі різні тлумачення розглядуваного поняття, знання в одному розумінні можна назвати індивідуальними, в іншому — суспільними). Однак характер цього відображення у різних дослідників різний. У А.Сохора, наприклад, йдеться тільки про знання, у В.Краєвського та І.Лернера — про частину конкретного соціального досвіду, у Б.Гершунського — про всі компоненти змісту освіти. У небагатьох інших відомих нам визначеннях розглядуваного поняття також ідеться про зміст освіти або його компоненти. Ознаку відображення змісту освіти в навчальному матеріалі з кожного предмету справді варто вважати найважливішою і неодмінно вводити її у визначення. Проте не потрібно ототожнювати зміст освіти із навчальним матеріалом (хоча можна проводити аналогії), як це зазначено П.Підкасістим.

Відповідно до сучасних уявлень, зміст освіти — педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, досвід творчої діяльності і досвід емоційно-вольового ставлення, засвоєння якої покликане забезпечити формування всебічно розвинутої особистості, підготованої до відтворення (збереження) і розвитку матеріальної і духовної культури суспільства (І.Лернер і М.Скаткін).

Не можна до кінця погодитись із І.Лернером, який певною мірою ототожнює навчальний матеріал зі змістом освіти і констатує, що навчальний матеріал вмішує також способи діяльності, досвід емоційно-вольового ставлення [5, 15]. Справді, прийоми діяльності, творчість або ставлення до навколошнього світу не можна уявити собі поза межами особи, поза індивідом. У навчальному матеріалі міститься не способи діяльності, не досвід творчої роботи, а лише деяка інформація про способи діяльності або творчості (правила, рекомендації,

послідовність малюнків, які ілюструють окремі прийоми трудової діяльності та ін.). Користуючись інформацією про способи діяльності, наведеною в навчальному матеріалі, учень оволодіває цими способами в процесі самостійних інтелектуальних або практичних дій.

Досить складне питання про відображення у навчальному матеріалі досвіду творчої діяльності як складової частини змісту освіти. Очевидно, що і цей досвід, покликаний виховати в учнів готовність до перетворення природного і соціального світу відповідно до цілей та потреб людини, в навчальному матеріалі не може міститися у “тотовому” вигляді. Аналізуючи структуру навчального матеріалу, потрібно констатувати, що нагромадженню в учнів досвіду творчої діяльності сприяють такі його компоненти, як опис творчої діяльності, приклади з історії літератури, мистецтва, науки, техніки, нарешті проблемно-пошукові завдання теоретичного і прикладного характеру.

Дещо специфічним є втілення в навчальному матеріалі досвіду моральної, емоційної та естетичної вихованості. Це — досить складне педагогічне завдання як для авторів підручників, так і для педагогів. “Ставлення людини до навколошньої дійсності, сфера її почуттів не співпадає ні зі змістом її знань про цю дійсність, ні з її навичками й уміннями” [3, 108]. Формування норм ставлення до світу якнайтісніше зв’язане з виховуючим навчанням, комплексним застосуванням методів навчання і виховання.

Ефективність засвоєння навчального матеріалу багато в чому залежить від його структури, тобто від відповідності компонентів (емпіричного, теоретичного та практичного) процесу засвоєння знань. Кожний із складових повинен бути співзвучний з етапами процесу засвоєння, які ми виділяємо лише умовно, для якіснішої побудови навчальної діяльності.

Емпіричний компонент навчального матеріалу вміщує інформацію про чуттєвий досвід, який має форму абстрактної всезагальності. Емпіричні знання відображають поверхові зв’язки і відношення. Даний компонент навчального матеріалу застосовується тоді, коли учні вчаться упорядковувати спостережувані факти і явища, розуміти різного роду класифікації, робити їх і користуватися ними.

Важливо наголосити, що абстракції, утворені емпіричним шляхом (відображенням окремих сторін предметів), є тим обов’язковим “матеріалом”, на основі якого здійснюється переход від чуттєво-конкретного до конкретного (до сутності).

Теоретичні знання відповідають змісту теоретичного компонента навчального матеріалу. Теоретичний компонент навчального матеріалу вміщує інформацію, котра проникає в сутність відношенні речей; оперує науковими поняттями, які відтворюють ідеалізований предмет і систему його зв’язків, що відображають в своїй єдності спільність, сутність руху матеріального об’єкта, а також — це сфера об’єктивно взаємопов’язаних явищ, які складають цілісну систему. Без неї і поза нею ці ж явища можуть бути предметами лише емпіричного компонента.

Важливо не обмежувати зміст освіти тільки емпіричними або тільки теоретичними знаннями. В якому співвідношенні і в яких взаємозв’язках повинні бути представлені ті й інші, залежить від дидактичного підходу, а також від своєрідності кожного даного навчального предмету. Навчальний матеріал важливо розглядати у єдності всіх його сторін — чуттєвого досвіду (емпіричний компонент), розкриття суті явищ (теоретичний компонент), розв’язання практичних завдань (практичний компонент).

Практичний компонент навчального матеріалу є важливим дійовим засобом підготовки учнів до життя, засобом розвитку творчих здібностей учнів, формування рис їх характеру, поглядів і переконань, інтересу до знань тощо. Він включає інформацію щодо організації засвоєння навчального матеріалу (запитання, пізнавальні завдання, проблемні ситуації, зразки розв’язання завдань, таблиці, пояснення до тексту та ілюстративного матеріалу), а також інформацію про способи діяльності або творчості (опис творчої діяльності, проблемно-пошукові завдання теоретичного і прикладного характеру, правила, рекомендації, послідовність малюнків, які ілюструють окремі прийоми трудової діяльності та ін.), тобто інформаційний навчальний текст.

Структурний аналіз навчального матеріалу ускладнений через ту цілком очевидну обставину, що емпіричний, теоретичний та практичний його компоненти не відокремлені, а синтезовані в єдиному дидактичному об’єкті. Проте відокремити їх можна лише умовно, з дослідницькою метою. Для вдосконалення ефективності засвоєння знань необхідне варіювання

прийомів викладу знань у навчальному тексті на базі інваріантного змісту освіти.

Підсумовуючи все попередньо сказане, можна зробити висновок, що **навчальний матеріал** — це певним чином сформульовані знання, які відображають зміст освіти і складаються з трьох компонентів — емпіричного, теоретичного та практичного,— варіювання викладу яких впливає на ефективність його засвоєння учнями загальноосвітніх шкіл.

Досі йшлося про суть навчального матеріалу як дидактичного поняття. Щоби здійснити навчання, треба втілити навчальний матеріал у певній системі об'єктів. Будемо виходити з гіпотези про те, що всі його види можна реалізувати за допомогою діяльності викладача і системи засобів навчання. Легко довести, що повно і всебічно основні види навчального матеріалу зосереджуються в підручниках. Постідовність міркувань тут така. Відповідно до класифікації, вживаної в теорії підручника, останній, незалежно від предметного змісту, складається з тексту і позатекстових компонентів. Тексти поділяються на основні, додаткові і пояснювальні, а позатекстові компоненти — на апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал і апарат орієнтування.

Проблема полягає в тому, щоби залежно від стратегічних і локальних цілей навчання, типу знань, інших дидактичних умов вибрати у кожній конкретній навчальній ситуації той чи інший вид навчального матеріалу або іх оптимальне поєднання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. — К.: Вересень, 1996.
2. Гершунский Б. С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах. — М.: Высш. школа, 1981.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1982.
4. Краевский В. В., Лerner И. Я. Дидактические основания определения содержания учебника.— В кн.: Проблемы школьного учебника: вып.8. — М.: Просвещение, 1980.
5. Лerner И. Я Теория современного процесса обучения, её значение для практики // Сов. пед., 1989, — №11.
6. Микк Я.А. Теория измерения и оптимизации степени сложности учебного материала в общеобразовательной школе: Авт. дисс. докт. пед. наук. — М., 1982. — т.ІІ. — М., 1968.
7. Опорні конспекти з курсу педагогіки //упор. Фіцула М.М. — Тернопіль, 1994.
8. Педагогика: Учеб. пособие /Под ред. П. И. Пидкасистого — 2-е изд., дороб. и испр. М.: Рос. пед. агентство, 1996.
9. Репкин В. В. Роль психол. организации материала в детерминации структуры учебной деятельности. — В кн.: Материалы III съезда Общества психологов СССР., — т.ІІ. — М., 1968.
10. Розенберг Н. М. Навчальний матеріал як дидактична категорія // Рад. шк., 1984, — №10.
11. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дид. анализа / Ред. Данилова. — М.: Педагогика, 1974.
12. Томашевский Т. О необходимости и перспективах теории сообщений // Вопросы психологии, 1969, — №4.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ТА ПЕРЕВИХОВАННЯ

Тетяна БУТКІВСЬКА (зміст)

ЦІННІСНИЙ СЕНС СОЦІАЛЬНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У соціальному бутті людини є явища, які визначають її культурний статус, пронизують усі соціальні процеси, корелюють динаміку пізнання та дії, регулюють напрямок знань, його зміст у контексті суспільних змін. Йдеться про цінності, які є важливими складовими процесу соціального пізнання в рамках “входження суб’єктивності в реальність”. М. Вебер тлумачив їх в якості культурних детермінантів, бо для нього культура — передусім, ціннісне, аксіологічне ставлення людської спільноти до власного (діяльнісного) перебування у світі.

Різноманітні дії, які заповнюють життя людини, не хаотичні, а утворюють деяку систему (завжди недосконалу), образ дії, що визначається системою цінностей, визнаною і засвоєною особистістю. Вони детермінують, але в тому сенсі, що дають можливість орієнтуватися у напрямку належного і сущого. Якщо цінності систематизовані, усвідомлені, то в іх ієархії домінує свобода особистості, свобода волі. Вони співвідносяться як компас і кермо.

Свобода особистості — це не тільки усвідомлення мети і засобів мислення (пізнання причин), це передусім пізнання системи цінностей і енергія волі, спрямована на їх здійснення [1]. Цінності як регулятиви, інтегруючі елементи соціальної поведінки людини реалізуються в системі ціннісних орієнтацій.

Їх часто тлумачать як абстрактні цілі, які необхідні людині для того, щоби мати “точку відліку” для конкретної оцінки тих чи інших подій. Нерідко їх розуміння зводиться до людських уявлень про життєві цілі. Вони виступають показниками тих чи інших явищ світу і безпосередньо пов’язані із соціальним пізнанням і детермінують його. Індивід пізнає світ через призму цінностей. Дляожної людини існує проблема співвідношення суспільних, культурних і особистісних значень. Суспільні цінності переважають тоді, коли обумовлюють особистісні. Йдеться про так зване ціннісне поле особистості з індивідуалізованим характером орієнтирувальних цілей.

Рольові значення цінностей у соціальному пізнанні актуальні протягом усього процесу соціалізації. Але вартість їх значно зростає при динамічній трансформації соціальних та культурних значень. Взагалі, цінності — це такі соціальні критерії, які балансують рівень індивідуальних і суспільних потреб, інтересів, рівень суспільних відносин. У соціально структурованому суспільстві вони складають ієархізовану систему з чітко окресленими імперативами, з урахуванням різних соціалізаційних рівнів. У нестабільному суспільстві, де ціннісна система слабо ієархізована, цінності часто використовують як “транспортний засіб” для маскування обманючих цілей.

Головна функція соціалізації (підготовка людини до виконання ролі рівноправного члена суспільства, готового до життедіяльності у ньому в процесі соціальних змін) здійснюється за допомогою реалізації змісту соціальних цінностей. Йдеться про таку важливу методологічну проблему, як залежність соціалізації від спрямованості людини на культурні, моральні, економічні, освітні, технологічні та інші цінності.

Спрямованість можна оцінювати як відношення того, які цінності (матеріальні і духовні) особистість отримує і бере від суспільства, до того, що вона віddaє йому, вносить у його розвиток. У соціології такий підхід функціонально виправданий завдяки реалізації репродуктивної і інноваційної діяльності. Включаючись у соціальні відносини, молодь видозмінює їх та вдосконалюється сама. Це відбувається завдяки розвитку свідомості, формам структурування потреб, інтересів і цінностей.

Саме на ранніх етапах соціалізації формуються фундаментальні мотиваційні установки

молоді. Хоч сам процес не зводиться до імітації соціальних ролей, а передбачає безпосередньо активну діяльність індивіда в соціальному середовищі. У переживаннях світу, а не у його спостереженнях відновлюється єдність різноманітних життєвих відносин. Саме тут відбувається реалізація людини культури. Герменевтичність значень є її передумовою, що виявляється у навчанні, вмінні розуміти і бути здатним проявити себе. Ці здібності повинні бути використані у процесі навчання та виховання, як і аналітичні здібності пояснювати, експериментувати та робити логічні висновки.

“Але система освіти та виховання, — наголошує сучасний соціолог, філософ Петер Козловський, — не повинні обмежуватися лише інструментальним предметним значенням та науковим поясненням світу, бо звуження їх мети лише до оволодіння корисним для людини знанням елімінує з культурного та духовного життя розуміння переживання, співпереживання, персональне творче ставлення. Коли ж розуміння неможливе, то неможлива і життєздатна культурна спільність” [2].

Молодь не просто пізнає і засвоює соціальні норми і культурні цінності суспільства, а ретранслює їх у власні потреби, інтереси. Якщо для пізнавального стану соціалізації домінуючим способом діяльності є імітація, то для перетворюючого — новаторство.

“Відповідно результатом соціалізації може бути стереотипно-особистісний (консервативний) або активно-особистісний (продуктивний) етап свідомості і поведінки” [3]. Але орієнтація на перетворючу діяльність, закріплена в мотиваційній сфері молоді (суб’єктивне ставлення людини до навколошнього світу, інших людей і самого себе) сама собою не є ознакою розвитку. Лише зміни, що відбуваються у свідомості в процесі соціалізації в онтогенезі, здатні відображати вищезазначений процес. Тобто соціалізація ґрунтуються на концепції соціального розвитку, яка визначається таким типом змін (як суспільних, так і особистісних), що ведуть до якісно нового стану. Соціальний розвиток є наслідком взаємодії сукупності соціальних процесів, основу яких складає цілеспрямована діяльність людей — суб’єктів соціальних процесів. Загальний його механізм полягає у виникненні нових потреб у різних сферах суспільного життя та пошуку можливостей їх задоволення. Останні виникають як наслідок соціальної діяльності людей, що ґрунтуються на вдосконалених формах спілкування, організації суспільного життя, розширенні та поглибленні наукового знання з ускладненням механізму творчої та споживчої діяльності.

Суттєвим показником соціального розвитку є соціальний час. Він не просто фіксує хронологію подій, а є вектором темпів розвитку, механізмів та змісту суспільних відносин, індикатором ціннісної свідомості. Таким чином соціальний розвиток впливає на характер, динаміку та наслідки соціалізації.

До критеріїв оцінки соціального розвитку молоді соціологи відносять: баланс інтересів, які забезпечують суспільну згоду різних груп молоді; можливості, що надаються суспільством для соціального вибору; умови для особистісної свободи та індивідуальної реалізації; соціальні гарантії, що надаються суспільством для компенсації вікової соціальної нерівності; суспільна турбота про майбутнє (ресурси, здоров'я, інтелектуальний потенціал, екологія, навколошнє середовище тощо); рівень усвідомлення молоддю суспільних стандартів і вимог майбутньої діяльності; етичні норми стосунків у молодіжному середовищі і суспільстві; ступінь сформованості історичної свідомості як міри між минулим і майбутнім.

Орієнтація на такі критерії дає можливість визначити найбільш значущі проблеми соціального розвитку особистості, які виростають із суперечностей “молодь — суспільство”, а тому мають принципове значення для пошуку шляхів їх вирішення. Саме з такою метою проводиться дослідження лабораторією педагогічної соціології Інституту проблем виховання АПН України.

Нами проведений перший його етап, у ході якого методом анкетування опитувалися старшокласники різних типів шкіл м.Києва. Вивчалися соціокультурні цінності учнів та спрямованість їх соціальної дії залежно від різновиду суспільних та особистісних проблем, зокрема, соціальних, політичних, громадянських, моральних та інших; роль і вплив загальноосвітньої школи на їх соціальний розвиток; дозвілля як соціокультурний чинник соціалізації та ін.

Технологічна будова цього періоду життя людини (15-17 років) – від фізіології до

світоглядних характеристик — надзвичайно відповідальна як для суспільства, так і для самої особистості. Як свідчать дослідження та життєвий досвід, засвоєні особистістю в ці роки цінності, норми, моделі поведінки досить стійкі і в звичайних умовах майже не видозмінюються, становлять соціально-психологічний хребет людини. Когорта підлітків є важливою і цікавою для соціологів, психологів, оскільки дає можливість побачити реальну картину їх становлення, соціального розвитку, перспективи, функціональні впливи соціальних інститутів, корегувати їх роль у соціалізації. Адже це період, коли закладаються основи життєдіяльності, в яких особливу роль відіграють сенсові орієнтири та цінності. За їх допомогою людина планує життя, ставить мету, обирає засоби реалізації смислових завдань.

Смисложиттєві орієнтири — це своєрідні форми сприйняття, переживань, оцінок, індивідуальних життєвих прагнень і дій людини, упорядкованих цілей і цінностей, які цілеорганізують життєвий процес і є результатом як індивідуальних переваг і вибору, так і об'єктивних можливостей [4].

Яка ж загальна спрямованість соціального розвитку учнівської молоді? Які життєві сенси складають основу їх соціальних орієнтацій? Яке співвідношення термінальних й інструментальних цінностей у процесі соціалізації? Ці та інші питання постали перед нами на першому етапі дослідження.

У житті кожної людини існують “стрижневі” цінності, які є характерними для будь-якого виду діяльності. До них належать освіченість, працьовитість, чесність, порядність, вихованість, інтелігентність (як інтегральне поняття) та інші. Втрата їх значущості викликає стурбованість у нормальному суспільстві, бо порушується функціонування його, насамперед психічного стану, що призводить до соціального безумства. Особлива увага мусить належати учніству, бо саме тут закладаються основи світовідчуття, розуміння та розвитку.

Результати опитування свідчать, що серед цінностей-лідерів є такі, що пов’язані із комфортом внутрішнього світу людини (як психологічного, так і фізичного) та набуттям майбутнього соціального статусу. Для 76,5 % респондентів найважливішою цінністю є здоров’я. Декілька останніх років цей показник домінує у багатьох дослідженнях молодіжного середовища. Напевно це пов’язано із усвідомленням якості власного життя, домінуванням його природних чинників, диференціацією життєвих рівнів, глобалізацією екологічних проблем (від якості питної води до Чорнобильської катастрофи). Передбачаємо, що саме через проблеми здоров’я зросла зацікавленість молоді екологією: 56,4 % опитаних хоче взяти участь у екологічних рухах, а 17,8 % старшокласників вже реально практикує у організаціях такого спрямування. Лише 5 % через проблеми взагалі не цікавиться цією проблемою.

Щодо інших цінностей, які учні визначили як пріоритетні, — дружні стосунки з товаришами — 73,6 %; високий рівень освіти 70,8 %; цінність кар’єри 53,9%; взаєморозуміння з батьками — 47,7 %; власний матеріальний добробут — 45,2 %.

У запропонованому переліку нижні ряди займають термінальні цінності загального, філософського характеру (пошук ідеалу, сенсу життя, творчість, віра в Бога) та соціальні, психологічні (лідерство, авторитет в молодіжному середовищі, служба в армії тощо). Маємо підстави говорити про те, що рівень сенсів, спрямованих на саморегуляцію, цілепокладання, психологічну та соціальну орієнтацію ціннісного осмислення вибору невисокий. Тому доречно було б акцентувати увагу на проблемі розуму як принципі життебудови, вищої міри пізнавальної діяльності та духовної сили людини.

Розум не тільки піднімає нас над пристрастями і слабкостями, а й допомагає розпорядитись позитивними якостями, талантами. Особливість його значення — в соціальному виборі, раціоналізації життєвого розвитку. Потреба в цьому — результат соціального розвитку людини, ефективність її соціалізації. Важливо не тільки усвідомлювати, що ти живеш нерозумно, а й жити розумно. Суспільство в рамках своїх соціальних інститутів муситьсясясти цінність розуму як одну із цілей соціалізації. Це суттєво впливає на весь механізм життєздійснення, систему раціоналізації життєвого досвіду. Остання зв’язує внутрішній світ зі світом культурних цінностей. Це дає можливість упорядковувати соціальні значення, сенси і отримати відповіді на питання: навіщо я живу, навіщо дію і в чому сенс моого життя?

Відзначаємо досить високу самооцінку цінностей — засобів у життєвій реалізації. Порівнюючи деякі параметри з рамками ціннісних пріоритетів, помічаємо їх співпадання. До

таких належать: здоров'я (90 %); вміння пристосовуватись до будь-яких життєвих обставин (84,4 %); працездатність (83,6 %); приемні манери, ввічливість (76,9 %); наполегливість (72,5 %); освіта (70,4 %); гроші (62,3 %). Учні відзначили їх як дуже важливі чинники в життєвій реалізації.

Зовсім незначний відсоток у цій шкалі займають: колективізм (38,8%); допомога батьків (38,3%); громадсько-політична діяльність (16,2%); використання чужих ідей (9,4%). Як бачимо підлітки ідеально скильні до покладання на власні зусилля у реалізації життєвого успіху. Такі тенденції нагадують психологічний тип американця, описаний у книзі Д.Рісмена “Натовп одинарків”.

Особистісна спрямованість відгінила на периферію ціннісної свідомості молоді більш широкі соціальні значення. Серед них — громадянськість, участь у громадсько-політичному житті. На питання про зацікавлення суспільно-політичним життям України 46,3% респондентів відповіли, що роблять це постійно, 52,2 % — інколи, 4,1 % — байдужі до перебігу подій, що відбуваються в державі. При цьому опитані посилаються на такі джерела інформації, як українське телебачення (79 %), українські газети (59,6 %), російські засоби масової інформації (49,3 %), розмови з друзями (42,2 %), українське радіо, західні ЗМІ, чутки.

Щодо готовності учнівської молоді до участі в громадсько-політичному житті, то питання виходить за рамки тільки особистісного спрямування. Це пояснюється тим, що міра активності людини в реалізації потенціалу своїх бажань, можливостей у здійсненні діяльного і продуктивного життя суттєво залежить від соціального захисту і суспільної активності.

Аналізуючи тенденції зацікавленості і реальної участі молоді в громадському молодіжному русі, можна стверджувати наявність невикористаних резервів. К.Манхейм із цього приводу писав: “Особлива функція молоді в тому, що вона “оживаєючий” посередник, свого роду резерв, який виступає на передній план, коли таке оживлення стає необхідним для пристосування до обставин, що швидко змінюються або якісно нових... Молодь ні прогресивна, ні консервативна за своєю природою, вона — потенція, яка готова до будь-яких новацій” [5].

Треба зазначити, що 6 % опитаних вже займається різними видами громадської діяльності в позаурочний час. 16 % респондентів представили її в ранзі ознак життєвого успіху. Порівняно з іншими чинниками це складає невеличкий відсоток. Але ми не можемо говорити про відсутність внутрішньої потреби та інтересів до громадського життя, бо значна частина молоді виявляє зацікавленість до молодіжних громадських організацій. 56,4 % юнаків та дівчат бажають брати участь в екологічних рухах, 56 % — у розвитку національної культури, 52,4 % — в захисті прав молоді; 57,2 % — у клубах спортивних болільників та інших. Наявна суперечність між внутрішньою потребою та неможливістю її реалізації як на особистісному, так і на суспільному рівні. Бо всі респонденти відзначають неготовність до зазначених видів діяльності.

На нашу думку, це пояснюється як маргіналізацією суспільних відносин, яка є характерною рисою сучасного українського суспільства, недостатністю соціального досвіду (що цілком природно для цього віку), так і ділікатно незначним соціологічним компонентом у змісті освіти. Фіксуємо суперечність між наявністю соціологізації суспільних відносин і реалізацією її компоненту в освітньому просторі (насамперед йдеться про загальноосвітню школу). Можна передбачити, що через декілька років відбудеться як підвищення молодіжного інтересу до громадсько-політичної діяльності, так і реальна участь у ній.

Значно проблематичніше виглядає така важлива цінність, як підприємництво. Здається доречним розглядати його не тільки як вид діяльності, але і як спосіб мислення сучасної молодої людини. Усвідомлення цього на інституціональному рівні (системою освіти, зокрема) зрушить суспільний розвиток на декілька кроків уперед.

Підприємництво створює умови для балансування особистісних і суспільних інтересів, узгоджує потреби індивіда із соціальними вимогами, співставляє дії людини з вищими формами соціокультурної детермінації. Але найголовнішою його сутністю (і як способу мислення, і як виду діяльності) є усвідомлення пріоритету та реалізації особистих інтересів людини, бо виявлення та задоволення останніх є вищою формою соціокультурної динаміки, визначає ефективність соціальної інституціалізації, знімає суперечки між індивідуальними і суспільними інтересами, гармонізує їх стосунки.

Усі вищезазначені міркування стосуються і ставлення підлітків до політики. Широкий спектр політизації життя впливає на їх світогляд. На питання про зацікавлення роботою

молодіжних політичних об'єднань 62,2 % респондентів відповіли, що не цікавить зовсім, 34,4% — цікавить, та участі в них не беруть; 3,3 % — беруть участь в одному із них.

Близьке по значущості ставлення молоді до релігії. Громадська думка щодо релігійної свідомості явно перебільшена. Про це свідчать результати як українських, так і російських соціологів-дослідників. На наше питання, якою мірою цікавлять підлітків релігійні общини, 3,3% респондентів відповіли, що бере в них участь, 15,2 % — цікавляться ними та участі не бере і 81,3 % — не цікавляться зовсім. У зв'язку з цим спадають на думку слова педагога Є.Ямбурга про те, що будь-якій людині притаманна природна релігійність: про найвище треба знати — існує...

Сучасна соціокультурна ситуація вносить корективи і в орієнтири дозвілля. Розрив між потребами молоді в культурі і реальними засобами їх задоволення характерний для усіх ступенів суспільного розвитку. Але тепер він значний, його рівень не тільки має систематизований, соціально диференційований характер, а й часто ціннісно немотивований. З одного боку, відкриті широкі можливості для культурного розвитку людини (розмаїття театральних вистав, кінофільмів у сучасно обладнаних приміщеннях, художніх та інформаційних виставок, художньої та науково-популярної літератури тощо), а з іншого, — економічне становище значної частини молоді таке, що не дозволяє використовувати такі засоби. Проте зводити цю проблему лише до фінансового стану означало б нівелювання ціннісною системою як сенсоутворюючою сферою суспільних відносин, функціональними значеннями соціальних інститутів (виховного аспекту діяльності), що опредмечують їх смисл. Саме тут формується кінцевий продукт вибору дії, визначений філософією суспільства, його світоглядом. Велику роль відіграють сформовані естетичні смаки, ціннісні орієнтації на той чи інший вид діяльності. Зв'язок між когнітивними, емотивними диспозиціями та реальною поведінкою досить високий. Він відчутий і у співвідношенні мотиваційних установок на освіту і дозвілля. Серед найбільш реалізованих форм проведення підлітками вільного часу є: спілкування з друзями; прослуховування музичних записів, радіо; прогулянки; телебачення як інформаційний та розважальний засіб. Як бачимо, на перше місце входить релаксаційний, рекреаційний мотив, тобто бажання просто відпочити, підняти настрій.

Що стосується більш високого рівня культурного відпочинку (відвідування театру, концертів класичної та сучасної музики), то тут необхідно враховувати як обмеженість можливостей, так і безпосередньої потреби в них. Зокрема, 10,7 % старшокласників київських шкіл стверджують, що постійно відвідують театр. Це значно перевищує їх захоплення класичною музикою та цілковитий інтерес до майбутньої реалізації.

Очевидно, що розмаїття засобів масової комунікації (як електронних, так і друкованих), "шкільне" навантаження та й динаміка соціального життя впливають на такий показник соціально-культурного розвитку, як інтерес до художньої літератури. 25 % респондентів не читають книг зовсім, 36,1 % роблять це рідко і 38,2 % — постійно, тоді як газети постійно читають 59,6 % учнів. Читання художньої літератури, як відомо — один із способів пізнання, суттєвий засіб осмислення буття через фіксований досвід іншої людини, півкрок до мудрості.

Зміна суспільної парадигми поставила питання про раннє включення молоді в економічні відносини. 3,4 % старшокласників у позаурочний час підробляють, щоб не залежати від батьків; 47,4 % — виявляють таке бажання, але не мають можливості і 35,3 % респондентів це питання не цікавить зовсім.

З одного боку, наявна реалізація соціально-філософських значень свободи і необхідності, прагнення до особистісної незалежності як індивідуальної потреби, а з іншого, — суспільна необхідність її розвитку й трансформації у діяльнісні соціокультурні форми.

Результати дослідження ціннісного змісту соціалізації учнівської молоді дозволяють зробити деякі висновки. Соціальний розвиток школярів має маргіналізований характер, який визначається як віковими особливостями, соціальною диференціацією, так і загальною його суспільною спрямованістю. Унікальна риса сучасності в тому, що "молодіжні проблеми" притаманні більшості населення. Навіть дорослі люди постали перед необхідністю визначення подальшого життєвого шляху. Вибір професії, поглиблення і розширення освітнього рівня, реструктуризація світоглядних позицій, активність пошуку життєвих сенсів, психологічне та соціальне становлення, розвиток, навіть манери та культура одягу не є суто молодіжними проблемами. Суспільство змушене

молодшаги.

Аналіз цих та інших результатів нашого дослідження дають підстави стверджувати, що громадянський світогляд молоді формується в умовах дефіциту суспільних знань, а також дисбалансу соціалізаційних рівнів. Сучасна шкільна молодь схильна усвідомлювати, що гарантією їх життєвої реалізації, досягнення життєвого успіху мають бути власні зусилля (працездатність, наполегливість, гнучкість у мисленні та діях, здоров'я, приемні манери та ін.). Ціннісні орієнтації учнів спрямовані на задоволення субіндивідуальних потреб. Громадська невизначеність — результат виховної діяльності суспільства, держави в рамках її інститутів, зокрема школи (рівень і кількість суспільствознавчих дисциплін, соціологічний компонент у їх змісті, виховна діяльність загалом незначні).

Очевидно, що діапазон можливостей молоді розширяється, але звужені механізми їх реалізації. Заданість життєвого шляху суттєво послаблюється, але стає жорсткішою конкуренція щодо життєвого успіху.

Це пояснюється як зовнішніми суспільними умовами, недосконалістю форм і методів роботи школи, неусвідомленням її соціалізаційної функції, так і невизначеністю особистісних ціннісних сенсів. Людина має прийти до усвідомлення необхідності деякої цілісності, гармонії, до правильного співвідношення свободи і внутрішньої ієархії цінностей. Це не абстракція, як може видаватися на перший погляд, а крок до свободи та усвідомленого вибору. Вони — епіцентр культурних сенсів, шлях до яких найважчий, найвідповідальніший.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вышеславцев Б.П. Вечное в русской философии //Этика преображенного роса. — М.: Республика, 1994. — С.185.
2. Козловский П. Посмодерна культура //Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрямки. — К., 1996. — С.250.
3. Соцнология молодежи. С. — Пб., 1996. — С. 60.
4. Психология жизненного успеха. — К., 1995. — С.18.
5. Манхейм К. Диагноз нашего времени. — М., 1994. — С. 444-445.

Людмила ПОВАЛІЙ (ЗМІСТ)

НАРОДНІ МЕТОДИ ВИХОВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ШАНОВЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВ

Споконвікові головними чинниками народної моралі українського народу були любов і повага до батьків, пошанування предків, працелюбство, ствердження ідеалів добра, краси, гуманних стосунків, риси високого громадянства; негативні ж якості — злодійство, скуптість, лінощі, пияцтво, зазнайство, нешанування старших тощо — всіляко засуджувались. Тому ефективність морального виховання підростаючого покоління значно зростатиме при умові, якщо воно спиратиметься на свою фундаментальну основу — народну мораль, культуру українського народу, його традиції.

Виховання дитини народною педагогікою розглядається як основна місія батьків, причому воно не зводиться лише до “виховання через догляд” (“Умів дитину породити, умій і навчити”, “Не та мати, що народила, а та, що навчила”).

Головний критерій визначення рівня вихованості людини народна педагогіка вбачає у її вчинках і поведінці (“Не одяга красить людину, а добре діла”, “На дерево дивись, як родить, а на людину — як робить”).

Мораль численних фольклорних творів (казки “Ох”, “Гай-гай”, “Батько і син” тощо) переконливо доводить, що серед усіх методів виховання народна педагогіка віддає перевагу тим, які формують суспільну поведінку дитини, спомагають накопиченню її практичного досвіду. Це, насамперед, уклад життя і діяльності дитини, вправляння і привчання, дотримання правильного режиму праці і відпочинку, виконання обов'язків і доручень.

Вправляння і привчання є найпоширенішими методами народного виховання. Застосовувати їх допомагає ряд розмаїтих прийомів, до яких вдається вихователь (тут: батько чи мати): вимоги, показу, тренування, нагадування, контролю, самоконтролю тощо. Відзначимо, що вимоги у наказовій формі чи формі погрози у народній виховній практиці

трапляються рідко. Їх застосовують лише тоді, коли підліток виявляє неслухняність чи нахабство, і то після випробування всіх інших методів і прийомів. Найчастіше ці методи проявляються в демократичніших формах: у мудрій пораді старших, розповіді про повчальний факт із життя інших, християнські заповіді (“Не кради”, “Шануй батька й матір”, “Поважай старших”). Дітям молодшого підліткового віку імпонує прийом показу, який проявляється в демонструванні наочного взірця і пробуджує емоційні переживання (“Я зможу не гірше це зробити від дорослого!”).

Щоб та чи інша дія закріпилась і стала звичкою, батькам не обйтися без нагадування. Робити його треба деликатно, можливо навіть і в жартівливій формі. Часті нагадування, зроблені категоричним тоном, можуть обриднути підліткові і навіть викликати протест.

Народна педагогіка, наполягаючи на довірливому ставленні до дитини, аж ніяк не виключає контролю дорослих за її поведінкою. Варто лише пам'ятати, що контроль з боку батьків має бути доброзичливим і розумним. Лише такий нагляд, що допомагає переборювати труднощі, спонукає до самовдосконалення та самоконтролю, молодший підліток сприйматиме з вдячністю.

Виконання різних доручень і обов'язків має за мету дисциплінувати підлітка, формувати в нього почуття відповідальності, ініціативи раціонального використування часу, гартувати характер, вчити долати труднощі і доводити розпочату справу до кінця (“Кінець — ділу вінець”).

Батьки в своїй виховній діяльності часто користуються такими словесними методами виховання, як пояснення, повчання, напучення, бесіда, порада, інформування, дискусія.

Використання даних методів у підлітковому віці також має свої особливості. Якщо дошкільник чи молодший школяр спокійно ставиться до норм, установлених дорослими для нього, і виконує їх, як правило, без претензій, не протестуючи проти численних заборон, то молодшого підлітка ці рамки не влаштовують. Він ображається, коли його надмірно опікують, контролюють, вимагають дотримання свого розпорядку, не беруть до уваги його бажань. Отже, тип спілкування — напучення має поступитися місцем перед спілкуванням-діалогом, мета якого — навчитися говорити з підлітком на рівних засадах — відкрито і чесно. Лише повага до молодшого підлітка, довіра, надання йому більшої самостійності формує довірливі стосунки між батьками і дитиною, що сприяє, в свою чергу, вихованню поваги до батьків у дітей. Розвиток у молодших підлітків почуття обов'язку перед батьками, чуйності і відповідальності у ставленні до них досягається при умові, не лише знання, в чому саме полягає їх посильна допомога батькам, а й усвідомленні її необхідності. Тому доцільно впливати на дітей не лише словом, а й почуттям. А.Макаренко відзначає, що підліткам імпонує точний, рішучий, серйозний тон звертання до них і в той же час — простий і стриманий, який поєднується з уважністю, доброзичливістю і довірою, інколи прикрашений усмішкою і жартом. Проте підлітків принижує і ображає поводження з ними, як з маленькими, навіть якщо вони змалку звикли до ласки батьків.

“Добрий приклад кращий за сто слів”, “Приклад ліпше, ніж наука”, “Бурчання наскучить, приклад научить” — ці мудрі народні вислови втілюють велику педагогічну правду, оскільки є наслідком багатовікових спостережень й узагальнень.

Традиційна роль батька в родині загальновідома. Насамперед він уособлювався як захисник і годувальник сім'ї. Батьківське слово, наказ були законом, нормою виховання. Не випадково у народі казали: “Батькова лайка дужча за материну бійку”, “Не навчив батько, не навчить і дядько”.

Ці давні традиції актуальні в усі часи. Якщо мати за своєю природою є втіленням ласки, ніжності, турботи, то з батьком асоціюються такі означення, як вимогливість, принциповість, справедливість тощо.

Батьків приклад у родині має особливі значення, оскільки діти, зокрема сини, намагаються “робити з нього життя”. Це стосується не лише навичок працелюбності. В дитячій свідомості відзеркалюється також ставлення батька до матері, дітей, старших у сім'ї, інших людей. Нерідко дорослі діти переносять досвід батьківських сімей у власні родини, і добре, якщо він позитивний. А буває і так: батько ображає, навіть б'є матір, відбувається це часто і при дітях, тому в сина може скластися хибна установка на споживацьке ставлення до жінки, матері. Варто зауважити, що така позиція щодо жінки в сім'ї загалом не властива українському народу, вона прийшла до нас “зовні” і відображає давній традиційний погляд на жінок деяких азіатських країн та Росії. За традиціями

українського народу, жінка завше була другом, помічницею та порадницею своєму чоловікові, душою дому, берегинею сімейного вогнища. Такою і повинен бачити її батько родини, такою вона має репрезентуватись дітям.

Повсякчас користуючись даним методом виховання, батьки мають враховувати особливості його застосування в підлітковому віці. Варто приймати до уваги те, що підлітку властива завищена критичність. Якщо дошкільник чи молодший школяр не звертає особливої уваги на стосунки між батьками, їх поведінку і зовнішність, то підліток досить гостро акцентує на цьому свою увагу. Тому батьки мають бути насамперед вимогливими до себе, своєї поведінки, стосунків між собою і дитиною, навіть до своєї зовнішності. Батько й мати повинні постійно самовдосконалюватись інтелектуально, морально, фізично, естетично (“Вік живи — вік учись”). У всьому батьки мають подавати лише позитивний приклад для дитини та діяти узгоджено, висуваючи однакові вимоги до дитини (“Якщо батько каже “так”, а мати “сяк” — росте дитина, як будяк”). У протилежному разі батькам загрожує назавжди втратити свій авторитет в очах сина чи доньки.

Національному характеру українців притаманна висока емоційність, досить чуттєвий темперамент. В Липинський у “Листах до братів-хліборобів” писав, що “наша емоційність, якої не можна набути в жодній школі... дозволить нам нашою запальностю, буйною творчою імагінацією і великою пристрастю зроби в короткий час те, на що інші нації з холодним і нечутливим темпераментом потребували б багато більше зусиль і багато більше часу” [Українська душа. – К., 1992. – С.46]. Звідси випливає, що в організації виховного процесу батькам треба уміло використовувати емоційність, яка властива дітям усіх вікових категорій, а у молодшому підлітковому віці ще й суттєво підсилюється віковими особливостями.

Великі можливості для цього має невичерпне джерело усної народної творчості — казки, легенди, байки, приказки, прислів'я та ін. Ми з'ясували, що більшість батьків (82%) через певні причини (нехтування українськими фольклорними творами в минулі роки, заборони ряду народних і авторських джерел тош) недостатньо ознайомлені з національними творами морального спрямування. Тому в практиці сімейного виховання має бути актуальним такий метод, як спільне читання батьків і дітей. Окрім цього, батьки повинні виявляти постійний інтерес до самостійної читацької діяльності дітей, спонукати їх спільно обговорювати прочитане. Цікаво простежити, які ідеали обирають сучасні підлітки, на кого прагнуть бути схожими. Опитування школярів середніх класів засвідчили, що ідеалами для більшості з них (65 % підлітків) є герої популярних бойовиків, які вирішують свої проблеми за допомогою сили і зброї (Геркулес, принцеса-воїн Ксена, Робін Гуд тош). 18 % школярів засвідчили, що мають за ідеал старшого друга чи подругу, і лише 17 % дітей обрали за взірець батьків, представників старшого покоління в сім'ї — дідуся й бабусю.

Певним чином це явище пояснюється впливом сьогоднішньої телепродукції, яка спричиняє формування негативної ціннісної орієнтації дітей і підлітків, а також недостатнім життєвим досвідом молодшого підлітка і в силу цього — невмінням оцінювати вчинки і якості оточуючих.

Спостерігаючи за діями кіногероїв, підлітки свідомо чи підсвідомо переймають їхні манери, поведінку, однак все, що сформувалося у внутрішньому світі дитини, має реалізуватися в зовнішньому через самовивів особистості. Тому перед батьками, педагогами постає важливе завдання: спрямувати енергію дитини в потрібне русло, на духовну самореалізацію підлітка. В даному разі ефективним засобом виховання, на наш погляд, виступає надання можливості вибору позитивних моральних якостей, тобто орієнтація на ідеал.

Зауважимо, що в період отроцтва зникає потреба в механічному копіюванні старших, натомість виникає потреба самоутвердження. Підліток прагне сам обрати ідеал, тому дорослим потрібно тактовно і ненав'язливо допомогти йому це здійснити. Виходячи з цього, батьки повинні допомогти дитині зрозуміти, з кого їй доцільно брати приклад, на кого орієнтуватись у виборі улюбленого заняття чи професії, кого обрати за взірець. Як правило, в кожному роду має бути людина, якою пишаються, життя якої варте того, щоб його успадкувати. Прикладом для наслідування може бути як близька дитині людина (батько, мати, бабуся, дідуся, старший брат, сестра), так і дальший представник роду. Велике моральне задоволення отримують і підлітки, і їх батьки, коли спільно в ході копіткої, але цікавої і захоплюючої пошукової роботи,

віднаходять перекази, легенди про гідних пошани і наслідування представників свого роду, детальніше дізнаються про життя і рід занять своїх предків. Результатом може бути створення спільними стараннями дітей і батьків “Книги пам'яті”, в якій зображаються родовідні дерева, записуються варті уваги родинні історії як із життя прашурів, так і сучасні — для прийдешніх поколінь. Таким чином батьки можуть мудро і переконливо підвести підлітка до реалізації сімейної педагогіки через заповідь: “Мій ідеал — у моєму роді”.

Народна педагогіка вбачає у кожній дитині особистість з її потенційними можливостями і талантами, “хистом”, як кажуть у народі (“Син мій, а розум у нього свій”). Ці здібності лише треба вчасно помітити і постаратись якомога повніше розвинути. Без віри в дитину, в її самобутнію обдарованість немає виховання.

Вважаємо, що особливі ваги даний аспект набуває саме в підлітковому віці, коли дитина через властивий їй негативізм нерідко недооцінює себе, зациклюється на своїх уявних недоліках як зовнішності, так і внутрішнього світу. Діти занадто замкнуті, несміливі, губляться в колективі ровесників, а в домашньому колі часто виявляють пасивність у всьому. Практика показує, що причиною цього найчастіше є неправильна батьківська позиція виховання. Вона виявляється в тому, що нерідко діти “не виправдовують” батьківських мрій, і останні несвідомо орієнтують їх на “невдачу” в житті, сприймаючи як нездар чи ледарів. Це дуже негативно відбивається на дитячій психіці, формуючи невіру в свої сили, бачення світу в “чорних тонах”, а також недовіру до близьких, почуття образів на них. Лише добро, ласка, любов до дитини здатні розтопити ці “підводні айсберги”, сприяти утвердження її самостійності.

З метою допомогти дитині осмислити себе як особистість, розвинути почуття власної значущості, а також ваги в сімейному колективі використовуються різноманітні стимулюючі методи: педагогічна вимога, суспільна думка, орієнтація на очікувану радість, напущення, заборона, застереження, сугестія, заохочення, покарання.

Під вимогою у народному вихованні розуміють побажання чи прохання, висловлене так, що не припускає заперечень. Ігнорувати вимогливість недопустимо (“Хто дітям потаче, той сам плаче”). Не прийнято також висувати різні вимоги до дитини з боку батька-матері чи інших членів родини (“Якщо батько каже “так”, а мати “сяк” — росте дитина, як будяк”).

Велику виховну силу має громадська думка. Вона не припускає й ігнорування, тому найпершим застереженням негожому вчинку кожної людини незалежно від її віку є: “А що люди скажуть?” Отже, підліток має навчитися прислухатися до загальної думки людей, в оточенні яких він перебуває: сім’ї, сусідів, класу, дитячих угруповань тощо.

Кожній дитині властивий природний потяг до очікуваних приемних змін, який часто виступає стимулятором її поведінки. З цією метою народна педагогіка радить батькам час від часу використовувати орієнтування на перспективу (“Будеш слухняним, поїдемо на екскурсію до міста”). При використанні даного методу батьки повинні не забувати виконувати свої обіцянки, а також враховувати її вікові й індивідуальні особливості.

Метод сугестії (навіювання) застосовується в народі з перших років життя дитини і має на меті два завдання: відучити від негативних рис (непослуху, плаксивості, здатності боятися тощо) та спонукати до гарних вчинків. У молодшому підлітковому віці дітей доцільно використовувати метод сугестії винятково з метою заохочення. Особливу користь він приносить у тому випадку, коли підліток невпевнений в собі, виявляє пасивність в діях і вчинках. Таким дітям вкрай необхідні позитивні оцінки їх дій з боку батьків, які згодом переростуть у власну самооцінку дитини, допоможуть визначитись їй як особистості. Водночас варто зважати на те, що метод сугестії треба застосовувати лише в поєднанні з іншими методами, поза як однобічне його використання може привести до нездатності молодої особи (навіть у дорослому віці) самостійно міркувати і діяти, натомість легко піддаватись як позитивному, так і негативному сторони впливу.

Найпоширенішими із заохочень є схвалення вчинку, похвала, подяка, нагорода, ласкавий погляд, усмішка. Заохочення є досить делікатним методом, який надміру часто не варто застосовувати. Заохочувати потрібно, дотримуючись високої вимогливості (“Перехвалене — як пересолене”).

До покарання вдаються лише тоді, коли всі інші випробувані методи виявляються недієвими: підліток виявляє зухвалість, відмовляється слухатися тощо. У практиці народного

виховання найчастіше застосовуються такі види покарань: зауваження, реplіка, осуд.

Народна педагогіка не визнає покарань, які принижують людську гідність, наносять шкоду здоров'ю дитини, підлітка ("Вчи дитину не штурханцями, а хорошими слівцями").

Застосовувати покарання потрібно помірковано, лише в міру необхідності: карати має право лише мудра й авторитетна людина ("Краще догана розумного, ніж похвала дурня"). Не можна карати в пориві різкого збудження, спочатку треба стримати себе, заспокоїтися ("Перш ніж карати, полічи до ста"). Справжнє покарання завжди справедливе і сприймається дитиною як заслужений засіб впливу. Мета його — викликати у винуватця гіркоту вини і сором за поганий вчинок, каяття і бажання більше його ніколи не здійснювати.

Як переконуємося, народна педагогіка протягом багатьох століть викарбовувала і вдало використовувала у вихованні дітей і підлітків широкий діапазон практичних і словесних методів і прийомів, які найповніше враховують вплив національного характеру. За умови осучаснення, постійного збагачення вони з успіхом можуть бути використані батьками, педагогами в процесі сімейного виховання підлітків.

Михайло ФІЦУЛА (ЗМІСТ)

ЗАВДАННЯ І ЗМІСТ ВИХОВАННЯ В УЧНІВ НЕСПРИЙНЯТЛИВОСТІ ДО ВЖИВАННЯ НАРКОТИЧНИХ РЕЧОВИН*

Аналіз досвіду роботи шкіл та спеціалізованої літератури дає можливість визначити основні завдання і зміст антинікотинної, антиалкотольної та антинаркотичної виховної роботи з учнівською молоддю.

Першим завданням виховання в учнів несприйнятливості до наркотичних речовин є озброєння їх системою знань про шкідливість цих речовин для організму людини і для її діяльності. Так, опитані нами 80 старшокласників однієї зі шкіл м. Тернополя щодо цього поняття дали такі відповіді: "Призводять до хвороби серця" (5 учнів); "Шкодить печінці" (5); "Уражає клітини організму" (4); "Погіршує пам'ять" (2); "Робить шкіру зморшкуватою" (3); "Спричиняє сварки в сім'ї" (11); "Погіршує стосунки між людьми" (3); "Знижує продуктивність праці" (12). Тільки 56 відсотків опитаних мають деяке уявлення про шкідливість наркотичних речовин. 12 відсотків учнів відповіли, що ці речовини негативно впливають на здоров'я людини, але конкретно нічого не могли сказати.

Така низька поінформованість учнівської молоді про шкідливість наркотичних речовин не може сприяти формуванню у неї негативного ставлення до куріння, пияцтва чи вживання наркотиків. Тому в процесі виховної роботи передусім потрібно широко пояснювати шкідливий вплив наркотичних речовин на організм людини та її діяльність.

Другим важливим завданням виховної роботи в цьому плані є вироблення в учнів певних психологічних гальм, які б стримували їх у сприятливих для вживання наркотичних речовин умовах. В учнів потрібно виробляти навички і звички, які відповідали б нормам моралі та правилам людського співжиття.

Звички правильної поведінки вимагають постійного зміцнення у процесі виховної роботи. Інакше деякі учні, потрапляючи під негативний вплив, можуть почати вживати наркотичні речовини.

Третє завдання — прищеплення учням непримиренного ставлення до фактів куріння, вживання алкоголю і наркотиків своїми ровесниками, запушення учнів до боротьби з цим злом.

За даними нашого дослідження, певна частина школярів (30 відсотків) не засуджує тих, хто вживає наркотичні речовини, не вважає це чимось ганебним. Тому необхідно проводити спеціальну виховну роботу в школі з переорієнтації поглядів і переконань, виховувати критичне ставлення до тих, хто вживає наркотичні речовини. Наші вихованці не тільки самі не повинні курити, пиячити чи вживати наркотики, а й вимагати цього від інших.

Четвертим завданням — є своєчасне виявлення тих, хто періодично вживає наркотичні речовини, проведення з ними індивідуальної виховної роботи, спрямованої на подолання цієї

* Ми об'єднуємо під назвою "наркотики" всі одурманюючі речовини, включаючи алкоголь та нікотин. З клінічної, біохімічної, психологічної позиції таке узагальнення не викликає якихось принципових заперечень.

негативної звички.

Виявлення учнів, які вживають алкоголь чи наркотики можливе за умови, що педагоги систематично і глибоко вивчають своїх вихованців, знають їхні інтереси, потреби, коло спілкування. Постійне спостереження за такими учнями переконує, що в їх поведінці з'являється щось незвичне: вони намагаються знайти схожих на себе друзів, вільний час проводять з учнями інших класів, звужуються свої духовні потреби. Бажання придбати ці речовини штовхає учнів на обман, крадіжки та інші негативні вчинки. Усі ці факти потрібно вміло виявляти. Завдання це дуже складне.

Досвід виховної роботи в школі переконує, що у процесі розв'язання перелічених вище завдань потрібно дати учням такий мінімум знань, засвоєння яких сприяло б формуванню у них уявлення про шкідливість вживання цих речовин для людського організму і для діяльності людини.

Одним з основних питань змісту виховної роботи в школі має бути роз'яснення учням *несумісності пияцтва і наркоманії з принципами моралі, з усім укладом нашого життя*. Молодь повинна усвідомити, що куріння, пияцтво, наркоманія є результатом відсутності сили волі, невміння людини втриматись від спокус. Адже найбільше спустошує алкоголь і наркотик сферу духовного життя людини, її моральність. Під їх впливом втрачаються високі духовні якості, а на їх місці появляються негативні. Так, любов до Батьківщини, відданість ідеалам переходять у безідейність і зраду; працелюбство — в неробство і дармідство; піклування про збереження і примноження суспільного добра — в його розкрадання; висока свідомість громадського обов'язку — в невиконання елементарних обов'язків; колективізм і товарицька взаємодопомога — в пияцьке розуміння дружби; гуманізм — у жорстокість по відношенню до людей; чесність і правдивість — в облюдність і брехливість; простота і скромність у громадському і особистому житті — у порушення громадського порядку; взаємна повага в сім'ї, піклування про виховання дітей — у сімейні трагедії, дитяче сирітство при живих батьках; непримиренність до несправедливості, дармідства, нечесності, кар'єризму, користолюбства — перетворюються у свої антитиподи.

У дітей необхідно формувати негативне ставлення до наркотичних речовин. Усякі їх вживання повинно розглядатись педагогами і батьками як моральна вада, а утримання від нього — як норма моральної людини. Якщо у дитини постійно виховується почуття обов'язку, відповідальності, гідності, то вона сама зуміє знайти правильне рішення у будь-якій ситуації, не перетвориться в раба тютюну, спиртного чи наркотика.

Серед моральних якостей, які стримують людину від куріння, вживання алкоголю чи наркотиків, особливе місце займає почуття сорому. Відома велика охоронна сила сорому і величезна небезпека спиртного полягає в тому, що воно знижує силу цього почуття. Неминучим наслідком відсутності сорому є поява брехливості, неширості і неправдивості. Втрата здатності соромитись є найхарактернішою рисою алкоголіків і наркоманів, у яких це почуття нерідко повністю зникає.

У своїй статті “Для чого люди одурманюються” Л.Толстой підкреслює важливість втрати совісті людьми, які зловживають алкоголем чи наркотиками. Він з цього приводу пише: “Не в смаку, не в задоволенні, не в розвагах, не в веселоштах лежить причина всесвітнього поширення гашишу, опіуму, вина, тютюну, а тільки в потребі приховати від себе вказівки совісті...

Тверезій людині совісно... вкрасти, совісно вбити. Нетверезому нічого цього не совісно, і тому, якщо людина хоче зробити вчинок, який совість забороняє, вона одурманюється...

Люди знають цю властивість вина заглушувати голос совісті і свідомо вживають його з цією метою...

Мало того, що люди самі одурманюються, щоб заглушити свою совість, — знаючи, як діє вино, вони, бажаючи примусити інших людей зробити вчинок, противний їх совісті, навмисне одурманюють їх...” [3, 269].

Лікарі влучно назвали наркоманію проказою душі. Виникає збайдужіння до всього, хириють здібності, світ звужується і збіднюються. Наркоман стає похмурим, дратівливим, жорстоким, часто спалахує гнівом. Виникають депресія (яка нерідко призводить до самогубства), сонливість. Уже через місяць-другий зникає інтерес до життя. Тут — один крок до злочинності. Наркомани підробляють рецепти, крадуть гроші, розповсюджують наркотики.

Страшно, що за рік кожен наркоман втягує в свою компанію до п'яти осіб.

У процесі виховної роботи постає питання про “міру” вживання наркотичних речовин. У побуті часто керуються помилковими поглядами, що пити “в міру”, як усі, — нормальне явище. Клінічні і соціологічні дослідження переконують, що понад 75 відсотків алкоголіків виростають у сім'ях, де має місце оте “в міру” вживання алкоголю.

У боротьбі з курінням, пияцтвом та наркоманією ніякі півміри не допоможуть. Тютюн, алкоголь, наркотики — це отруйні речовини, які згубно впливають на організм людини та її діяльність. Як би людина не “вміла” пити чи вживати наркотики, вона закономірно перейде від “нешкідливих” доз до великих, безумовно шкідливих. Тому в дітей потрібно формувати негативне ставлення до тютюну, спиртного, наркотиків. Будь-яке їх вживання має розглядатись як аморальність, а утримання від нього — як норма моральної поведінки.

Школярі мають знати, що моральна деградація молодої людини під впливом тютюну, алкоголю і наркотиків приводить їх до правопорушення і злочину.

Школяр, який вживає наркотичні речовини, втрачає зв'язки із сім'єю та шкільним колективом, їх контроль за його поведінкою зводиться до мінімуму. Він знаходить нових “друзів”, які ставляться до нього невимогливо, заохочують його негативні прагнення, і він котиться по похилій площині. Поведінка такого учня імпульсивна: він конфліктує з оточуючими, агресивно ставиться до ровесників і старших. Це ускладнює його стосунки з близькими, сусідами, товаришами, а часто і призводить до порушення ним норм моралі і права.

Наркотичні речовини міняють характер неповнолітнього, вбивають його моральні ідеали. Він стає егоїстичним, вічно незадоволеним. Слабшає його воля, появляються нездорові потреби, показна відвага, роздратованість, знижується опірність до негативних впливів, виникає самовпевненість, втрачається самоконтроль і почуття відповідальності за свої вчинки. Разом із цим формується моральна нестійкість, розбещеність, жорстокість, цинізм і інші негативні риси. *Саме у стані алкогольного чи наркотичного сп'яніння вчинюється переважна більшість злочинів.* Так, близько 70% убивств, 80-90% хуліганських вчинків здійснюються в стані сп'яніння. Деградація особистості наркомана є однією з чітко виражених причин вчинення ним правопорушень. Через хронічну нестачу грошей на придбання наркотиків, пошуки способів отримання їх перетворюється в головну ціль щоденної діяльності, яка, як правило, стає злочинною.

Злочини, які допускаються неповнолітніми в нетверезому стані, нерідко відзначаються винятковою жорстокістю. При сильному сп'янінні людина перестає бути “сама собою” і здатна на вчинки, в яких не усвідомлює, а витверезившись, не пам'ятає про них і не вірить у їх реальність. Свідченням цьому є описаний журналісткою Ольгою Чайковською в статті “Три звинувачення “балдежу” випадок:

“...Ігор випив і, приємно захмелівшись, вирішив піти на танцювальний майданчик, де в цей час, він знов, була дівчина. Але його дівчина з ним, сп'янілим, танцювати відмовилась. І тут на танцювальний майданчик зайшов Ігорів приятель Костя, вже жонатий, недавно став батьком. Зайшов випадково, мимохіт, проводити час на танцювальному майданчику йому вже було ніколи, та й нецікаво, він спішив додому. Не знаючи, що дівчина відмовилася танцювати з його другом, він запросив її, потанцював з нею раз — всього тільки раз! — і пішов геть. Скільки міг продовжуватись один танець — кілька хвилин? За ці хвилини у збудженному мозку Ігоря, в його збіднілій уяві остаточно перемішалося. Він наздогнав Костя і перегородив йому дорогу.

— Де у тебе серце?

Костя, усміхнувшись у відповідь, показав у лівий бік грудей:

— Ось у мене серце.

То були його останні слова. Ігор вдарив ножем! І тут же став швидко і страшно тверезіти, а претверезившись, побачив, що сидить поруч з мертвим.

Я знайшла цього хлопця у в'язниці, ошаленілого від горя. Час від часу Костя приходить до нього у сні і запитує: “За що ти мене?” А Ігор ні у сні, ні наяву відповісти йому не може. Він не знає, як це трапилося, хто спрямував його руку.”

Не випадково допущення правопорушення у стані алкогольного чи наркотичного сп'яніння передбачає підвищення кари. Суд при цьому враховує не тільки характер і ступінь суспільної небезпеки злочину, а й бере до уваги особистість злочинця. Адже зловживання

наркотичними речовинами свідчить про аморальність особи, про те, що вона не заслуговує поблажливості. Особистість, яка допустила правопорушення в нетверезому стані, несе за нього вищу відповідальність.

Школа повинна довести до свідомості учнів, що органи у справах неповнолітніх можуть розглядати матеріали про появу неповнолітніх у нетверезому чи наркотичному стані в громадських місцях, про розпиття ними спиртних напоїв у дворах, під'їздах та інших місцях, про вчинення ними правопорушень на ґрунті вживання алкоголю чи наркотиків. Орган може застосовувати до неповнолітнього різні засоби впливу залежно від провини, обставин і характеристики (попередження, догана, сувора догана, віддання під нагляд батьків або громадських вихователів, колективу учнів). Якщо неповнолітній систематично вживає алкоголь чи наркотики і порушує громадський порядок, то його направляють до спеціального виховного закладу для дітей і підлітків (спеціальної школи або спеціального профтехучилища).

Розкриваючи правові питання боротьби з пияцтвом і наркоманією, учнів знайомлять із тими законодавчими актами, які визначають адміністративні, кримінальні й медичні заходи впливу на дорослих осіб, які зловживають алкоголем чи наркотиками.

Одним із питань змісту антінікотинної, антиалкогольної та антинаркотичної виховної роботи є *розкриття згубної дії наркотичних речовин на здоров'я людини, особливо на молодий організм*. Тютюн, алкоголь і наркотики за своїм хімічним складом можна віднести до сильно діючих отрут. Так, наприклад, доза у 7-8 грамів алкоголю на кожен кілограм ваги тіла дорослої людини є смертельно небезпечною. Для дітей смертельна доза алкоголю — близько трьох грамів на кілограм ваги тіла, для підлітків — чотири-п'ять грамів (0,25-0,5 л горілки). Вжитий алкоголь тривалий час зберігається в організмі людини. В крові його можна виявити на третій і четвертий день після вживання, у мозку — навіть на сімнадцятий.

Як зазначалось вище, тютюн і тютюновий дим містить понад 1200 компонентів, багато з яких, потрапляючи в організм з димом сигарети, призводять не тільки до порушення функції того чи іншого органа, а й спричиняють тяжкі, часом незворотні зміни в організмі. Куріння нерідко є причиною хронічного бронхіту та емфіземи легенів, ішемічної хвороби серця (стенокардії) та інфаркту міокарда, виразкової хвороби, облітеруючого ендартеріїту та інших захворювань. Та найтяжчим і найнебезпечнішим з усіх захворювань, зумовлених курінням, є рак легенів та інших органів.

Алкоголь і наркотики виснажують організм, порушують його захисну функцію. Хворі алкоголізмом та наркоманією важче переносять різні інфекційні захворювання. Систематичне вживання алкоголю чи наркотиків скороочує життя. Так, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, серед причин смерті наслідки алкоголізму займають третє місце після серцево-судинних захворювань і злойкісних пухлин. Люди, які систематично вживають алкогольні напої, живуть в середньому на 10-15 років менше, ніж непитущі і помирають у більшості випадків ще у розквіті сил (50-55 років). І навіть ті, які, не зважаючи на зловживання алкоголем, доживають до 60-ти років і більше, передчасно старіють, унаслідок поразки внутрішніх органів, нервової системи.

Матеріали Всесвітньої організації охорони здоров'я свідчать, що смертність серед курців на 30-80% вища, ніж серед некурців, причому вона зростає зі збільшенням кількості викурюваних сигарет. Найвища смертність серед курців спостерігається у віці 45-54-ох років; особливо висока — серед людей, які почали курити в молодому віці, і серед тих, хто затягується димом. Смертність серед тих, хто покинув курити, нижча. Причиною близько 80% випадків смертності були рак легень, бронхіт, емфізema легень, ішемічна хвороба серця та інші захворювання.

Серед любителів наркотиків також спостерігається висока смертність. Адже смерть може наступити в будь-який момент — від серцевого приступу, зараження крові, від виснаження організму, від нещасних випадків. Від інфекційних захворювань помирають 30% наркоманів, приблизно стільки ж — від самогубств, 40% — в усіх інших випадках. Типова смерть наркомана — передозування наркотиком.

Алкоголь і наркотики завдають великої шкоди сім'ї, оскільки вони огрублюють любов, позбавляють її вибірковості, стають ворогом кохання. Вживання цих речовин робить членів сім'ї грубими, цинічними, а ці якості мимоволі передаються дітям. У таких сімейних умовах

губиться спільність інтересів, взаємна повага, що веде до розпаду сім'ї. Кількість розлучених у групі алкоголіків у три рази вища від аналогічних показників для “в міру” питущих чоловіків. Крім того, пияцтво чи наркоманія одного з членів сім'ї впливає на її економічне становище, знижує матеріальний рівень, призводить до нестатків.

Про “щасливе” дитинство, яке переживає дитина в сім'ї алкоголіка, свідчить таке зізнання учениці К.: “Пам'ятаю себе з того моменту, як ми разом з молодшим братиком (мені було шість років, а йому — рочок) сидімо в кутку кімнати, між спинкою ліжка і стінкою, і кричимо від страху не своїми голосами, бачачи, як п'яний батько з сокирою в руках бігає за мамою по кімнаті. Я думала, що від страху помру. Мама кидалась, кидалась (двері були закриті на ключ, ключ був вийнятий), а потім кинулась у вікно; вибила своїм тілом раму і випала разом з нею на вулицю. Добре, що жили ми на першому поверсі. Скільки я пережила в той момент, думала, що мое серце розірветься на частини”.

Особливої уваги в плані антинікотинової, антиалкогольної та антинаркотичної виховної роботи в сім'ї вимагають дівчата. До їх свідомості необхідно донести, що вживання ними цих наркотичних речовин призводить до особливо тяжких наслідків. На жіночий організм ці речовини діють швидше і сильніше. У такому стані жінки виходять з рівноваги, стають нестремінними, розв'язаними, цинічними, грубими й агресивними. Вони часто не тільки скандалять, а навіть бувають заводіями сутичок і бійок. Окремі з них, втративши почуття відповідальності, допускають аморальні вчинки і правопорушення.

Вважаємо, що у виховній роботі з дівчатами, які куряте, варто використати такі дані. В анонімній анкеті одного з досліджень дівчат запитали: “Чому ви курите?” 60 відсотків відповіли, що це красиво і модно, 40 відсотків повідомили, що хочуть сподобатись хлопцям. Одночасно опитали 256 хлопців. Ім запропонували три питання і три варіанти відповідей: позитивно, байдуже, негативно. Перше: “У твоїй компанії дівчата куряте. Як ти до цього ставишся?” Один відсоток — позитивно, 54% — байдуже, 42% — негативно. Друге: “Дівчина, з якою ти дружиш курить. Як ти до цього ставишся?” Один відсоток — позитивно, 84 відсотки — негативно, 15 відсотків — байдуже. Трете: “Хотів би ти, щоб твоя дружина курила?” З 256-ти тільки двоє відповіли: мені однаково. Решта категорично заперечили.

Одним із важливих питань змісту виховної роботи в школі є *розкриття низькідливості епізу тютюну, алкоголю, наркотиків на трудову діяльність людини*. Учні, як майбутні працівники різних сфер народного господарства, повинні мати уявлення про вплив вживання цих речовин на продуктивність праці, на виробничі стосунки, про те, що є причиною простоїв машин, браку, невиходів на роботу, зривів виконання виробничих завдань тощо.

Розкриваючи ці питання, вчитель наголошує, що у зв'язку із науково-технічним прогресом характер виробництва постійно ускладнюється і вимагає від людини великих зусиль, чіткості й уважності в роботі. Продукція, яку випускають заводи, нерідко складається із сотень деталей, і недбале виконання будь-якої з них зумовлює непридатність усього виробу. Особливо діється відсутність такий брак на різних потокових і автоматичних лініях, коли від працездатності однієї людини залежить продуктивність праці і кінцевий результат десятків і сотень інших людей. У таких умовах допущений п'яницею чи наркоманом брак на десять гривень перетворюється в збитки на тисячі гривень. Викурювання навіть кількох сигарет на день уповільнює швидкість реакції на зовнішні подразнення, що приховує в собі велику небезпеку, зокрема під час роботи на верстатах з великими швидкостями, а також для водіїв транспортних засобів.

У свій час на власних підприємствах у Детройті Генрі Форд заборонив курити протягом усього трудового дня. Всі робітники повинні були давати розписку, що у випадку порушення будуть звільнені. Суд підтримав Форда, оскільки він з цифрами в руках довів, що піклується про здоров'я. Слід додати, що після цього продуктивність праці на заводах Форда виросла на 8 відсотків.

Спостереження педагогів і лікарів свідчать про різко негативний вплив вживання алкоголю на розумові здібності підлітків, на їх навчання і дисципліну. Так, лікарі і педагоги Відня провели досліди, які дозволили оцінити вплив алкоголю на успішність школярів. Виявилось, що серед тих, хто зовсім їх не вживав 45 % вчилось дуже добре, 48 % — задовільно і 7 % — незадовільно; ті, що отримували алкоголь рідко, відповідно: 35%, 56%, 9%; ті, хто отримував алкоголь регулярно один

раз на день: 27 %, 59 %, 14 %; ті, хто отримував алкоголь регулярно два рази в день: 20 %, 50 %, 25 %; ті, що отримували алкоголь регулярно три рази в день: 0 %, 33 %, 67 %.

Ці дані виразно показують, який негативний вплив виявляють так звані незначні дози алкоголю, що становлять приблизно 12-15 грамів на день. Здавалось би, небагато, але й цього досить, щоби помітно знизити розумовий потенціал підлітка.

Значна частина молодих людей має помилкові уявлення про те, що *нібито алкоголь чи наркотики мають позитивні властивості*. Тому в процесі виховної роботи *потрібно долати ці неправильні уялення*. Так, часто вважають, що спиртні напої можна використовувати для лікування певних захворювань (виразки шлунку, грипу). Насправді ж, систематичне приймання спиртного затримує заживання поверхні виразки. А щоби знищити мікрооби грипу в організмі людини, треба випити не менше 10-ти літрів спирту, а ця доза в 20 разів перевищує смертельну навіть для звичайної до алкоголю людини. Ось чому ще ніхто не вилікувався від грипу, випивши склянку горілки з перцем.

Щодо “лікувальних” можливостей алкоголю, то ще в 1915 році Пирогівська нарада російських лікарів прийняла резолюцію про шкоду від алкоголю, в якій говорилося: “...не має жодного органу в людському тілі, який би не піддавався руйнівній дії алкоголю; алкоголь немає жодної такої дії, яка не могла б бути досягнута іншими (лікувальними) засобами, що діє корисніше, безпечніше і надійніше; немає такого хворобливого стану, при якому треба призначати алкоголь на якийсь тривалий час” [1, 42].

У народі побутує думка, що нікотин, алкоголь чи наркотики знімають втому. Втім настає через нагромадження в клітинах м'язів продуктів розкладу, які негативно впливають на нервові закінчення, що з'єднують м'язові волокна з нервовими центрами. Відновлення хімічних процесів можливе тільки після видалення з м'язових клітин продуктів розкладу, що досягається перебуванням організму в стані спокою. Вживання цих речовин не знімає втому, а тільки притуплює гостроту її сприймання свідомістю. А звикання до “знімання” втоми алкоголем чи наркотичними речовинами призводить до зниження працездатності і погіршення якості роботи через зростання розсіяності уваги.

Не виправдовує себе і помилкова думка про те, що алкоголь сприяє поліпшенню апетиту. Якщо здорова людина вживає напої з невеликою кількістю алкоголю (до 5-10 %), то стінки шлунка одержують легке подразнення, у відповідь на яке більш інтенсивно виділяється шлунковий сік. Виділення шлункового соку і створює відчуття голоду. При вищих концентраціях алкоголю дія його вже буде хворобливою, соковиділення знижується. Регулярне ж вживання навіть легкого спиртного напою для підвищення апетиту з часом перестає бути ефективним, тому що шлунок виробляє стійкість до постійного подразника. Для одержання бажаного результату доводиться збільшувати міцність спиртного або його дозу, а згодом сік виділяється тільки під дією спиртного.

Що стосується зігрівальної дії алкоголю. Коли людина дуже охолода, її справді дають випити спиртного, а шкіру розтирають спиртом. При охолодженні кровоносні судини кінцівок і відкритих поверхонь тіла звужуються, порушується теплообмін, настає омертвіння тканини. Спирт має властивість розширювати поверхні судини, тому його і *використовують у таких випадках*. Але коли спиртне вживають під час впливу низьких температур, то розширені алкоголем судини інтенсивно виділяють тепло. Відчуття тепла в організмі не дає людині відчути охолодження тіла. Тому такі часті випадки замерзання п'яниць навіть при дуже низькій температурі [2, 15].

Розкриваючи вплив тютюну, алкоголь та наркотиків на людський організм, особливо *потрібно показати їх небезпеку для дітей і підлітків*. Потрапляючи в організм дитини, ці речовини швидко розносяться кров'ю і концентруються в мозку. Навіть невеликі їх дози викликають у дітей бурхливу реакцію, важкі симптоми отруєння. При систематичному їх вживанні руйнується не тільки нервова система дитячого організму, а й серце, печінка, органи внутрішньої секреції й інші органи. Як наслідок, на фоні, наприклад, алкогольної інтоксикації у неповнолітніх може розвиватися цукровий діабет, порушення статевої функції і т.д. Особливо небажане гостре алкогольне отруєння, тому що організм дитини надто чутливий до токсичних речовин. Особливо уразлива нервова система, головний мозок. Оп'яніння у дітей розвивається настільки бурхливо, що буває важко їх врятувати і випадки смерті дітей від спиртного не такі вже й рідкі [4, 68].

І педагогам, і батькам, і дітям варто знати, що організм неповнолітнього у 6-8 разів швидше від організму дорослого звикає до алкоголю. У дітей, які вживають алкоголь до десятирічного віку, швидко розвивається хронічний алкоголізм, протікає він дуже важко. Молоді люди, які вживають спиртне у віці 10-25-ти років, можуть захворіти хронічним алкоголізмом. У юнаків, які зловживають алкоголем, частіше, ніж у дорослих, спостерігаються алкогольні психози. Такі хворі стають грубими, озлобленими, вони кидають навчання, коло їх інтересів звужується.

У стані алкогольного чи наркотичного сп'яніння підлітки значно швидше і легше, ніж дорослі, втрачають над собою контроль, позбуваються можливості критично ставитись до своєї поведінки, стають неврівноважені, легко збуджуються. Все це полегшує або безпосередньо викликає здійснення ними аморальних вчинків, правопорушень і злочинів. Кримінологія стверджує, що приблизно 60 процентів злочинів неповнолітні вчинили в нетверезому стані. Ведучи мову про шкідливість нікотину, алкоголя і наркотиків, *варто зосереджувати увагу учнів на питанні так званого "пасивного" куріння*. Так, під час куріння 20% нікотину проникає в організм курця, 25 % руйнується в процесі згоряння тютюну, 5% залишається в недопалку, а 50 % потрапляє в повітря. З повітрям, що його видихає курець, в навколошнє середовище надходить 68% нікотину, а також окис вуглецю чи інші шкідливі речовини. Переування лише протягом однієї години в накуреному непровітрюваному приміщенні "відповідає" викорюванню чотирьох сигарет. Концентрація карбоксигемоглобіну у пасивних курців досягає 1,4 %, тобто лише в 3-7 разів менша, ніж у активних курців (4,4-9,5 %). Отже, багато людей, по суті, отруюються тютюновим димом, і вся відповіальність за це лягає на активних курців. Ще Л.Толстой писав: "Кожна людина нашого сучасного середнього виховання визнає за невихованість... порушувати здоров'я інших людей. Ніхто не дозволить собі помочитись у кімнаті, де перебувають люди, або зіпсувати повітря... Але з тисячі курців жоден не посorомиться напустити нездорового диму, де дихають повітрям жінки, діти, які не курять, не відчуваючи при цьому ні найменшого докору сумління" [3, 287].

Зрозуміло, що в організмі людей, які зазнають "обкурювання", відбуваються приблизно такі ж зміни, як і в курців: порушується газообмін, частішає дихання, змінюється ритм серцевої діяльності, швидше настає втома, з'являється кашель тощо. Забруднене тютюновим димом повітря може спричинити загострення бронхіальної астми, зумовити хворобливі симптоми у хворих на алергію, приступи стенокардії тощо.

Про небезпеку "пасивного" куріння свідчать такі факти. Навіть малої дози тютюнового диму, який потрапив до кімнати, де знаходиться дитина, досить, щоб у неї піднялася температура. На думку спеціалістів, 60 відсотків дітей, які хворіють на легені, виростають у сім'ях, де батьки курять в кімнаті. У сім'ях, де курили батьки, 67 відсотків хлопців і 78 відсотків дівчат також починають курити, а згодом ставши дорослими, 80 відсотків зберігають цю звичку. Якщо підліток викинув хоч би дві цигарки, в 70-ти випадках із 100, він буде курити все життя.

Розглянуті нами питання змісту антиалкогольної та антинаркоманної виховної роботи реалізуються у процесі вивчення навчальних предметів і в позакласній роботі з учнями.

література

1. Борисов Е.В., Василевская А.П. Алкоголь и дети. – М., 1981.
2. Рязанов В.Р. Как предупредить алкоголизм. – М., 1986.
3. Толстой Л.Н. Для чего люди одурманиваются// Полное собрание сочинений: В 90 т. – М., 1928-1958. – Т. 27.
4. Ягодинский В.К. Школьникам о вреде алкоголя и никотина. – М.:Просвещение, 1986.

Іван ЗАПОРОЖАН (ЗМІСТ)

НОВІ АСПЕКТИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність проблеми правового виховання молодших школлярів на сучасному етапі розбудови національної школи обумовлена наступними основними факторами:

По перше, однією із сторін всебічного розвитку особистості є наявність у неї високої культури поведінки, адже не можна вважати фізично здорову людину культурною, коли вона,

маючи грунтовні й обширні знання, добре працюючи чи навчаючись, порушує норми моралі чи законів;

по-друге, в Україні спостерігається тенденція зростання дитячої злочинності; кількість злочинів, скочених неповнолітніми, становить понад 13% усіх зареєстрованих в країні; поширення злочинності серед неповнолітніх випереджує її загальне зростання, при цьому вона "омолоджується" [4, 59];

по-третє, новий Карно-процесуальний кодекс України передбачає розгляд справ неповнолітніх у судах з одинадцяти років [1].

З огляду на сказане, вважаємо за доцільне здійснення правовиховної роботи з учнями з перших днів їх перебування у школі за різними напрямками її навчально-виховної діяльності.

Одним з основних аспектів правовиховної роботи школи є формування у молодших школярів культури поведінки. Саме її відсутністю характеризуються неповнолітні правопорушики. Адже, як правило, учні, які добре поводяться в школі, так само ведуть себе й за її межами. Хто привчивається й звик безвідмовно виконувати правила для учнів, той легко виконуватиме і всі інші правила людського співжиття. Правила поведінки для учнів — це специфічні вимоги суспільства до свого молодого покоління.

Глянемо, як ставляться до правил поведінки учнів у правовій державі. В американських школах розроблена чітка система правил поведінки учня. Ними визначено навіть порядок входу до приміщення і виходу з нього, рух в коридорах під час зміни занять, як діяти в бібліотеці, на спортивних майданчиках і в спортивному залі під час розваг. Хоч учні не носять шкільної форми, але школи вносять певні обмеження в одязі. Є й вимоги стосовно зовнішнього вигляду. Суворо забороняється паління в межах школи, грубі вислови, вживання спиртного. Адміністрація слідкує за відвідуванням учнями школи і має суворі правила реєстрування пропусків і запізнень.

Правила поведінки публікуються в довіднику школи, вони вручаються учневі, і таким чином доводять їх зміст до відому батьків учнів. Розробляються ці норми поведінки спільно вчителями і учнями. На загальних зборах приймається цей "кодекс честі" — збірник правил, які всі клянуться виконувати [2, 345].

Напевне є нагальна потреба розробити і затвердити детальні правила поведінки учнів молодших класів і в українських школах. Зауважимо, що в правилах поведінки у школі не буде зайлів записати: "Бережи свою парту, приміщення свого класу. Не пиши на парті, не брудни її чорнилом", "Гуляючи в коридорі, держись правої сторони, швидко не бігай, голосно не кричи, не затівай бійки". У правилах поведінки вдома не зайліми будуть нагадування: "Намагайся не чекати, коли тебе попросять про допомогу, нагадають про твої обов'язки", "Не можна висловлювати незадоволення, що у тебе немає тої чи іншої речі" (з "етичного кодексу В.Сухомлинського). У правилах поведінки на вулиці, крім правил безпечної поведінки учнів на вулицях і дорогах, можуть мати вимоги типу: "Бережи свій під'їзд і слідкуй за тим, щоб і інші дотримувались правил порядку в під'їзді", "Якщо хтось упав, допоможи піднятись. Не смійся, не звертай особливої уваги на людей з фізичними вадами", "Розмовляючи з дорослими, не тримай руки у кишенях". У правилах поведінки в громадських місцях варто не забувати таких "дрібниць": "При виході з тролейбуса не кидай квитка під ноги", "У роздягальні треба стати в чергу за пальто", "У залі для глядачів не можна смітити, лузати насіння". До речі, нами розроблені такі правила поведінки для учнів молодших класів і введено в школах Тернопільського району.

У змісті системи виховної роботи школи особливе місце має посідати правове виховання молодших школярів. Може дещо незвично говорити про нього стосовно учнів молодших класів. Але нещодавно прийнятий карно-процесуальний кодекс передбачає, що в нашій країні створюються дитячі суди, що розглядають справи неповнолітніх, яким виповнилося одинадцять років [1]. Значить, є потреба серйозно зайнятись правовим вихованням уже в молодших класах школи. Однак, через непідготовленість до цієї справи педагогів, відсутність необхідної методичної літератури, правовиховна робота школи в цьому плані не відповідає вимогам часу. Правове виховання молодших школярів, як правило, зводиться до ознайомлення їх з деякими питаннями кримінального права. Залишаються поза увагою інші галузі права (адміністративне, сімейне, трудове, цивільне), які відіграють не меншу роль у житті людини.

Працівники правоохоронних органів, виступаючи перед дітьми, захоплюються висвітленням конкретних злочинів, механізмів їх скочення і розкриття. Така деталізація тільки викликає нездорову зацікавленість і “навчає” методиці скочення протиправних дій. Не дається морально-правова оцінка негативним вчинкам, не підкреслюється невідворотність відповідальності за скочене, не говорячи вже про рівень доступності подання правоої інформації. Потребує особливої уваги проблема виховання в учнів поваги до тих, хто стойте на охороні порядку і закону. З цією метою не завадило б повести учнів у відділок міліції, на пост ДАІ, організувати зустрічі з представниками правоохоронних органів.

Здійснення правовиховної роботи з молодшими школолярами вимагає використання негативних прикладів, щоб показати недопільність їх наслідування. Передусім важливо не зловживати такими прикладами, щоб в учнів не склалося враження про оточуюче середовище як про сукупність тільки негативних явищ. По-друге, треба домагатися колективного осуду негативних проявів, які мають місце в класі чи школі. По-третє, якщо учні не розуміють суті негативного вчинку, є потреба розвінчати його на конкретних прикладах, зокрема зрозумілих і відомих їм, показати його аморальність. По-четверте, необхідно розкрити учням шкідливість і аморальність окремих звичок, які призводять до відповідних негативних вчинків. По-п'яті, особлива виховна цінність у запущенні школлярів до посильної діяльності у боротьбі з проявами морального зла. Така орієнтація дає можливість формувати в школярів “імунітет” проти морального зла.

Профілактика правопорушень неповнолітніх вимагає своєрідного підходу і до вибору методів та форм виховної роботи. Початкова школа зловживає словесними методами випливу, що призводить до зайового моралізування, якого так не люблять діти. У школіній практиці мають застосовуватись такі методи, які сприяли б формуванню в школярів умінь та навичок правомірної поведінки. Досвід переконує, що нерідко учні в певних ситуаціях діють неправомірно, тому що не мають досвіду, а теоретичні знання не спрацьовують. Тому школярів частіше треба ставити в ситуацію вибору того чи іншого типу поведінки, організовувати різноманітні рольові ігри, привчати до дотримання правил людського співжиття. Для порівняння — в американських школах для формування певних якостей законопослушної людини для привчання дітей діяти в конкретній ситуації створюють відповідні умови в яких учні “вправляються”. Саме таким чином їх навчають “ладити з людьми”, “керувати і підкорятися” [2, 345].

Особливе місце у правовиховній роботі з молодшими школолярами посідає навчальний процес. Школа нерідко вишкує різноманітні причини правопорушень школярів, не помічаючи головної — нелади в учнів у навчанні. Переважна більшість неповнолітніх правопорушників — це учні, які не мали інтересу до навчання або втратили його, не мають бажання знати. “Найстрашніше горе, — писав В.Сухомлинський, — горе для сім’ї, горе для школи, горе для суспільства, якщо молодій людині не хочеться знати! Небажання знати — це символічні грati, якими чоловік закриває від себе безграницє небо. Замість символічних згодом можуть появитись справжні” [3, 45]. Вже у дошкільному віці оцей “чомучка” протягом одного дня може задати дорослому більше сотні запитань. І все залежить від того, чи відповідаємо на них. Якщо дитина одержує відповіді на свої запитання, формується оте “бажання знати”. Якщо ж питання зависають у повітрі, то такого бажання не буде. Якщо учитель нічого не зробить для розвитку “бажання знати”, не викличе інтересу до свого предмета, то й матимемо молоду людину, яка “ходить до школи”, відбуваючи оцю важку повинність, або запишає її і поповнює ряди правопорушників.

Навчальна праця є основним видом діяльності школяра. Учні мають розуміти, що вона є не грою і забавою, як це було в садочку, а серйозною і відповідальною справою. Любов до праці може бути вихована тільки в праці. Людина, яка любить свою роботу, задоволена результатами своєї праці, не стане злочинцем.

Наголосимо ще на одному профілактичному аспекті навчальної діяльності учня. Він повинен розуміти користь знань, отриманих у школі, для свого майбутнього, для своєї кар’єри. Це розуміння дасть можливість подолати такі аморальні явища, як шпаргалка, намагання обманути вчителя, обікрасті самого себе.

Великі потенційні можливості правовиховного плану закладені у навчальних предметах,

які учні вивчають у початковій школі. Виявити і реалізувати їх на уроках — важливе завдання вчителя.

Як би ми не оцінювали роль колективу у вихованні особистості з точки зору критики радянської педагогіки, треба зрозуміти, що кожен учень, навіть найперший порушник, зважає на думку своїх однокласників, нерідко навіть більше, ніж на думку своїх учителів. Не так часто якийсь школляр насмілиться протиставити себе колективу. Здебільшого порушники діють за терпимого, а то й заохочуваного ставлення до них однокласників. У такому разі говорити про якийсь колектив не доводиться. Це група байдужих до долі інших дітей, які тільки чекають, що сьогодні придумає порушник, щоб познущатися над кимось, а то й над учителем. У таких умовах він нахабніє, стає “героем” класу. Нахабність зростає до таких вершин, що однокласники, які сьогодні байдуже дивляться на його витівки, згодом стають жертвами його “розваг”. Дивно, але факт, що якийсь школляр сміливо заходить до сусіднього класу і перед усім колективом ставить на коліна тих, хто не виконав його завдання принести “замовлену” кількість гривень чи жувачок. Ми сваримо нашу армію за “дідівщину”, гадаємо, що це пережиток колишньої радянської армії, а насправді майбутнього “діда” формуюємо сьогодні чи не з першого класу в школі.

Тому попередження правопорушень серед школлярів має бути справою не тільки дорослих, а й самих школлярів. Вони повинні в міру своїх можливостей залучатися до цієї справи. Це і діяльність дитячого самоврядування, і робота різноманітних загонів, комісій, штабів. Не повинні бути осторонь від цієї роботи і дитячі та молодіжні організації (“пластуни”, “соколи”, “козачата” та ін.).

Правовиховна робота з молодшими школлярами не може не враховувати тих умов, які склалися в їх сім'ях. Виявлення сімей, які продукують цю категорію неповнолітніх, детальне вивчення стилю стосунків між подружжям, батьками та дітьми, морально-психологічного клімату сім'ї, методики виховного впливу стосовно дітей, допоможе намітити шляхи налагодження контактів між членами сім'ї, відновити її виховні можливості. Робота вчителя з цією категорією батьків надто складна і вимагає окремої розмови. Ця робота не завжди дає бажані наслідки і доводиться вдаватися до радикальних заходів — ізолявання дитини від горебатьків, позбавляючи їх права на виховання власних дітей.

Формує відповідну правомірну поведінку в учнів стиль діяльності і ставлення до них учителя. Якщо вчитель не поспішає на урок, якщо на уроці дітям нудно, нецікаво, то чи можна чекати від учнів сумлінного ставлення до навчання, дисциплінованості, відповідальності? Якщо вчитель недобрзичливий, нетактовний, то й учні негативно ставитимуться до нього, чинитимуть опір його виховному впливові. Цей негативний досвід вони переносять на ставлення до батьків і старших взагалі. Звідси й напрошується необхідність розробити своєрідний кодекс правил для вчителя.

У правовиховній роботі важливою ланкою є підготовленість до її здійснення педагогів. Про низьку правову культуру вчителів молодших класів свідчить той факт, що на запитання анкети “Які галузі права Ви знаєте?” нами отримані такі відповіді: сімейне, кримінальне, цивільне назвали 15 відсотків із опитаних учителів; сімейне, кримінальне, цивільне, трудове — 2 відсотки. Серед названих напрямків права були і такі, які в природі не існують: юстиція, правознавство, моральне, естетичне і етичне право. 62 відсотки педагогів навіть не зробили спроби відповісти на поставлене запитання.

Великі прогалини у готовності вчителів до здійснення правовиховної роботи з учнями проявляються в неумінні використати у цьому плані матеріал навчальних предметів. Понад 40 відсотків опитаних нами учителів ці потенційні можливості не використовують, а біля 50 відсотків з них не звертаються до додаткових матеріалів, зокрема Конституції України, з метою використання їх на уроці для посилення правовиховного потенціалу уроку. З огляду на це виникає нагальна потреба посилення підготовки до правовиховної роботи в школі майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах освіти і практичних працівників закладів освіти в системі післядипломної освіти.

література

1. Закон України “Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх”. — К., 1996.

-
2. Малькова З.А. Современная школа США. — М., 1971.
 3. Сухомлинський В.О. Про роботу з важкими учнями. Вибрані твори в 5 томах. — К., 1976. — Т.2.
 4. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для вищих педагогічних закладів освіти. — Тернопіль, 1997.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Олена КОВАЛЕНКО (ЗМІСТ)

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Аналіз досліджень, присвячених методичній підготовці інженерів-викладачів, показує, що головна увага в них зосереджується на виявленні змісту та принципів побудови. Так, при визначенні змісту методичної підготовки висвітлювались такі питання: досвід викладання окремих тем (В.Відякін, П.Шихін, І.Абрамов, С.Люднов), дидактичні положення щодо відбору конкретного технічного матеріалу (Б.Соколов, В.Василь'єв), алгоритми діяльності викладача або майстра виробничого навчання (В.Нікіфоров, Н.Ерганова, П.Кубрушко), конструювання педагогічних об'єктів (В.Безрукова, О.Орчаков, В.Косирев).

Більшість авторів основовою побудови методичної підготовки вважає методичну діяльність, розглядаючи її як складову частину педагогічної діяльності (В.Безрукова, І.Зеер, Н.Ерганова, П.Карпова, Б.Соколов).

На основі вивчення досвіду організації та здійснення методичної підготовки у педагогічних та інженерно-педагогічних вузах і факультетах, а також експериментального аналізу традиційної системи методичної підготовки студентів Української інженерно-педагогічної академії були виявлені основні тенденції вдосконалення методики професійного навчання, здійснено порівняльний аналіз змісту, форм і методів організації навчального процесу. Узагальнення отриманих результатів дозволило зробити такі висновки:

- сьогодні методика професійного навчання спрямована на вирішення автономних завдань і її, як правило, притаманний пооператійний розгляд навчального процесу;
- методична діяльність, яка покладена в основу змісту методики викладання спеціальних і технічних дисциплін, є конструюванням окремих елементів навчального процесу та зводиться до створення окремих педагогічних конструктантів, що визначають вирішення тактичних завдань;
- у більшості студентів, які навчаються за традиційною системою методичної підготовки, виникають труднощі під час роботи у навчальних закладах, що пов'язані з невмінням організувати свою систему навчання та реалізувати її у навчальному процесі, викликати зацікавлення й активність в учнів, добитися досягнення потрібного рівня засвоєння навчального матеріалу;
- відсутність єдиних підходів до організації та здійснення методичної підготовки інженерів-педагогів обумовлює необхідність наукових досліджень, які спрямовані на формування ефективної системи їх методичної підготовки.

Вивчення сучасних підходів до визначення структури діяльності інженера-педагога як з позицій управління, так і з точки зору функціонально-діяльнісного підходу, дозволило зробити висновок про те, що функціональна структура педагогічної діяльності може бути подана у вигляді трьох відносно самостійних та взаємопов'язаних блоків, які включають створення проекту навчання, реалізацію цього проекту, контроль і коректування його з метою подальшого вдосконалення. Блок створення проекту навчання і є методичною діяльністю. Суть останньої полягає в тому, що в ній відбувається складна інтеграція психолого-педагогічної та інженерно-

технічної діяльності. При цьому технічні знання є предметом діяльності, а педагогічні — засобом її здійснення. Особливістю методичної діяльності є її технологічність, процесуальність та прикладний характер.

У ході комплексного аналізу методичної діяльності встановлено, що:

- джерела мети методичної діяльності визначаються суспільними та внутрішніми потребами викладача оптимізувати процес навчання шляхом ретельної попередньої підготовки;
- результат методичної діяльності подається у вигляді прирошення досвіду трансформування технічного знання в навчальний процес;
- продукт методичної діяльності включає дидактичний проект підготовки спеціаліста за конкретною спеціальністю з подальшою конкретизацією його на рівні окремої дисципліни, розділу, теми;
- предметом методичної діяльності викладача спеціальних дисциплін є наука, техніка, технічне знання та виробничий процес, що покладений в основу інженерної діяльності. При цьому технологічна сторона цієї діяльності є предметом методики теоретичного навчання, а трудова — методики практичного навчання;
- процес методичної діяльності становить сукупність послідовних етапів, що включають аналіз професійної діяльності з метою формування змісту освіти, підготовку інформаційних матеріалів та розробку технології навчання.

Основна концепція побудови методичної підготовки визначає її як процес навчання дидактичного проектування або методичної діяльності. При цьому основні елементи методичної діяльності її обумовлюють зміст, форми, засоби та побудову дидактичної системи методичної підготовки. Головною метою методичної підготовки є формування вмінь трансформувати науково-технічну інформацію у педагогічну систему або створювати її реалізовувати дидактичні проекти на рівні теми, дисципліни, фаху для різних умов роботи навчальних закладів.

Зміст методичної підготовки будується на основі відображення в ньому процесу, продукту та предмету методичної діяльності. Набір тем визначається відповідно до етапів методичної діяльності та включає методику аналізу професійної діяльності; конструювання тем здійснюється на основі єдиних підходів до формування методичних умінь у теоретичному та практичному навчанні з урахуванням особистості предмету методичної діяльності (виробничих та трудових процесів в галузі); узагальнення методичних умінь відображене в розділі “Часткові методики викладання”, групування тем в якому здійснюється на основі єдності використання дидактичних заходів у викладанні.

Головним принципом побудови змісту є єдність фундаментальних та професійних знань. Предметом фундаментальних знань виступають основні методичні принципи, системний підхід до аналізу предметів і явищ, сучасні педагогічні теорії, логічні закономірності та основні закони формальної логіки. Усі вони використовуються під час формування орієнтовної основи діяльності та побудови змісту теоретичного курсу “Методика професійного навчання”. Формування виконавчих дій у методичній підготовці здійснюється шляхом послідовного виконання завдань різного рівня складності. Ці завдання включають усі необхідні елементи методичних дій та спрямовані на створення дидактичних проектів на рівні фаху, дисципліни, теми, достовірність яких підтвердила експертна оцінка.

Система формування методичних вмінь у студентів інженерно-педагогічних вузів включає чотири етапи. Усі вони пов’язані єдністю цілей, змісту й завдань, які дозволяють отримати повноцінну систему навчання методичної діяльності. Основними дидактичними принципами побудови системи методичної підготовки є: діяльнісний підхід до навчання; активізація навчальної діяльності шляхом рішення творчих та ігривих завдань. Теоретична модель формування методичних умінь передбачає поетапне формування умінь шляхом проходження студентами всіх частин методичних дій (орієнтувальної, виконавчої, контрольної).

Так, на першому рівні шляхом теоретичного та практичного навчання, а також самостійної роботи формується головне уявлення про методичну діяльність, відбувається усвідомлення механізму трансформації технічного знання в педагогічну систему, а також закріплення вмінь

виконувати методичну діяльність на рівні теми загально-технічних дисциплін.

На другому рівні шляхом теоретичного та практичного навчання, а також курсового проектування, здійснюється узагальнення методичних знань й формуються вміння розробляти дидактичні проекти навчання на рівні фаху й теми професійної підготовки для заданої робітничої професії.

На третьому рівні шляхом педагогічної практики проходить адаптація студентів в умовах роботи навчальних закладів, а також виробляються вміння розробляти й реалізовувати особисті системи навчання щодо умов роботи навчальних закладів.

Четвертий рівень включає дипломне проектування та формує творчі вміння створювати проекти навчання для нових фахів.

Програма методичної підготовки дозволяє сформувати у студентів здібність здійснювати дидактичне проектування або трансформувати технічний матеріал у педагогічну систему, яка включає уміння аналізувати, узагальнювати науково-технічну інформацію, діагностувати цілі, завдання і різні педагогічні ситуації, прогнозувати й передбачати їх. Вивчення курсу “Методика професійного навчання” сприяє розумінню суті та змісту процесу методичної діяльності, усвідомленню методики дидактичного проектування.

Поетапне формування методичних умінь значно покращує якість методичної підготовки студентів, які здатні пристосовуватись до умов роботи будь-яких типів навчальних закладів. Про це свідчать результати порівняльного експерименту, які показали суттєву відмінність між результатами методичної діяльності студентів, які навчаються за традиційною та розробленою системою методичної підготовки.

При цьому достовірність, валідність і надійність отриманих результатів забезпечувались вибором умов проведення експерименту, про що свідчить аналіз впливу додаткових факторів на результати експерименту. Останній показав істотний вплив розробленої системи методичної підготовки на показники “входження” студентів у реальну роботу професійних навчальних закладів. Результати порівняльного експерименту подано у таблиці 1, з якої: абсолютна ефективність за середньою оцінкою показників якості склала 16%, за показниками реалізації – 14%. Найбільший ефект від використання нової системи спостерігався під час навчання студентів методики постановки мети, аналізу навчальної літератури, вибору способів активізації (які здійснили істотний вплив на реалізацію проекту, уміння забезпечувати включення учнів на всіх етапах уроку, результативність мотивації та активізації).

Отримані дані були підтвердженнем зроблених висновків про те, що методична діяльність технологічна, процесуальна і спрямована на послідовне вирішення конкретних завдань навчання. Про це свідчить і абсолютна ефективність якості сформованих умінь у студентів, яка склала 15%.

Заздалегідь спланована студентами педагогічна діяльність, яка спрямована на формування інтересу та активізацію учнів на уроці, впливає на їх поведінку, що сприяє активному сприйманню навчального матеріалу. Про це свідчить відносна ефективність за показниками поведінки учнів, яка коливається від 12 до 16 %.

Дані порівняння здібностей студентів до самооцінки власної діяльності показали, що студенти експериментальної групи були спроможні до аналізу та удосконалення своєї діяльності, свідомо реагували на наявні недоліки, вільно визначали шляхи їх виправлення, студенти контрольної групи виконували цю діяльність інтуїтивно, були неспроможні проаналізувати її, виявити причини отриманих низьких результатів, про що свідчить коефіцієнт абсолютної ефективності, який у даному випадку склав 11 %.

Проведений аналіз результатів порівняльного експерименту дозволив зробити висновок про стійкий вплив розробленої системи методичної підготовки на показники входження студентів у реальну роботу навчального закладу і показав, що розроблена методична підготовка ефективна і може бути використана під час навчання викладачів спеціальних дисциплін.

Система формування методичних умінь реалізована в навчальному процесі під час підготовки інженерів-педагогів в Українській інженерно-педагогічній академії, а також у системі підвищення кваліфікації інструкторів АЕС (Запорізької, Рівненської, Чорнобильської, Південноукраїнської, Хмельницької). З урахуванням проміжних та кінцевих результатів дослідження були запропоновані необхідні зміни в навчальних планах підготовки студентів

усіх спеціалізацій інженерно-педагогічного профілю, а також у навчальних програмах методики професійного навчання, курсовому та дипломному проектуванні, організації та проведенні педагогічних практик.

Таблиця 1

Результати порівняльного експерименту

Показники	Відносна ефективність			Приріст серед значень оцінок, %
	висока	середня	низька	
<i>Якості дидактичного проекту</i>				
1. Визначення навчальної мети	8	1,57	0,08	30
2. Аналіз навчальної літератури	4,5	1,22	0	26
3. Формування змісту навчальної теми	1,28	0,77	1	33
4. Вибір методів навчання	1,125	1,775	0	83
5. Вибір типу уроку і його структури	1,3	1,6	0	33
6. Вибір засобів активізації	2,8	0,62	0,14	25
<i>Реалізації дидактичного проекту</i>				
7. Досігнення визначеної мети	2,25	0,78	0	12
8. Відповідність складності матеріалу реальним можливостям учнів	7	0,5	0	23
9. Забезпечення послідовності включення учнів у роботу на етапах навчання	1,8	1,3	0,12	20
10. Результативність активізації	—	0,9	0,71	8
11. Результативність питань для активізації навчальної діяльності	3,5	1,125	0,4	18
12. Здійснення диференційного підходу до навчання	1,4	0,6	0	7
13. Привильність вибору типу уроку	1	10,9	0,75	2
14. Можливість конспектування	2,25	0,7	0,5	10
<i>Поведінка учнів</i>				
Зрозумілість	1,43	0,38	0,1	12
Цікавість	0,92	0,78	0,2	14
Активність	4,1	0,71	0,1	16
Рівень засвоєння навчального матеріалу учнями. (Коефіцієнт кореляції Спірсона)	—	—	—	15
<i>Здатність самооцінки</i>				
1. Відповідність складності матеріалу реальним можливостям учнів				30
2. Забезпечення послідовності включення учнів у роботу на етапах навчання				25
3. Результативність питань для активізації				30
4. Результативність мотивації павчальної діяльності				50
5. Здійснення диференційного підходу до навчання				25
6. Правильність вибору типу уроку				10
7. Можливість конспектування				25
8. Результативність закріplення				35

Дослідження дозволили розробити авторську програму курсу “Методика професійного навчання”, на основі якої складені робочі програми для усіх інженерно-педагогічних спеціалізацій Української інженерно-педагогічної академії. Розроблені та реалізовані для усіх інженерно-педагогічних спеціальностей методики організації та здійснення курсового та дипломного проектування, а також педагогічних практик. Впровадження в навчальний процес Української інженерно-педагогічної академії системи методичної підготовки студентів обумовило необхідність змін в організації та здійсненні викладання усіх психолого-

педагогічних та спеціальних інженерних дисциплін, що, в свою чергу, вплинуло на формування професійно значущих якостей особистості інженера-педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проектная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. — Екатеринбург: Изд-во “Деловая книга”, 1996.—344 с.
2. Деятельность и личность инженера-педагога //Тезисы докладов к совещанию исп. НИР по проблемам инженерно-педагогического образования. — Минск, 1989.
3. Иванова В.Д. Дидактические основы преподавания электроэнергетических дисциплин. — К.: УМКВО, 1988.
4. Косырев В.П., Орчаков О.А. Актуальные проблемы курса методики и пути их решения //Содержание и методика психолого-педагогической подготовки инженеров-педагогов: Сб.науч.трудов — Моск. институт инженеров с.-х производства: СИПИ, 1990.— С.38-50.
5. Никифоров В.И. Основы и содержание подготовки инженера-преподавателя к занятиям: Учеб.пособие — Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. — 41 с.

Тетяна ДЕВ'ЯТЬЯРОВА (ЗМІСТ)

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ НАХИЛІВ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Головна мета інженерно-педагогічної освіти полягає у тому, щоби навчити майбутнього фахівця творчо мислити, знаходити варіативні засоби вирішення професійних завдань, уміти конструювати свою педагогічну діяльність залежно від педагогічних умов навчання і виховання, що змінюються, і вміти створювати власну педагогічну систему навчання тієї чи іншої професії. Стратегічним напрямком у досягненні цієї мети є удосконалення методичної підготовки сучасного інженера-педагога, у процесі якої відбувається формування і подальший розвиток його найважливіших професійно значущих якостей.

С.Батишев відзначає, що “сучасному підприємству, училищу або технікуму потрібен педагог, що має інженерну освіту, вишу робітничу кваліфікацію і вишу педагогічну підготовку” [3, 26-27]. Такі вимоги до професійної діяльності інженерів-педагогів вказують на інтегральний характер педагогічної та інженерної сторін їх професійної діяльності. Поглибити інтегрувальні процеси професійної освіти інженера-педагога можна, зокрема, шляхом удосконалення його методичної підготовки, тому що саме вона акумулює в собі і спеціальну інженерну і психолого-педагогічну підготовки, а в даний час “...особливу актуальність одержують питання взаємозв'язку інженерної і педагогічної діяльності на базі дидактичного проектування або проектної діяльності інженера-педагога у сфері навчання...” [4, 70].

Удосконалювати методичну підготовку майбутніх інженерів-педагогів доцільно шляхом індивідуалізації процесу навчання. Заснована на індивідуально-орієнтованому підході, дана технологія навчання потребує пошуку оптимальних форм і методів творчої самореалізації інженерів-педагогів як у ході навчання, так і в ході майбутньої професійної діяльності, виявлення й урахування професійно значущих якостей кожного студента. Розглянемо питання індивідуалізації методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю.

Успіх педагогічної діяльності інженерно-педагогічних працівників визначається не тільки якістю здобутих професійних знань і умінь у процесі навчання у ВНЗ, але і тими професійними нахилами і здібностями, що забезпечують їхню педагогічну діяльність на творчому і пошуковому рівні. Тому, крім якісної сторони методичної підготовки, необхідно також забезпечити і розвиток професійно значущих нахилів і здібностей у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста за спеціальністю 7. 010104 “Професійне навчання. Технологія текстильної та легкої промисловості” показує, що майбутня професійна діяльність інженерів-педагогів передбачає їх роботу як майстрів (інструкторів) виробничого навчання, викладачів спеціальних дисциплін у ПТУ і технікумах швейного профілю, а також як інженерних працівників на підприємствах легкої промисловості.

Формування і розвиток професійно значущих нахилів і здібностей у майбутніх інженерів-

педагогів швейного профілю в процесі методичної підготовки – проблема непроста. Для її реалізації необхідна, насамперед, об'єктивна і чітка діагностика, що дозволила б не тільки стежити за ефектом навчання, а й визначала б рівень професійного становлення фахівця. Аналіз існуючих методик діагностування професійних нахилів визначив доцільність застосування опитувальника — багатофакторного визначника професійних нахилів (БВПН) [5] при тестуванні студентів. Даний метод діагностування професійних нахилів був уже апробований у ході наукових досліджень В.Бакатанової та одержав позитивну оцінку [1].

У ході проведення педагогічного експерименту з використанням цього опитувальника визначаються педагогічні нахили кожного студента до професій типу “людина-людина”, оскільки що майстер виробничого навчання ПТУ, викладач технікуму і ПТУ, викладач ВНЗ відносяться до професій саме цього типу. При виявленні спеціальних інженерних нахилів швейного профілю були визначені нахили до професій типу “людина-знакова система” (спеціальності: інженер-конструктор, інженер-технолог), “людина-художній образ” (спеціальності: художник-конструктор, кравець) і “людина-техніка” (спеціальності: швачка, контролер швейного виробництва).

При роботі з опитувальником БВПН для визначення кількісних характеристик педагогічних і спеціальних інженерних нахилів уводяться коефіцієнти, що визначають питому вагу педагогічних та інженерних нахилів у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю. Для здійснення індивідуалізації навчання в експериментальних групах визначається рівень професійних нахилів кожного студента не тільки до педагогічних спеціальностей, а й до різноманітних груп спеціальностей швейного профілю. Для кількісної оцінки рівня нахилів уводяться коефіцієнти професійних нахилів за кожною професією. Після розрахунку коефіцієнтів професійних нахилів визначаються середні коефіцієнти до типів професій, що можуть приймати значення від 0 до 1.

На підставі виявлених професійних нахилів до того або іншого типу професій здійснюється індивідуальний підхід у процесі методичної підготовки з метою формування професійних нахилів у тих студентів, у яких вони слабко виражені і розвитку наявних професійних нахилів. В ході проведення формуючого експерименту протягом 1996-1998 рр. була розроблена й апробована методика індивідуалізації навчання в процесі методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю. Домінуючим методом індивідуалізації методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю є розробка системи індивідуальних завдань для самостійної роботи студентів, а також проведення й аналіз пробних уроків у формі ділових ігор, мікропрекламацій та ін. Зміст цих методів індивідуалізації навчання спрямований на формування і розвиток у кожного студента раніше виявлених професійних нахилів, зміна яких фіксувалася повторним тестуванням за опитувальником БВПН.

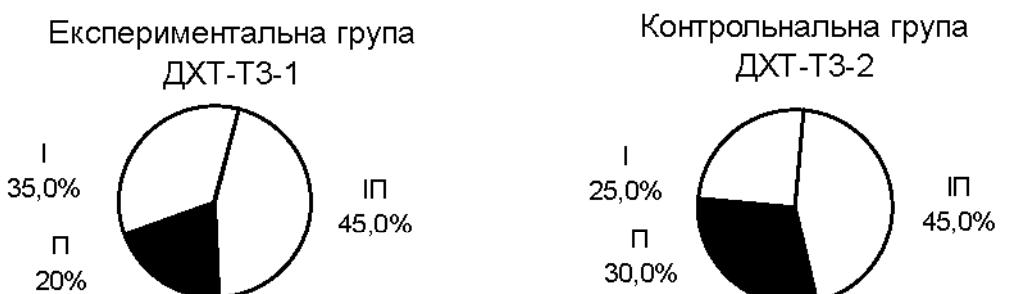
Розроблена технологія індивідуалізації навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в процесі іхньої методичної підготовки дозволила після закінчення формуючого експерименту зробити головні висновки про те, що крім підвищення якості академічної успішності в експериментальних групах спостерігалася і значні якісні зміни професійних нахилів. Так, професійні нахили студентів у ході проведення педагогічного експерименту в 1996-1997 і 1997-1998 навчальних роках змінилися в такий спосіб:

- кількість студентів, яким властиві професійно-педагогічні нахили, в експериментальній групі в 1996-1997 н.р. зросла в 3,3 рази відносно студентів контрольної групи, а в 1997-1998 н.р. — у 5 разів (див. Рис. 1);
- у 1996-1997 навчальнім році в експериментальній групі, де до проведення експерименту мали педагогічні нахили 65% студентів, після завершення експерименту всі студенти мають педагогічні нахили, у той час, як у контрольній групі кількість цих студентів зросла тільки на 5%. В експериментальній групі 1997-1998 н.р. кількість студентів, яким властиві педагогічні нахили, зросла на 43,2%, а у контрольній групі — на 9,5% (рис. 1);
- процес методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю на підставі індивідуалізації навчання позитивно впливав на розвиток не тільки педагогічних, а й спеціальних інженерних нахилів швейного профілю. Кількість

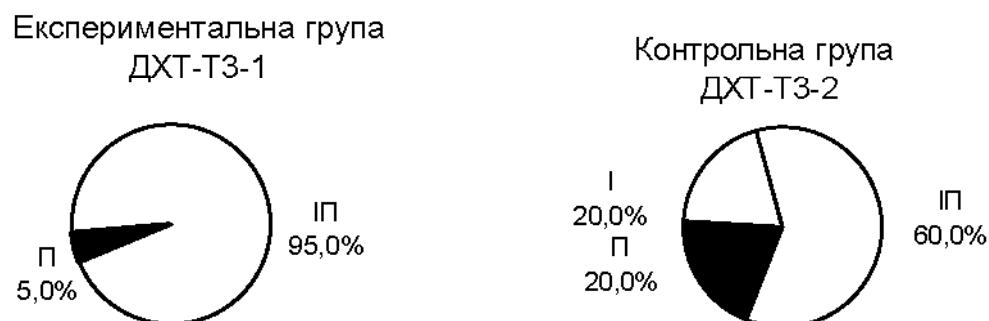
студентів, яким властиві ці нахили, в експериментальній групі 1996-1997 н.р. зросла на 15 %, а в контрольній — на 10%. У 1997-1998 навчальному році в експериментальній групі кількість студентів, яким властиві педагогічні нахили, зросла на 44%, а в контрольній групі ця кількість залишилася без змін (рис. 1).

1996-1997 навчальний рік

До експерименту

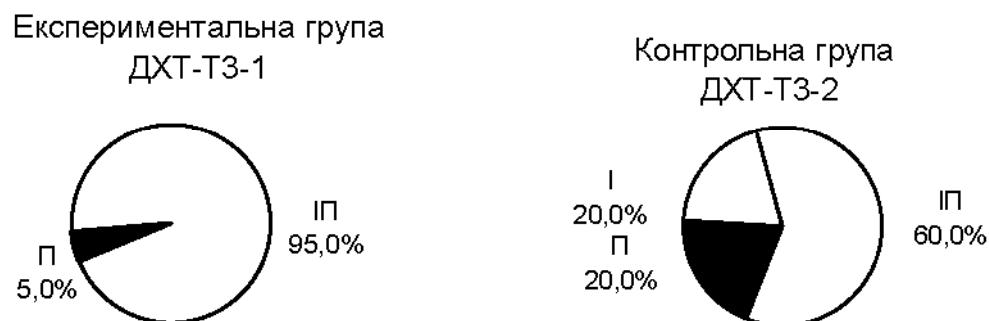


Після експерименту



1997-1998 навчальний рік

До експерименту



Після експерименту



Рис. 1. Діаграма розвитку в ході експерименту професійних нахилів майбутніх інженерів-педагогів.

Умовні позначення:

- IП — студенти, які мають і педагогічні, і спеціальні інженерні нахили швейного профілю;
- I — студенти, які мають педагогічні нахили та слабко виявлені спеціальні інженерні нахили швейного профілю;
- ІП — студенти, які мають спеціальні інженерні нахили швейного профілю та слабко виявлені педагогічні нахили;
- C — студенти, які мають слабко виявлені спеціальні інженерні нахили швейного профілю та слабко виявлені педагогічні нахили.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакатанова В.Б. Психологічно-педагогічні умови професійного вибору майбутніх інженерів-педагогів: Дис. ...канд. пед. наук. — Київ, 1997.
2. Васильєв І. Б., Дев'ятьярова Т.А. Управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів // Освіта і управління. — 1998. — № 2. Том 2. — С.95 - 99.
3. Батышев С.Я. Прогностическая ориентация профессионального образования // Педагогика. — 1998. — № 6. — С. 22-27.
4. Методология исследования инженерно-педагогического образования: Сб. науч. тр. /Свердловск. 1987.
5. Основны теории и практики профориентации: Руководство к лаб. практикуму / Авторы составители В.И.Балахин, В.П.Заяц и др.; Науч. ред. Н.В.Кузьмина.— Л.: ЛТЦПОМ, ЛГПИ, 1990.

Наталія БРЮХАНОВА [\(ЗМІСТ\)](#)

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ УМІННЯ ВЧИТИСЬ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Процес навчання у сучасній педагогіці трактується як співпраця викладача та учня. Ця діяльність “ґрунтуються на взаєморозумінні й гуманізмі, на єдності їхніх інтересів і праґнень, метою якої є особистісний розвиток учня у процесі навчання й виховання” [1, 251]. Учень виступає тут не об’єктом навчальної діяльності, а рівноправною складовою процесу навчання, що надає йому певних переваг. Водночас, зростають і вимоги до учня, серед яких:

- вчасне та якісне виконання завдань викладача;
- самостійна робота із основною та додатковою літературою;
- планування свого часу;
- ефективне використання навчального часу з метою сприйняття та засвоєння нового матеріалу;
- здійснення самоконтролю та коректування власних дій та інше.

Отже, педагогіка співпраці передбачає залежність ефективності навчального процесу у рівній мірі від дій викладача, і від поведінки учня.

Людина, що вступила до будь-якого вищого навчального закладу (ВНЗ), як правило, вже має десять-п’ятнадцять років навчального стажу. До ВНЗ вона закінчила середню загальноосвітню школу, ліцей чи ПТУ, технікум, коледж. Але в цих закладах, навчаючи тих чи інших предметів, не навчають цілеспрямовано головного — як треба вчитися. До того ж, організація навчального процесу у цих закладах — різна, а зумовлене, що в студентів у процесі навчання виникає багато проблем, які розв’язуються ними інтуїтивно або за допомогою досвіду, який надбано хаотично,

завдяки власним спостереженням. Внаслідок цього втрачається інтерес студентів до навчальних дисциплін, накопичуються незрозумілі факти. Вони не встигають закріпити отримані знання, не отримують цілісного уявлення про технологічні процеси, внаслідок чого страждає рівень якості підготовки майбутніх фахівців. Тому останнім часом набуває все більшого значення питання навчати вчитися у вищих навчальних закладах, зокрема, в інженерно-педагогічних. Пояснюється це тим, що майбутній викладач спеціальних дисциплін в ПТУ чи технікумі “не тільки успішно організує свою навчальну педагогічну практику, але й... швидше створить власну методику навчання” [2, 30].

Проблемі учіння присвячені дослідження С.Борисюка, В.Козакова, В.Графа, І.Ільясова, В.Ляудіс та ін.

Наприклад, С.Борисюк підходить до вирішення цієї проблеми з точки зору наявності у будь-якого викладача певних знань та умінь, якими він повинен володіти, щоб вирішувати дидактичні завдання і, таким чином, сприяти формуванню необхідних навчальних дій. Знання повинні бути з таких питань:

- 1) зміст поняття, можливості, закономірності і методи всебічного розвитку особистості; вікові та індивідуальні особливості такого розвитку;
- 2) основи самопізнання, самосвідомості, цілеформування, цілереалізації, розвитку волі, інтелекту, творчих організаторських здібностей та умінь;
- 3) навчання і праця як головні фактори розвитку сутнісних сил, здібностей і умінь самоорганізації особистості;
- 4) основи самовиховання і самоосвіти, оволодіння НОУП, самоуправління поведінкою;
- 5) методи розвитку мислення, мови, формування уміння переконувати словом, прикладом;
- 6) психологічна регуляція різними видами діяльності, оволодіння потрібним стилем поведінки, шляхи пошуку свого покликання;
- 7) перспективне й оперативне планування діяльності із самостійної організації особистості на основі одержаних знань та ін.

Знання з цих розділів складають орієнтаційний аспект, а “система цілевідповідних педагогічних дій” [2, 30] складає операційний аспект. “Готовність вчителя на основі усвідомлення і засвоєння кінцевого результату, сформованості” обох вказаних аспектів “професійно вирішувати різноманітні дидактичні задачі” і є умінням навчати вчитися [2, 30].

Сукупність перелічених знань та педагогічних дій дійсно сприятимуть тому, щоби викладач успішно вирішував серед інших і таке завдання, як організаційне забезпечення відпрацювання студентами навчального матеріалу. Останнє, як вказують у своєму навчальному посібнику В.Граф, І.Ільясов та В.Ляудіс [3, 10] буває: безпосереднє довільне; безпосереднє мимовільне; опосередковане довільне; опосередковане мимовільне. Безпосереднє відпрацювання матеріалу відбувається як під час з'ясування змісту, так і під час повторного сприйняття матеріалу або виконання цілеспрямованих вправ. Опосередковане довільне відпрацювання матеріалу може здійснюватись завдяки кодуванню змісту знаками, схематизації, графічному поданню змісту. За допомогою названих, але автоматизованих заходів, здійснюється опосередковане мимовільне відпрацювання матеріалу.

Викладач з метою забезпечення якісного засвоєння навчального матеріалу залежно від вихідних умов, вибирає оптимальні заходи його відпрацювання. Але не кожен викладач може вказати, як саме треба працювати студентові над розв'язанням задачі, написанням реферату, складанням плану, схеми змісту тощо. Навіть якщо педагог бездоганно володіє навчальним матеріалом свого предмету, може донести його до студентів та вказати на оптимальні шляхи засвоєння нових знань, не може передбачити особливостей навчального матеріалу інших предметів. Виникає потреба у спеціальному курсі, який би допоміг студентам вирішувати питання, пов'язані з вибором вірних та раціональних дій, що сприятимуть здобуттю знань, досвіду в тій чи іншій галузі. Цей предмет необхідно ввести у навчальний план для безпосереднього навчання студентів учінню.

З іншого боку до розв'язання цього питання підходять В.Граф, І.Ільясов та В.Ляудіс. Вони виділяють у процесі трансляції досвіду діяльності перетворення два компоненти: організацію перетворення соціального досвіду у навчальні предмети викладачем, розробку методів

та шляхів організації його студентами; наявність у студентів умінь здійснювати різноманітні навчальні дії, вмінь самоорганізації навчальної діяльності.

До дій у складі діяльності учнів вони відносять:

- 1) навчальні дії, що спрямовані на засвоєння змісту навчального матеріалу;
- 2) регулятивні дії, що спрямовані на організацію всієї системи навчальної діяльності.

До перших дій автори відносять: з'ясування змісту навчального матеріалу з письмових повідомлень (читання тексту, засвоєння його змісту, конспектування з'ясованого змісту); дії самостійного виведення змісту конкретного матеріалу (висновки, доказ та інші); дії самостійної побудови конкретних і загальних знань; дії відпрацювання та засвоєння навчального матеріалу, про які вже йшла мова.

А до других відносять: організацію часу життя в період навчання (суттєве планування, поточний контроль, ймовірне планування, виконавчий контроль); контроль у складі навчальної діяльності (контроль з'ясування змісту навчального матеріалу з повідомлень, безпосереднього довільного відпрацювання матеріалу, контроль опосередкованого довільного відпрацювання навчального матеріалу). Іншими словами, людина повинна вміти здійснювати контроль підсвідомо в усіх сферах своєї діяльності під час навчання: засвоєння матеріалу, відпрацювання, планування вільного від занять часу.

На сьогоднішній день, враховуючи гостроту проблеми дефіциту часу, в Українській інженерно-педагогічній академії м.Харкова недоцільно вводити окремий курс, який би вчив вчитися. Тому здійснюється поетапне навчання необхідних навчальних дій студентів. Зокрема, формування знання та вміння з питань: специфіка змісту навчального матеріалу, що засвоюється у навчанні; зовнішня організація інформаційної системи та дії з її використання; основи формальної логіки та дії умовиводу, доказу, які необхідні при конкретизації чи узагальненні знань; в курсах “Вступ до спеціальності”, “Українська ділова мова”, “Основи наукових досліджень”, “Методика професійного навчання”.

Але знань із вказаних розділів недостатньо. Їх треба доповнити такими: виділення головного у тексті під час читання, тезисне викладання положень із тем усіх рівнів узагальненого плану; фіксація матеріалу у вигляді логічної структури, конспекту; визначення загальнологічних та предметно-структурних властивостей даного при розв'язанні задачі та того, що відшукується; визначення послідовності власних дій у процесі пошуку невідомого чи розкриття необхідного питання; моделювання тощо.

Формувати ці знання та відповідні вміння планується в курсі “Теорія та історія педагогіки”. Це допоможе майбутнім інженерам-педагогам спочатку навчити себе вчитися, а потім у курсі “Методика професійного навчання” спрямувати свої вміння на організацію власного навчального процесу. Особливо це підготує їх до створення дидактичних матеріалів (планів, структур, текстів), що особливо необхідно вміти кожному викладачеві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.М. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
2. Борисюк С.О. Деякі методи діагностики і формування у майбутніх вчителів уміння навчати вчитися / Проблеми вищої школи, 1992. — № 77. — 29-32 с.
3. Граф В., Ільясов И.И., Лядус В.Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / Учеб. метод. пособие. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 80 с.

Олександр ГАНОПОЛЬСЬКИЙ (ЗМІСТ)

Післядипломна педагогічна освіта викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів та її роль у національно-державному розвитку України

У тих соціально-економічних умовах, які сьогодні склалися в Україні, перед керівництвом вищих навчальних закладів постає невідкладне питання поповнення складу професорсько-викладацьких кадрів.

З метою вирішення цього питання увага “має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищені їх педагогічної кваліфікації” [8, 16].

Саме тому чільне місце в системі післядипломної освіти посідає педагогічна підготовка

та перепідготовка викладачів для непедагогічних вищих навчальних закладів.

Мета даної статті — визначити роль післядипломної педагогічної освіти викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів у національно-державному розвитку України. При цьому, до післядипломної педагогічної освіти ми відносимо два процеси педагогічної підготовки та підвищення педагогічної кваліфікації.

Наведемо наші визначення термінів, які будуть використовуватися.

Педагогічна підготовка — це процес одержання майбутніми чи молодими (стажистами-викладачами, асистентами) викладачами “початкових педагогічних знань, найпростіших педагогічних умінь та навичок під час:

а) проходження навчання: в ад'юнктурі (для військових та деяких інших спеціальностей); ординатурі (для медичних спеціальностей); магістратурі (перед вступом до аспірантури); аспірантурі (для більшості спеціальностей);

б) перших років пересування на посадах стажиста-викладача чи асистента на кафедрах тих вищих навчальних закладів, де організовано та успішно здійснюється своєрідне педагогічне наставництво, в межах якого створені сприятливі умови для участі молодих викладачів у роботі кафедральних методичних семінарів та педагогічних семінарів того чи іншого вищого навчального закладу” [5, 18-19].

“Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів може здійснюватися, також самостійно в процесі:

- вивчення та творчої переробки психолого-педагогічної літератури, присвяченої питанням педагогіки вищої школи;
- вивчення досвіду досвідченіших колег (яке може здійснюватися, наприклад, у формі відвідування відкритих занять);
- осмислення власного педагогічного досвіду, що був набутий як під час проведення перших пробних занять, так і під час перших років роботи на викладацьких посадах” [5, 19].

Підвищення педагогічної кваліфікації — “процес, у ході якого викладачі, котрі вже набули під час проходження педагогічної підготовки певних знань із педагогіки вищої школи, певний педагогічний досвід, набутий у перші роки роботи на викладацьких посадах, одержують нові педагогічні знання, знайомляться з досвідом організації педагогічної праці в провідних вищих навчальних закладах, із найбільш ефективними методичними розробками, що успішно використовуються в інших вищих навчальних закладах.

У ході підвищення педагогічної кваліфікації... здійснюється, також, творча переробка викладачами одержаних педагогічних знань, з метою їх подальшого використання в навчально-виховному процесі своїх вищих навчальних закладів” [5, 19].

Потреба постійного організованого підвищення педагогічної кваліфікації навіть досвідчених викладачів існує у зв'язку з:

- необхідністю широкого використання методів активного навчання в ПК, на ФПКВ та в системах підвищення кваліфікації, що існують у тому чи іншому навчальному закладі;
- необхідністю осмислення викладачами набутого під час роботи у вищому навчальному закладі особистого педагогічного досвіду;
- постійним розвитком педагогіки вищої школи та необхідністю ознайомлення всіх викладачів з її новими досягненнями;
- необхідністю постійного здійснення обміну набутим педагогічним досвідом між викладачами різних кафедр одного або різних вищих навчальних закладів;
- необхідністю розробки нових концепцій викладання та виховання у вищій школі, яка полегшується під час колективного вирішення викладачами нових педагогічних завдань, що постають перед вищими навчальними закладами в умовах становлення ринкових відносин.

Здійснення такого вирішення полегшується під час використання організованого підвищення педагогічної кваліфікації.

Відомо, що однією з найважливіших проблем, які зараз вирішуються у національній системі вищої освіти, є гуманітарне виховання студентів. Ми вважаємо, що “ступінь гуманітаризації навчального процесу в вищому навчальному закладі визначається змістом

професорсько-викладацького персоналу та організацією навчального процесу, де необхідною постає зміна змістової та методологічної сторін навчання з опорою на нові досягнення психології та педагогіки вищої школи. У зв'язку з цим виникає необхідність вирівнювання рівнів психолого-педагогічної підготовки викладача та його спеціальної підготовки. Викладач повинен мати психолого-педагогічні знання й уміння проектування та організації навчального процесу” [4, 38].

Справа полягає в тому, що предметна система, яку було введено в вищих навчальних закладах ще нанаприкінці XIX - на початку ХХ ст., була орієнтована на сильного студента й талановитого викладача. Це підкреслював на початку ХХ ст. Л.Петражицький, який наполягав на тому, що “виховувати творчу особистість має спроможність тільки той, хто сам є творчою особистістю” [7, 600].

Натомість, за результатами опитувань “викладач очима студентів”, які протягом останніх декількох років проводилися у вищих навчальних закладах України Б.Астахового, “для викладачів, на думку студентів, все більш притаманним є низький рівень психолого-педагогічної та методичної підготовки, зниження зацікавленості в педагогічній діяльності” [1, 73].

Окрім цього, характеризуючи якісний стан викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів, В.Хан підкреслював “низький рівень освіченості та професіоналізму, нерозуміння свого призначення” [9, 9].

Б.Юрисов, Ю.Укке, Л.Олексіва звертали увагу на “помітне зниження рівня компетентності, культури, кваліфікації викладацьких кадрів... вищої школи” [10, 8]. На іх думку викладач вищої школи повинен мати “високий рівень педагогічного професіоналізму, психолого-педагогічної та методичної грамотності”, забезпечити який повинна “система підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів через посилення уваги до питань нових педагогічних технологій, використання та розробки нових методів, засобів і форм роботи з тими, хто навчається” [10, 13].

При цьому, як підкреслював В.Байбаков, “проблема створення системи підготовки та перепідготовки викладачів вищих навчальних закладів стойть винятково гостро. Підготовка не тільки за свою спеціальністю, але і за спеціальністю “викладач вищого навчального закладу”. У цій системі варто вивчати основи психології і педагогіки, “ставити” голос та дикцію, вчити роботи з дошкою, ТЗН і комп’ютером, вчити вільно рухатись, відчувати простір і аудиторію” [3, 12].

Водночас, на думку В.Краєвського, ніхто не “візьметься стверджувати, що в підвищенні кваліфікації все гаразд” [6, 55].

Це пов’язано з тим, що, як підкреслювали Г.Арзякова, В.Сірова, В.Попков, “у ряді вищих навчальних закладів система перекваліфікації викладачів практично ліквідована, а у переважній більшості не зазнала будь яких змін” [2, 192].

Саме тому на перший план у педагогіці вищої школи та післядипломної освіти зараз виходить питання поповнення форм та змісту педагогічної підготовки та підвищення педагогічної кваліфікації (післядипломної педагогічної освіти) викладачів вищих навчальних закладів.

Справа в тому, що хоча система педагогічної підготовки та підвищення педагогічної кваліфікації викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів, яка існувала за часів Радянського Союзу, практично припинила своє існування, але водночас, незважаючи на процеси скорочення кількості державних вищих навчальних закладів та кількості їх викладачів, йде процес поновлення викладацьких кадрів.

До роботи зі студентами приходять молоді викладачі, нещодавні випускники тих же непедагогічних вищих навчальних закладів, під час навчання у яких вони не одержали систематичної педагогічної підготовки, (оскільки навчальних програми цих вузів педагогіки, в усякому випадку в тому обсязі, який потрібен для майбутніх викладачів, не містить).

Саме тому постає необхідність здійснення якісно нового підходу до їх педагогічної підготовки. Цю проблему не вирішує введене у 1996 р., у багатьох непедагогічних вищих навчальних закладах викладання курсу “Висновки педагогіки та психології” тому, що: не в усіх непедагогічних вищих навчальних закладах вже розпочато викладання цього курсу; немає типової навчальної програми для його викладання й у кожному вищому навчальному закладі робочі програми складають самостійно; програми цього курсу містять загальні питання

педагогічні та психології, спеціальні питання, наприклад педагогіки вищої школи, до них не входять.

Тому все гострішою в останні роки стає потреба в якісно новому підході до форм та змісту педагогічної підготовки та підвищення педагогічної кваліфікації (післядипломної педагогічної освіти) викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів. Протягом останніх років з метою здійснення педагогічної підготовки викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів використовувалися такі форми: читання курсу “Основи педагогіки та психології вищої школи” аспірантам і магістрантам; проходження педагогічної практики в аспірантурі; навчання у вузівських школах педагогічної майстерності.

Підвищення педагогічної кваліфікації при цьому набувало форм: участі у науково-методичних та науково-практических, вузівських, міських, регіональних, всеукраїнських та міжнародних конференціях і семінарах; проходження курсу “Педагогіка вищої школи” під час навчання в ПК та ФПК; навчання у створених МО України та ІЗМН регіональних опорних центрах.

Втім, використання цих форм є характерним не для всіх вищих навчальних закладів, у багатьох із яких педагогічна підготовка майбутніх та молодих викладачів має епізодичний характер, а організоване підвищення педагогічної кваліфікації практично не здійснюється, що обумовлено важкими соціально-економічними умовами, в яких працює зараз більшість вищих навчальних закладів.

В останні роки нами були проведені бесіди, опитування, анкетування та аналіз трудових біографій викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів, аналіз історико-педагогічної літератури та архівних джерел.

Головною метою при цьому було визначення перспективних шляхів покращення форм та змісту педагогічної підготовки та підвищення педагогічної кваліфікації (післядипломної педагогічної освіти) викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів України в умовах сучасного стану її національно-державного розвитку.

Результати проведеного дослідження дозволили нам дійти таких висновків:

- форми та зміст педагогічної підготовки та підвищення педагогічної кваліфікації (післядипломної педагогічної освіти) викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів України постійно змінювалися протягом останніх століть;
- під час розподілу території України між Росією та Австро-Угорщиною вони визначалися урядами цих країн;
- найбільшої уваги розвиткові цих форм надавали наприкінці 60-х — на початку 80-х років ХХ ст.;
- після створення незалежної Української держави Міністерств освіти України, інститут змісту і методів навчання докладають постійних зусиль щодо розвитку та вдосконалення існуючих та апробації нових форм;
- зміст педагогічної підготовки та підвищення педагогічної кваліфікації викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів, починаючи з другої половини 80-х років ХХст., зазнає певних змін у бік гуманізації, гуманітаризації, пріоритету загальнолюдських цінностей.

Все вищезгадане дає нам змогу стверджувати, що не зважаючи на складні соціально-економічні умови, в яких зараз працює вища школа України, на процеси вдосконалення форм та змісту педагогічної підготовки та підвищення педагогічної кваліфікації (післядипломної педагогічної підготовки) викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів звертається велика увага як на вузівському, так і на загальнодержавному рівнях.

Зосередження великої уваги вирішенні цих питань є дуже важливим саме в останній час, коли у державних вищих навчальних закладах України повинні готовуватися фахівці ХХІ ст., які мають займати достойне місце на ринку праці, бути гідними представниками своєї країни,

Готовати їх повинні викладачі, які мають відповідну педагогічну кваліфікацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова Б.І. Хто захистить участника учебного процесса// Современное общество. 1993. – №1. – С.72-76.
2. Арзякова Г.В., Сигова В.И., Попков Б. Н. Проблемы организации самостоятельной работы студентов

-
- в программах повышения квалификации преподавателей// Досвід і проблеми організації самостійної роботи і контролю знань студентів: Науково-методичний збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. – Суми, 1995. – С. 192.
3. Байбаков В. Четыре слоя образования// Вестник высшей школы, 1992. – № 2. – С. 10-14.
 4. Ганопольский А. Р. Повышение квалификации преподавателей непедагогических вузов, как условие гуманитаризации высшего образования// Трансформация культуры в системе вищої технічної освіти. Тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції. – Харків, 1995. – С. 38-39.
 5. Ганопольський О. Р. Педагогічна підготовка та підвищення педагогічної кваліфікації вузівських викладачів (до питання про термінологію)// Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету (збірник наукових праць). 1998. Вип. 4-5. – Одеса: ПДПУ, 1998. – С. 16-20.
 6. Краевский Б.В. Повышение квалификации педагогических кадров// Советская педагогика, 1992. № 7-8. – С. 55-58.
 7. Петражицкий Л.И. Университет и наука. – Т. I-II. т – СПБ.: Б.в., 1907, – 639 с.
 8. Україна ХХІ століття. Державна національна програма "Освіта"// Освіта, 1993. – № 44-46.
 9. Хан В. На пути к целости //Вестник высшей школы. 1992. №2. —С. 3-10.
 10. Юрисов В.А., Укке Ю.В., Алексеева Л.П. Проблемы кадрового обеспечения системы непрерывного образования. – М., 1991. – 44 с.

Наум КОЛОМІНСЬКИЙ (ЗМІСТ)
Олександр МАРТИНОВ

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО ОСОБЛИВИХ ВІДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Багато видів своєї діяльності людина, як відомо, змушенна проводити в екстремальних умовах. Таку діяльність ведуть пожежники, пілоти, рятівники, робітники деяких спеціальних професій, військові. Одним із найважливіших аспектів підготовки професіоналів для таких робіт є формування психологічної готовності особистості. Істотне значення при цьому має реалізація *особистісно-діяльнісного* підходу [1, 49], суть якого полягає в створенні умов для максимальної самоактуалізації особистості в структурі конкретних професійно-посадових функцій. Цей підхід передбачає необхідність визначення вимог до особистості, задоволення яких дозволяє ефективно проводити таку діяльність, тобто визначити модель психологічної готовності особистості до діяльності в екстремальних умовах.

Нами пропонується підхід до побудови такої моделі, що базується на засадах професіографії. В якості об'єкта розгляду взято види діяльності, пов'язані з роботою на висотних місцях: праця інструкторів з альпінізму, рятівників, робітників промислового альпінізму (верхолазів, що виконують роботи на промислово-гospодарських об'єктах).

За класифікацією професій, описаною Є.Клиновим, ці види діяльності можна систематизувати так [2, 14]:

а) тип професій (за предметом праці):

—інструктор, гід, рятівник ⇒ робота типу “людина - людина”;

—“промисловий альпініст” ⇒ робота типу “людина - машина”;

б) клас професій (за метою праці) гностико-оперативного характеру, пов'язані з розпізнанням, диференціюванням, оцінкою та перевіркою умов діяльності, а також з управлінням людьми, їхнім навчанням і вихованням (інструктор, гід).

в) Вид професій (за знаряддями праці), пов'язаних із використанням ручної праці та спеціальних (функціональних) засобів;

г) група професій (за умовами праці):

— на відкритому повітрі;

— в незвичайних умовах (на висоті, в складних кліматичних умовах);

— з підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я і життя людей.

Загальна характеристика професій інструктора та гіда

Обидві професії тісно пов'язані з роботою з людьми з тією відмінністю, що до інструктора ставляться додаткові вимоги щодо навчання і виховання підопічних, а гід повинен уміти значно оперативніше діагностувати своїх клієнтів і вже з перших кроків знати, чого чекати від клієнта-напарника. Обидві професії вимагають гуманістичного спрямування особистості, крім того,

володіння технічними прийомами пересування і страхування. По-перше, для того, щоби надійно забезпечувати свою безпеку та підопічних, по-друге, щоби створити в них референтний образ професіонала. Вимога референтності зумовлює високі морально-етичні якості особистості. Ці професії ставлять підвищені вимоги до фізичної форми: витривалості, координації та реакції, а також до готовності вести фізичну діяльність у стресових умовах: висоти, складного рельєфу, підвищеної відповідальності за прийняті рішення та ін. Від представників цих професій вимагається поєднання розподіленої уваги (велика кількість підопічних, природні чинники, які потрібно враховувати) з умінням переключати увагу з одного об'єкта на інший, концентрувати її на тому або іншому об'єкті. Ці люди повинні бути добрими організаторами й ініціаторами, оскільки їх діяльність відбувається, як правило, в автономному режимі, на віддалі від інших осіб, котрі приймають рішення. Особи, що ведуть розглядувану діяльність, повинні володіти собою випадку підвищення екстремальності умов й уміти викликати в підопічних оптимізм, упевненість в успішному завершенні будь-яких ситуацій. Величезне значення мають діагностичні властивості професіоналів — уміння оцінити ситуацію і прийняти адекватні рішення. Прогностичні, аперацептивні якості істотно підвищують надійність їхньої роботи.

Аналогічно можна описати роботу рятівника і промислового альпініста.

Цікаво навести приклад зіставлення роботи альпініста-рятівника на висотному маршруті і космонавта відкритому космосі:

Альпініст-рятівник

1. Захищений спецодягом (на бівуаці - наметом), його пошкодження загрожує загибеллю, однак для усунення таких колізій існує деякий запас часу або засобів.
2. Призв'язаний до товаришів мотузкою. При зрыві на мотузку і на людину діє динамічний ривок, що загрожує розривом і травмами людини.
3. Надважка фізична робота (пульс – понад 120 ударів тривалий час).
4. Відрваність від групи, наявність інших специфічних стресорів, зокрема безпосереднього впливу фізичного середовища.
5. Тривалість робіт — від декількох днів до 2-5-ти тижнів, релаксація на рівнині.

Космонавт

Захищений скафандром, порушення герметичності якого загрожує миттєвою загибеллю.

Застрахований фалом. При зрыві на фал істотних навантажень немає.

Важка фізична робота.

Відрваність від групи, наявність інших стресорів, захищеність від дії фізичного середовища.

Тривалість робіт — декілька годин, релаксація — в кабіні космічного корабля (умови відносно комфортні, але не позбавлені стресогенних факторів — неможливість усамітнення, невагомість та ін.).

Наведений вище підхід до опису професій і дані проведених нами серед альпіністів альпіністської бази “Цей” і навчально-методичного центру “Эльбрус” опитувань дозволили скласти психограму для професіоналів однієї з розглядуваних спеціальностей (табл. 1).

Таблиця 1
Психограма інструктора альпінізму, гіда

№	Психологічні вимоги	Психологічні процеси, властивості особистості	Зміст професійних дій
1	Діагностичні: на основі різноманітних даних об'єктивно оцінювати стан групи, стан	Мислення: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування	Аналіз роботи групи, підготовка, прийняття управлінських рішень,

	маршрутів і відповідність групи обраному маршруті		контроль за діяльністю (оцінка роботи поточної та підсумкової). Цілепокладання.
2	Прогностичні: передбачати тенденції, майбутні умови діяльності	Подання: антіципація — спроможність передбачення якогось явища. Педагогічне подання: проектування особистості, своїх дій, дій інших людей та ін.	Розробка стратегії навчання і тактичних планів походу, навчання вирішувати ситуаційні завдання та ін.
3	Проектувальні: конкретизувати діяльність групи (у вигляді укладання плану занять)	Стратегічне мислення: визначення основних суперечностей між індивідуальними цілями кожного учасника групи. Логічна пам'ять.	Оформлення управлінських рішень (планів, програм) із чітким визначенням змісту занять або об'єктів походів, термінів походів, керівників груп
4	Організаторські: засвоїти завдання роботи з групою, реалізувати програму навчання	Дидактичний хист: уміння пояснювати. Прецептивний хист: психологічна і соціально-психологічна пильність.	Підготовка і прийняття управлінських рішень. Інструктаж, контроль, підбір учасників групи і розподіл обов'язків відповідно до психологічних особливостей проведення зібрань та аналіз діяльності.
5	Комунікативні: встановити доброзичливі стосунки зі всіма, хто бере участь у спільній діяльності	Практично-психологічний розум: спроможність оптимально використати психологічні особливості кожного учасника групи	Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в групі
6	Мотиваційні: стимулювати діяльність людей, формувати в них бажання до роботи	Емпатія: співчуття, психологічний такт	Формування індивідуального стилю діяльності, оптимально впливати на навчальну або спортивну групу
7	Емоційно-вольові: формувати і підтримувати в людях високий тонус, певність у досягненні мети, успішному вирішенні поставлених завдань	Товариство, суспільна робота, енергійність: спроможність адекватно відображати відповідні почуття, думки і т.д.	Цілепокладання, прийняття управлінських рішень, здійснення поточного та підсумкового контролю
8	Оцінні: об'єктивно оцінювати якість діяльності групи та кожного її члена, уміння визначити помилки, їх причини і засоби попередження	Практичність розуму – вміння застосовувати свої знання і досвід для вирішення практичних завдань, самостійність, рішучість, ініціативність, наполегливість, певність у собі, адекватна самооцінка, глибина розуму.	Самоорганізація діяльності, розвиток шляхів самовдосконалення, встановлення нової мети, завдань

		Критичність і гнучкість розуму. Рефлексія: самоаналіз, уміння зрозуміти погляди інших людей, реалістичний рівень претензій.	
9	Гностичні: бути компетентним у питаннях управління діяльністю групи та в інших проблемах, що стосуються мети, завдань і сенсу роботи; мати широке коло знань з історії альпінізму, природи гір та інших галузей знань (філософія, мистецтво і т.п.)	Академічний хист до самоосвіти, постійного підвищення кваліфікації	Ефективне виконання тренерсько-викладацької роботи
10	Мовні: добре володіння усним мовленням, вміння чітко формулювати завдання, передавати підопічним інформацію, що збагачує світогляд	Мовний хист — змістовність, доступність, виразність, дієвість мови.	Формулювання завдань (управлінських рішень), здійснення усного спілкування, проведення аналізу занять, ефективне виконання всіх функцій управління, особливо в критичних умовах, стресових ситуаціях
11	Моральні: вимоги, що відображають ставлення індивіда до загальнолюдських цінностей, до професії, до самого себе, любов до людей, прагнення робити добро (зокрема свою діяльністю), розвинене почуття власної гідності і повага гідності інших людей, чесність, правдивість, принциповість, дисциплінованість, скромність	Альтруїзм, гуманістичне спрямування особистості, схильність до лідерства (управлінської діяльності), організаторські й комунікативні здібності, схильність брати на себе відповідальність, розвинені духовні потреби, потреба в самоактуалізації	Змістовно й емоційно спрямована мотивація інструкторської діяльності, забезпечення етичних критеріїв інструктора, виховний вплив на навколишніх
12	Фізіологічні: спроможність нервової системи бути фундаментом для забезпечення відповідної психічної та фізіологічної напруги	Висока працездатність, сильний тип нервової системи, нервова витривалість	Ефективне витримування навантажень (як фізичних, так і психічних, стресових), лідерський вплив на групу, формування в ній позитивних відносин та оптимізму
13	Фізичні: стан здоров'я та особливості фізичного розвитку, тренованості	Добрий стан здоров'я, фізичний розвиток, приваблива зовнішність	Ефективне витримування навантажень (як фізичних, так і психічних, стресових), лідерський вплив на групу завдяки атракції

Використовуючи наведену психограму та опитування (на базі опитувальника О.Липмана [3, 48-53]), при якому експерти оцінювали кожну необхідну властивість, ми побудували психологічний профіль професії інструктора (гіда), що дозволяє встановити важливість (необхідний рівень розвитку) тих або інших властивостей індивіда, потрібних для виконання

описаної професійної діяльності. Аналогічно були складені психологічні профілі професій рятівника та робітника промислового альпінізму. Головна відмінність цих психологічних профілів полягала у відсутності або редукції в рятівників та промислових альпіністів властивостей, необхідних для ведення педагогічної або виховної діяльності. Властивості, що за оцінками експертів отримали коефіцієнт рівня розвитку менше трьох, були вилучені. Всі профілі зведені у порівняльний таблиці (табл. 2).

Таблиця 2

Психологічні профілі професій інструктора (гіда), рятівника, “промальпініста”

Властивості психіки	Рівень розвитку								
	інструктор (гід)			рятівник			пром. альпініст		
	31	4	53	313	42	535	313	4	535
Зацікавленість професією			⊕			⊕			⊕
Гуманістичне спрямування			⊕			⊕			
Педагогічний такт		⊕							
Атракція		⊕							
Спроможність розуміти підтекст (іронію, гумор)		⊕			⊕				⊕
Комунікативний хист, терпимість, чуйність		⊕		⊕			⊕		
Організаторський хист		⊕			⊕				⊕
Спроможність доступно, логічно висловлювати думки		⊕		⊕					
Емоційна витривалість		⊕			⊕			⊕	
Постійність доброго настрою		⊕		⊕			⊕		
Вольові якості: рішучість, ініціативність		⊕			⊕			⊕	
Уміння дати об'єктивну оцінку діям інших людей			⊕		⊕			⊕	
Дисциплінованість, вимогливість до себе (самоконтроль)			⊕			⊕			⊕
Ерудованість, рівень професійних знань		⊕			⊕			⊕	
Швидка адаптація до нових умов		⊕				⊕	⊕		
Спроможність протистояти стресогенним чинникам			⊕			⊕			⊕
Самоконтроль у складній ситуації			⊕			⊕			⊕
Спроможність передбачати зміни ситуації			⊕			⊕			⊕
Спроможність швидко діяти при дефіциті часу			⊕			⊕			⊕
Спроможність брати на себе відповідальність		⊕			⊕			⊕	
Витривалість у праці		⊕			⊕			⊕	
Уміння знаходити оптимальне рішення			⊕			⊕			⊕
Охайність		⊕			⊕			⊕	
Точність і швидкість операцій мислення	⊕				⊕		⊕		
Розподіл уваги		⊕			⊕			⊕	
Концентрація уваги		⊕			⊕			⊕	
Перенос уваги		⊕			⊕		⊕		
Оперативна пам'ять		⊕			⊕			⊕	
Точність сенсомоторних дій			⊕			⊕			⊕

Наведені психограма та психологічні профілі професій дозволяють описати модель психологічної готовності особистості до цієї діяльності та шляхи її формування. Психологічну готовність визначають:

a) мотиваційно-когнітивно-смисловий компонент:

- властивості психіки, визначальне спрямування особистості (гуманістичне спрямування, цілеспрямованість, морально-етичні складові);

- мотиваційні складові визначають, чому індивід обрав цей вид діяльності, чому приймає ті або інші рішення; визначають стабільність, тривалість поведінки;

- об'єктивно-смислові (когнітивні) складові;

б) операційний компонент: властивості психіки, що забезпечують ефективне виконання рухових дій (сприймання рухів, координація, сприймання навколошнього середовища, рівновага, швидкість реакції, увага);

в) соціально-психологічний компонент: комунікативно-соціальні складові (уміння спілкуватися, бути лідером, атракція, емпатія);

г) емоційно-вольовий компонент: морально-вольові складові (спроможність до праці в важких умовах, ініціативність, уміння оперативно приймати рішення при дефіциті часу, спроможність брати на себе відповідальність).

У таблиці 3 наведені засоби формування цих параметрів у системі підготовки альпіністів-професіоналів.

Наявність в індивіда параметрів, що відповідно сформувалися, зумовлює і його витривалість до впливу стресорів в екстремальних умовах, аж до аварійних ситуацій.

Таблиця 3

Параметри, що визначають психологічну готовність особистості до діяльності в екстремальних умовах та засоби їх формування

ПАРАМЕТРИ ГОТОВНОСТІ		ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ
1	Властивості психіки, що визначають ефективне виконання рухових дій (сприймання власних рухів, їх координація, сприймання навколошнього середовища, рівновага, швидкість реакції)	Загальнофізичне тренування Спеціальне (технічне) тренування Ідеомоторне тренування (теоретичне вирішення ситуаційних завдань)
2	Властивості психіки, що визначають спрямування особистості	Виховання, самовиховання
3	Мотиваційний компонент	Виховання в альпіністському колективі Навчання з наголошуванням психологічних аспектів
4	Комунікативно-соціальний компонент	Виховання в альпіністському колективі Професійне навчання
5	Морально-вольовий компонент	Загальнофізичне тренування Спеціальне (технічне) тренування Вирішення ситуаційних завдань Застосування ділових ігор
6	Об'єктивно-смисловий (когнітивний) компонент	Навчання за програмою підготовки альпіністів [4, 58-64] з практичним навчанням розширеного спектра прийомів Виховання аперцептивних якостей за допомогою розроблених нами: методики вирішення ситуаційних завдань [5, 46-53]; методики застосування ділових ігор [6, 14-16]; розширеного системного аналізу аварій [7, 47-63]

Описаний підхід до формування моделі психологічної готовності особистості до діяльності в екстремальних умовах можна ефективно застосувати також для інших видів професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП. 1996. — 168с.
2. Климов Е.А. Путь в професию. — Л.: Лениздат, 1974. — 149с.
3. Карпіловська С.Я. та ін. Основи професіографії. — К.: МАУП, 1997. — 216с.
4. Мартынов И.А., Захаров П.П., Мартынов А.И. Порохня Ю.И. Учебная программа для подготовки альпинистов. — М.: Комитет по ФКиС при СМ СССР, 1986. — 47с.
5. Мартынов И.А., Мартынов А.И. Ситуационные задачи. — Ташкент, 1980. — 84с.
6. Мартынов А.И. Формирование психологической готовности личности к профессиональной деятельности в экстремальных условиях/ Дисс. д-ра философии в обл. психологи. — К.: МАУП, 1998. — 32с.
7. Мартынов И.А., Мартынов А.И. Системный анализ альпинистской деятельности//Альпинизм сегодня и завтра. — Днепропетровск: ЦНТТ "Импульс", 1989. — С. 47-63.

Надія СОЛОНЕНКО (ЗМІСТ)

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ МЕНЕДЖЕРА

Демократизація нашого суспільства викликає глибокі зміни у характері взаємодії людей. В трудових колективах виникає серйозна необхідність в керівниках новаторського типу і стилі поведінки, здатних об'єднати працівників для розв'язання складних виробничих і соціальних завдань. Таких керівників вирізняє високий професіоналізм, динамічність, гнучкість. Вони готові діяти рішуче і творчо в умовах економічної свободи, конкуренції і співробітництва. На Заході їх називають менеджерами.

Імідж менеджера виділяється, по-перше, специфікою його професійної діяльності; по-друге, його особистими властивостями і, по-третє, рівнем розвитку колективу, яким він керує.

Менеджмент — наука управління, один із провідних напрямків, який присвячений тому, як зробити працю людей більш ефективною. Управління для менеджера — спеціальність. Правий В. Тарасов, коли пише про те, що “професійна установка менеджера така, що йому більш чи менш байдуже, чим керувати: цехом, державою чи Великим театром. На відміну від звичайного керівника, він менше орієнтується на кар'єру, чисту анкету, лояльність до вищих керівних інстанцій, а більше — на інтереси справи, свою професійну репутацію, на авторитет в очах підлеглих” [3]. Менеджер почиває себе більше спеціалістом, ніж керівним працівником. І якщо звичайному керівникові в складних ситуаціях потрібен консультант з управління, то менеджер може обйтися без нього, оскільки він сам є спеціалістом в галузі сучасних теорій і методів управління, що має велику практику їх застосування. Менеджер також серйозно ставиться і до психології, його можна назвати знавцем людських душ.

У книзі “Японські секрети управління” [1] виділяється сім компонентів, які розкривають специфіку професійної поведінки менеджера:

1. Структура організації, якою керує менеджер.
2. Стратегія організації, основна мета і завдання.
3. Системи (процедури і технології), які регулюють діяльність організації.
4. Сума навичок, якими володіє менеджер.
5. Склад робітників, якими керує менеджер.
6. Стиль організації, її дух, які визначають її інтелектуально-емоційний фон.
7. Спільні цінності, які регулюють стосунки в колективі.

Безумовно, зовнішній вигляд менеджера великої організації і невеликої фірми можуть відрізнятися, але є певні характерні риси, які властиві кожному керівникові. Вони визначають його стійку професійну поведінку:

- впевненість ;
- своєрідність;
- успіх;
- врівноваженість, повага;
- здатність переконувати;
- усміхненість.

Впевненість. Вона — результат високої професійної компетентності і знання цілого ряду наук: управління і соціології, економіки і права, технології і педагогіки і т.д.

Таким чином, в іміджі менеджера є обов'язкова програма, фундаментом якої є комплексність професійних знань, що вимагає від менеджера здатності синтезувати різні науки.

Стержень синтезу — управлінське вирішення, які забезпечують ефективність праці підлеглих. Впевнений стиль поведінки менеджера, його мобільність, незалежність і свобода творчості забезпечуються глибоким знанням проблем галузі, в якій знаходяться його інтереси.

Своєрідність. Менеджер у своїй професійній поведінці демонструє вміння до прийняття нестандартних, оригінальних, сміливих рішень. Портрет риск-тейкерів (так називають людей, які люблять риск) намалювати важко: в якій би галузі вони не діяли — бізнес, наука, авіація, або електроніка, — в кожному з них є щось неповторне, дивовижне.

Отже, що ж це за фігура — підприємець, ризик — тейкер? Ось деякі його характеристики, які наводить С.Макаров [4]:

1. Завжди мислить і чинить незалежно, незвичайно, різко і “підриває” логіку здорового глузду, здаючись інколи нерозсудливим. Недогматичні, нестандартні підходи до проблем, динаміка, ризик, експеримент — ось що складає основу несподіваних управлінських рішень менеджера.

2. Завжди в його думках і діях наявний суровий розрахунок, який не заважає натхненню. Його дивовижність відпочиває на творчому передбаченні результату.

3. Підприємницький хист може виховуватись як “назло” обставинам, так і завдяки їм.

Успіх. Щоб зрозуміти, в чому основа успіху менеджера, наведемо декілька прикладів із життя відомих бізнесменів.

Лікар Раймонд Демедъєн [5] — автор методики для сканування тканин тіла з допомогою ядерно-магнітного резонансу (ЯМР). Коли в 1971 році він став доводити, що цей спосіб набагато досконаліший за рентгеноскопію, науковий світ оголосив його божевільним. З великими труднощами він отримав лабораторію і незабаром опинився на межі звільнення, коли перевитратив відпущені йому кошти — \$ 40тис. І що додавало йому сміливості і впевненості в ситуації безгрошів'я, ворожості колег-вчених? “Весь принцип і його втілення весь час був в моїй голові напрочуд зрозумілий, до найменших дрібниць”, — згадує Демедъєн. У 1978 р. він заснував власну компанію “ФОНАР” для виготовлення ЯМР — устаткування, яке зараз допомагає діагностувати рак та інші хвороби в сотнях клінік у всьому світі.

Вільям Ферлі [5] пішов на ризик на перший погляд абсурдний: він викупляв збиткові слабооснащені фірми, на грани банкрутства. У 1976 р., позичивши у банків \$ 1,7 млн., він купує збиткову каліфорнійську фірму з переробки лимонів. З того часу починається “життя в борг”. Завдяки вмілому адмініструванню економічні показники фірми покращилися. Отриманий прибуток Ферлі витрачає на придбання збиткової компанії, потім ще і ще. Згодом Ферлі очолює об’єднання різноманітних підприємств з 25-тис. працюючих, які виготовляють все, що завгодно, — від автомобільних акумуляторів до білизни. Річний об’єм продажу становить більше, ніж \$ 2 млрд. Ферлі витрачає щороку \$ 3 млн. на спортивні споруди, утримання тренерів, організацію спортивних занять і змагань серед працівників своїх підприємств. Таким чином, основа успіху — обґрунтovanий ризик.

Вріноваженість. Повага. Розглянемо ці компоненти, які є значним внеском у створення образу менеджера. Це особистісні особливості індивіда, що став на стежку менеджера. Якщо проаналізувати перелік вимог, які ставляться до випускників лондонської школи бізнесу, то можна помітити, що вимоги, які пов’язані зі знанням справи, виробництва, наук, входять в другу десятку. В першій — параметри, які характеризують особистісний потенціал, а саме контактність, вміння працювати з людьми, зовнішній вигляд і манери, здоровий спосіб життя і почуття гумору, широта інтересів і чарівність тощо. Перелічений блок якостей і здібностей забезпечує оптимальну професіональну поведінку, робить її звичною, незалежною від обставин, ні від стресових ситуацій.

Менеджера характеризує сучасний стиль стосунків, які складаються на основі захоплення спільною творчою діяльністю, вони можливі, коли керівник доброзичливий і товариський, прихильний до людей, цікавиться їх особистими проблемами, дотримується ряду прийнятих правил спілкування. Водночас він повинен уникати таких стосунків з підлеглими, що межують

з панібратством. Неприпустимий і такий стиль спілкування, як спілкування-дистанція, коли взаєморозуміння і співпраця ускладнюється ставленням типу: “ви не знаєте — я знаю”; “Слухайте мене — я керівник, наші позиції непорівнянні” [2]. В цьому випадку керівник і на роботі — начальник, і на дозвіллі — начальник. Неприродні для менеджера спілкування-заликування і спілкування-загравання. Він повинен прагнути засвоїти спілкування-діалог, основною ознакою якого є встановлення особистісних відносин, які характеризуються духовною спільністю, взаємною довірою, відвертістю, доброзичливістю. Діалог з підлеглими передбачає спільне бачення, обговорення ситуацій, колективний пошук рішень виробничих завдань.

Здатність переконувати менеджера багато в чому залежить від техніки аргументування і контраргументування. І.Ладанов [3] наводить такі види переконань: інформування, роз'яснення, доказ і заперечення. Кожен з видів переконань можна реалізувати за допомогою нижченнаведених методів:

1. Фундаментальний метод — виклад основних факторів, відомостей, законів, нормативів та ін.
2. Формальний метод — побудова логічних ланцюгів міркувань, розкриття причинно-наслідкових зв’язків і висновків, що випливають з них.
3. Метод пошуку протиріч в доказах і міркуваннях опонента.
4. Метод досягнення послідовних висновків — поступове, крок за кроком, завдяки частковим висновкам підведення опонента до бажаного висновку.
5. Метод образного порівняння — надання яскравості, образності, наочності своїм доказам (для цього можна використовувати малюнки, схеми, графіки, символи).
6. Метод “так … але”. Ви погоджуєтесь з частиною аргументів, а потім вказуєте на інші. Наприклад: “Ви абсолютно праві в тому-то … і т.д. Але чи врахували ви, що ...?”
7. Метод ділення — всі наявні аргументи поділяються на: точні, суперечливі і помилкові, при цьому краще починати обговорення з помилкових аргументів.
8. Метод ігнорування — ви тимчасово не обговорюєте якесь положення, доказ, якщо він не може бути ні запереченим, ні прийнятим.
9. Метод акцентування — ви робите акцент на тих висновках, доказах, які цікавлять одного з опонентів.
10. Метод порівняння — ви нейтралізуєте зауваження за допомогою аналогії, замість того, щоб прямо відповідати на нього (порівняння можуть наводитися із будь-якої галузі).

Для того, щоб бути переконаним, необхідно оперувати простими, чіткими і конкретними поняттями. Спосіб і темп аргументації повинен відповідати особливостям темпераменту, характеру співрозмовників. Аргументування не повинно бути декларативним. Великий вплив мають чітко розміщені паузи. Необхідно уникати пустих, фраз, що нічого не означають, простого перерахування фактів, ліпше розкривати переваги і позитивні наслідки, які випливають з них.

Усміхненість. Контактність, відкритість, здатність привертати до себе людей, впливати на них, бути принадливим залежить від посмішки менеджера, якщо вона є наслідком радісного очікування успіху, впевненості в перевагах колективної спільної діяльності.

Справедливо зазначив Костянтин Станіславський, що актор повинен посміхатись, якщо займається улюбленою справою. Це в повній мірі можна віднести й до менеджерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арска Л.П. Японские секреты управления. — М.: Универсум. 1991. — 118 с.
2. Бизнес и менеджер. Составители Н.С. Дарховский и др. М.: Азимут-центр. 1992. — 216 с.
3. Вудок М., Фрэнсис Д. Раскрыточный менеджер. Для руководителя-практика. — М.: Дело, 1991.— 320 с.
4. Карнеги Дейл. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей.— К.: Наук. Думка. 1990. — 224 с.
5. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. — М.: Дело. 1992. — 702 с.

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Наталія КІЦАК (ЗМІСТ)

Соціально-психологічні основи теорії нації У викладі українських етнопсихологів

Один з етапів розвитку вітчизняної етнопсихологічної думки був присвячений розвитку теорії нації та її психологічним аспектам.

Дослідження етнічних груп (націй) посідає у психології особливе місце. Нація відноситься до розряду великих соціальних груп. Дано проблема важлива для соціальної психології, оскільки зміст соціально-значущих рис людської психіки формується саме на рівні великих груп [1, 131]. Психологія етнічних груп — один із аспектів соціальної психології, який зараз недостатньо вивчений. Цей аспект входить до числа питань, якими займається етнопсихологія, що стоїть на стику етнографії та соціальної психології.

Етнічна група (нація) — тип великої соціальної групи, що формується і розвивається природно-історичним шляхом [1, 131].

Етап розвитку досліджень психологічних особливостей феномену нації умовно можна вкласти в часові рамки з 20-40-их років ХХ століття, хоча ряд праць з'являється в пізніший період і продовжують з'являтися зараз. Особливо ці моменти стали актуальними в кінці 20-х років ХХ ст., що було спричинене поразкою становлення Української держави. До дослідників цього періоду належать В.Старосольський, що у 1922 р. у Відні написав наукову працю “Теорія нації”; В.Липинський – “Листи до братів-хліборобів” (1920, Віденський), Д.Донцов (“Націоналізм”, “Дух наших історичних традицій” та ін.), О.Бочковський – “Вступ до націології”; Л.Ребет — “Теорія нації” (1952), А.Княжинський – “Дух нації: соціологічно-етнопсихологічна студія” (1959). Роботи дослідників цього періоду проводились як під егідою українських наукових установ, так і самостійно окремими вченими.

Існує багато визначень поняття нації, що висловлювались українськими та зарубіжними дослідниками. Одне з них передбачає розгляд нації як історичної спільноті на основі єдності походження її етносу, території, держави, економічних зв'язків, мови, культури та психологічних особливостей.

Початки вивчення поняття нації вперше знаходять своє відображення в працях Вольтера та Монтеск'є, що сповідували теорію раціональності. Згідно з їх баченням, нація вважалась лише сумарним скupченням фізичних одиниць, особливої різниці між поняттями “народ”, “нація”, “супільність” не існувало.

Наприкінці XIX століття європейська наука почала шукати шляхи до розуміння проблеми розвитку окремих народів, поступово формуючи знання й теорію про націю, її формування і соціо-психологічні закони існування та розвитку. Вплив досліджень європейських учених відобразився у працях українських дослідників, які вивчали дані питання у контексті до формування української нації та особливостей її розвитку.

Дослідження соціально-психологічних аспектів теорії нації можна умовно розбити на такі основні напрями:

- 1) формування самого поняття “нація”; визначення чинників, що впливали на формування нації;
- 2) визначення та вивчення стадій формування нації, як різних видів психологічних груп (спілка, спільнота, юрба, група, держава, нація), розгляд сіх соціальних груп;
- 3) розгляд стіввідношення нації та держави;
- 4) визначення ролі культури та її складових;

5) створення генези національної самосвідомості; теорія духу нації та розкриття її змісту.

Розглядаючи наукову активність українських дослідників, що працювали над розвитком науки про націю, потрібно охарактеризувати методи досліджень. Методологія цього періоду складалась із двох основних методів — індукції та дедукції.

Об'єктами досліджень першого напряму розвитку теорії про націю були фактори, що формували націю в процесі її творення та мали вплив на неї. На дослідження цього напряму певний вплив мали праці європейських учених, зокрема С.Манцині, що розкладав поняття нації на такі складові, як географічний чинник або край; антропологічний або раса; мовний; релігійний або віросповідання; традиційний або звичай; побут та історичні спомини; правовий чинник або суспільні закони та відносини.

Ці чинники, які формували націю, на думку вчених, стали тими характеристиками, що дозволяють визначати різницю між окремими націями. З них же і випливав ряд визначень поняття “нація” (сукупність фізичних осіб, що проживають на даній території, мають певні антропологічні ознаки, користуються однією мовою і т.д.).

Відповідно до становлення терміна, вчені робили спроби проаналізувати моменти, що відрізняє одну націю від інших та аналогічних явищ. До цих проблем належали територія, раса, віросповідання, культура, мова, традиція і соціальні установи.

Важливість впливу території на формування національних утворень розглядалась в дискусії. В.Липинський та Л.Ребет наполягали на тому, що саме територіальність стала одним з головних формуючих факторів та продовжує залишатись однією з основних характеристик нації. В “Теорії нації” Л.Ребет зазначає, що “спільна територія творить рамки, в яких розвивається співжиття. Особливо корисно кордони сприяють оформленню держави і нації та являють собою гарантію тривкості об’єднання” [4, 85].

При розгляді об’єктивності впливу на націю території (тобто краю, де проживає дана етнічна група) А.Княжинський виступив з критикою визначення В.Липинського, у якого “нація – це всі громадяни даної землі та всі громадяни даної держави” [3, 241]. А.Княжинський вважав це твердження матеріалістичним, тобто неможливим для вивчення поняття “нація”. Аргументи, що приводить Княжинський, базуються на тому факті, що “ніде на світі немає держави-території, заселеної лише одним народом, бо завжди в ній є менший або більший процент чужонаціонального населення. Коли при цьому різнонаціональні елементи змінюють місце осідку (добровільно чи насильно), то якісно міняється ціле населення” [2, 55]. Не полішає Княжинський і фактор діаспорних поселень. “Поза межами даної території є завжди менша чи більша кількість членів даного народу, не тільки кочового, а й осідлого, що на основі цього географічного моменту повинні належати до інших націй. Тим часом... є народи, до яких саме належать українці, що не винародовлюються навіть на маленьких островів серед чужого моря”. Роблячи висновок, А.Княжинський вказує, що “географічний момент в ролі визначника нації не завжди однак виступає в цій безпосередній формі, частіше розуміють його генетично, як творця певної окресленої раси”.

Щодо расового (антропологічного) показника, А.Княжинський також вказує на недоцільність його використання. “Антропологічна раса перестала бути визначником нації з моментом, коли стверджено, що чистих рас загалом немає, а в даній нації є багато антропологічних залишків” [2, 57]. Підводячи підсумок, А.Княжинський наголошує, що “саме нація творить нові антропологічні відмінні”.

У дослідженнях першого напряму неодноразово були розглянуті два підходи до визначення терміна “нація”: матеріалістично-раціональний підхід, який називався ще й атомістично-механістичним, та біологічний підхід. Матеріалістично-раціональний підхід передбачав визначення та розгляд нації як сукупності окремих фізичних одиниць (подібно атомам). Лише поява в другій половині 80-х років XIX століття праць Фірканта призвела до зміни поглядів на націю та появи т.зв. біологічної теорії – теорії емоцій, поняття суспільних інстинктів та появи терміна “дух нації”.

Теорія “атомізму” зробила свій вплив на праці В.Старосольського та Л.Ребета. Проте В.Старосольський поставив питання про недоречність використання подібного методу в вивченні такого складного соціо-психологічного феномену, як “нація”.

Матеріалістична теорія підлягла гострій критиці А.Княжинського. Подібно до

В.Старосольського, він рішуче відкидав усі спроби розглядати націю як сукупність фізичних одиниць. “Матеріалізм та раціоналізм відмовили нації на право існування, бо на основі їх положень дух нації є її ірреальним явищем, оманою, іллюзією” [2, 49].

Другий напрям формування теорії про націю передбачав генерацію визначень, що характеризували форми суспільних утворень та їх класифікацію.

Однією з класифікаційних систем був поділ формоутворень суспільства на спілку і спільноту. Подібна класифікація була створена під великим впливом класифікації Фіркандта. Цей поділ знайшов своє найбільше виразне відображення у працях В.Старосольського та А.Княжинського.

Спілка як об'єкт дослідження етнопсихологів визначалась як згуртування, тобто сукупність людей (фізично живих одиниць), що було створене для досягнення певної мети. Відповідними характерними поняттями для розгляду поняття спілки ставали поняття мета спілки, противника і союзника спілки. До різних видів спілок було віднесено культурно-освітні, економічні, торговельні й інші громадські організації та установи, підприємства, політичні партії. Найвищою формою існування спілки було визнано державу.

Відповідно, спільнота була сформульована як сукупність, де всі члени діють, почивають, бажають однаково під впливом однієї спільної ідеї, а не на основі законів, що стоять або стояли поза спільнотою. Ця ідея не є логічною на основі законів індивідуальності, тому явище спільноти є ірраціональним. Спільнота охоплює особистість її члена, регулює його думки, почування, бажання та дію. Через це внутрішнє “почуття” єднає всіх членів спільноти в одне ціле. Мета спільноти не зводиться до досягнення матеріальних цілей.

Крім того, поняття “союзник” для спільноти переходить у поняття “друг”, поняття “противник” переходить в поняття “ворог”.

Прикладами спільноти було визнано психологічну юрбу, села, родини, найвищим ступенем спільноти — націю. Наступною класифікаційною системою було визнано поділ спільноти на психологічну юрбу (хвилева спільнота за Фіркандтом) і психологічну групу (істотна спільнота). Остання класифікація передбачала поділ психологічної групи на підгрупу нижчого (родина, село) і вищого виду (нація). Одночасно виділено два ступені розвитку етнічної спільноти з поділом на нижчий ступінь — плем'я-раса, і вищий ступінь — нація. Об'єктом іншого дослідження, яким займався Лев Ребет, стало поняття раси.

Л.Ребет, розглядаючи психологічні спільноти, працював над поняттям “психологічної маси”. “Психологічна маса відзначається особливими прикметами. Передусім всі учасники цієї стихії, внаслідок самого факту принадлежності до неї, почивають, думають і діють інакше. ніж вони це робили б індивідуально” [4, 164].

Увагу всіх без винятку дослідників притягувало питання взаємного існування нації та держави.

Останній напрям досліджень був присвячений розвитку свідомості й волі, самосвідомості, становленню поняття дух нації. Саме цей напрям найближче підходить до найвищого моменту дослідження теорії нації — до розкриття психологічної суті нації. Особливою умовою існування останньої є національна свідомість.

Увага до психологічних моментів у явищі нації є такою ж давньою, як сама теорія нації. Один із перших теоретиків нації Паскаль Манчині в своїй доповіді 1851 року вперше змістив акценти на важливість психології в існуванні нації. Пізніше француз Ернест Ренан указував на волю, як на вирішальний момент у теорії нації.

Л.Ребет підкреслював надзвичайне значення волі і свідомості у справі постання нації. “В кожному випадку, навіть у випадку т.зв. національно несвідомої, але етнографічно ясно визначені людини, свідомість і воля вивершує її принадлежність: людина є тим, чим є і чим хоче бути” [4, 160]. Окремо розглядалась Л.Ребетом колективна свідомість: “Інший аспект дає збірна національна свідомість і воля. Тут треба розрізняти стихійну волю і свідомо-організовану волю. Стихійне існування характеризує народ, нації ж прикметна організована воля” [4, 160]. Не залишалось поза увагою і поняття несвідомого: “Свідоме і кероване психологічне життя творить лише частину всього психологічного життя. Більша його частина належить до підсвідомої сфери. З цієї причини більшість людських вчинків випливає з ірраціональних мотивів” [4, 164-165].

Дослідження цього напряму призвели до переходу від матеріалістичного підходу до т.зв. “органічної теорії”, тобто характеристика нації як єдиного “організму”, який характеризується двома чинниками: замкненістю та повнотою. Цей підхід призвів до появи теорії про дух нації. Найдокладніше питання “духу нації” було проаналізоване в праці А.Княжинського “Дух нації: соціологічно-етнопсихологічна студія”.

Праця А.Княжинського підводила своєрідний підсумок досліджень українських науковців (В.Липинський, Д.Донцов, М.Віконська, В.Старосольський та ін.). Аналізуючи їх праці, А.Княжинський нерідко приводив різко критичні оцінки та вступав у дискусії щодо ряду певних визначень і теорій. Подібна тактика призвела до виникнення певних конфліктних ситуацій у науковому світі. Проте всі наукові дискусії та заперечення подані А.Княжинським у науковому вигляді та достатньо аргументовані.

Відповідно до становлення поняття “дух нації”, було визначено його функції:

- а) формування світогляду одиниць;
- б) нормування соціального життя, встановлення певних його форм.

Розвиток теорії духу нації передбачав формулювання та введення нових понять та визначень: світогляд; “емоції”; двоверстового укладу суспільства; одиниці і суспільства; генія; поступу нації.

Не останнє місце в дослідженнях займало поняття світогляду. Світогляд нації в різних дослідниках визначався різними формулюваннями. В загальному можна використати визначення світогляду за А.Княжинським. Світогляд — це визначена життєва постава, яка виявляється в можливості формування психіки фізично живих одиниць, їх психологічних реакцій на певні життєві обставини.

Поняття емоцій було введено А.Княжинським на основі використання поняття “інстинктів” у Давгеля. “Емоційний елемент виступить завжди як вузол, що зв’яже народ і фізично живу одиницю з нацією і її духом” [2, 150].

А.Княжинський здійснював поділ емоцій на два типи: т.зв. “уладові” та “світоглядні” емоції. Досліджуючи “уладові” емоції різних націй, в т.ч. української, він указував на “існування поділу суспільства на дві чисельно нерівні групи, що керуються різними духовними прямуваннями:

- 1) чисельно меншу, що має тенденцію та традицію володіти;
- 2) чисельно більшу, що має тенденцію та традицію до послуху” [2, 163].

Відповідно до цього А.Княжинський стверджував існування “дноверстового уладу, що його завжди витворюють уладові емоції дноверстово сформованої нації” [2, 164]. Він зазначав, що в подібних суспільствах, що мають поділ на дві соціальні верстви, відбувається різке розмежування цих соціальних шарів. “Дноверстово сформовані нації визначає духовне провалля між верхами і низами нації, що виявляється в почутті розбіжності життєвих інтересів і цілого духовного наставлення” [2, 167]. Аналізуючи особливості формування української та російської нації, А.Княжинський вказував на їх абсолютне розходження, оскільки українська нація є однорідно сформованою, а російська має яскравий поділ на пануючу та підкорену верству.

Подібні положення висловлював Д.Донцов, при цьому дотримувався таких тверджень:

- 1) українці і росіяни мають діаметрально протилежні світогляди;
- 2) український народ у всій своїй історії дотримувався принципів конструктивізму, склонності до посвяти й високих моральних якостей.

Розглядаючи взаємодію одиниці та нації, А.Княжинський підкреслював залежність фізичної одиниці від землі. “Імманентна вартість рідної землі, як резервуар енергії й сили покоління, виступає скрізь” [2, 222].

Праці українських етнопсихологів, які ставили собі за мету дослідити соціально-психологічні основи теорії нації, дозволили глибше з’ясувати феномен нації, що і сьогодні залишається важливою ділянкою української етнопсихології. Особливо зараз, у час розбудови української держави, їх роботи дозволяють глибоко зрозуміти ті процеси, які проходять у суспільстві, та сприяти їх гарномійному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

-
1. Княжинський А. Дух нації: соціологічно-етнопсихологічна студія. — Нью-Йорк – Філадельфія – Мюнхен, 1959. — 291 с.
 2. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. — К., 1995. – 304 с.
 3. В.Липинський. Листи до братів хліборобів. — Нью-Йорк: Видавництво “Булава”. — 1954. — 580 с.
 4. Ребет Л. Теорія нації. — Львів. — В-во журналу “Державність”, 1997. — 192 с.

Людмила ЗАЗУЛІНА (ЗМІСТ)

ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ ДІАЛОГУ ТА ДІАЛОГІЧНОСТІ: АКТУАЛЬНА ПЕРСПЕКТИВА

На сучасному етапі розвитку України соціальне замовлення в галузі освіти потребує нової філософії, найважливішими принципами якої є гуманізація і демократизація суспільних взаємин. Це зорієнтовує педагогічний процес у будь-якій ланці освіти на особистість, формування гуманістичної спрямованості якої передбачає, насамперед, розвиток її діалогічної свідомості та мислення, діалогічного буття.

Проблема діалогічності свідомості, внутрішнього світу індивіда, мислительних процесів, у тому числі і розуміння, не нова. Витоки поняття про діалог та діалогічність можна знайти ще в працях філософів античності: Арістотель, Платон. Перший увійшов в історію, як засновник методології та методики софістичної діалогіки. Поява діалогізму як філософської течії ХХ століття соціально детермінована духовним потрясінням людства під час першої світової війни. Засновником діалогіки нашого століття вважають Мартіна Бубера, який творчо розвинув ідеї діалектики В.Гумбольдта (1827) і тезу Л.Фейербаха (1841): “Справжня діалектика не є монологом поодинокого мислителя з самим собою, вона — діалог між Я і Ти”. М. Бубер вважав фундаментальним фактом людської екзистенції “людину з людиною”. Цю сферу, що виникає в результаті взаємодії і є суто “людською”, він називає сферою “між” (des Zwischen): “Між” — це допоміжна конструкція, але істинне місце й носій міжлюдської події” [12, 230-231].

За М. Бубером, “діалог не обмежується спілкуванням людей один з одним, він... є ставленням людей один до одного, яке знаходить вияв в їхньому спілкуванні ... Одне завжди повинно бути присутнім у діалозі — взаємна спрямованість внутрішньої дії”. Він висловлює думку про наявність внутрішнього діалогу в людині, про можливість діалогу з об'єктами живої та неживої природи (іх образами), визначаючи, що “можливості діалогу — це межі проникнення” [12, 94-124]. Діалогічне існування філософ називає тим істинним третім, що сягає вище як індивідуалізму, так і колективізму й допоможе людському роду заснувати справжню спільність. Учення М.Бубера про суто людський фактор існування (принцип “людина з людиною”) та суто людську властивість утворювати сферу “між” у процесі спілкування (феномен “взаємопроникнення”) стало основою нової гуманістичної філософії.

Подальший розвиток ідей діалогу, діалогічності пов'язаний із найрізноманітнішими науками: антропософією, соціологією, логікою, лінгвістикою, герменевтикою, семантикою, психологією, фізіологією, кібернетикою тощо. М.Бахтін, Г.Буш, С.Аверінцев, Ю.Лотман та ін. представники соціальних наук зробили вагомий внесок у “діалогознавство” як методологію гуманітарного знання. Зокрема М.Бахтіним діалог розглядається не як засіб формування особистості, а як власне її буття: “чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як об'єкти, як речі, — з ними можна тільки діалогічно спілкуватись” [2, 116]. Ученій визначає діалог як взаємодію двох або кількох повноцінних розумінь, які не можна звести одна до одної за змістовними позиціями.

В.Біблер поширює поняття про діалогічну природу будь-якої діяльності людини: “Кожна продуктивна діяльність, кожний акт мислення буває одночасно і діяльністю, спрямованою на предмет..., і діяльністю, спрямованою на людину, і соціальним спілкуванням — процесом саморозуміння, прилученням до “іншого”, формою діалогу” [7, 209]. Формування особистості в культурологічному просторі минулих та сучасної епох через стикання (діалог) різних точок зору, способів мислення, світовідчуття повинна сприяти світоглядній переорієнтації від “людини освіченої” до “людини культурної” [7].

Узагальнюючи ідеї антропософії, Г.Буш вважає, що стиль життя сучасної людини — це форма вільної реалізації його соціально зумовлених діалогічних взаємин з іншими людьми,

сусільством, природою. Діалогічні відносини є універсальним і необхідним чинником становлення, розвитку та вияву сутності особистості. Людський світ діалогічний: діалогічне слово, думка, діяльність і спілкування людини. Діалогічний сам процес становлення індивіда, діалогічна його сутність. Тому розвиток діалогіки як науки пов'язаний із розкриттям закономірностей і методологічних схем цілеспрямованої діалогічної взаємодії людей, із подоланням конфліктів, соціально-політичних криз, прискоренням духовного та науково-технічного розвитку людства. Г.Буш систематизував погляди на діалог, визначив діалогіку як змістовну логіко-гносеологічну систему, призначенну для одержання та методологічного використання цілісного знання про процес діалогічної взаємодії та його складові. При цьому загальну методологічну основу діалогіки складають діалектика та діалектична логіка [13, 15-16, 66-68].

Природа діалогічності мови та мислення обумовлюється асиметрією будови, особливостями функціонування та взаємодії великих півкуль головного мозку людини [16; 33; 34; 52]. Цей факт є локальним виявом загальної закономірності існування живих систем: біологічні системи різного рівня організації мають такі іманентні їм властивості, що будь-яка взаємодія систем виявляється асиметрично. Асиметрична біополярність мозку виявляється в тому, що права півкуля зорієнтована глобально, нею контролюється несвідомий рівень психічної регуляції, а ліва забезпечує механізм створення нової думки та свідомий рівень регуляції психічних функцій. Ю.Лотман зазначає: “Взаємодія двох... тенденцій — орієнтованості на референт (у широкому розумінні) і на форму — і є діалог півкуль мозку” [34, 43]. У процесі еволюції людини функціональна асиметрія півкуль поглиблювалась і призвела до того, що логічне мислення закріплене виключно за лівою половиною мозку, а права “одержує можливість цілком присвятити себе створенню багатозначних контекстів”. Для формування Людини Гуманної ця властивість не менш суттєва, ніж здатність до мовного спілкування. Дослідження довели, що зменшення функціональної асиметрії мозку спричинює зниження інтелектуальних здібностей. Отже, діалогічність ніби “вбудована” у саму нейропсихологічну структуру особистості і є природним атрибутом усіх її процесів — мови, мислення, свідомості, спілкування тощо.

Найпростіше трактування діалогу з точки зору лінгвістики полягає у визначенні його як розмови між двома або кількома особами [51, 220]. Діалог (від грецького — *dialogos*) — поперемінний обмін репліками (у широкому розумінні — це дія, і жест, і міміка, і мовчання) двох або більше осіб. Один з основних засобів спілкування — мова, а структурними одиницями мовного акту є слова, репліки, висловлювання або смислово завершенні структури тексту, мікродіалог тощо.

Л.Виготський, П.Гальперін, О.Леонт'єв, Ю.Лотман, С.Рубінштейн, О.Соколов, А.Харацький, відзначаючи діалогічну природу мови та мислення, довели наявність і взаємозв'язок зовнішніх та внутрішніх форм їх існування [16; 17; 32; 33; 49; 52; 58]. За вербалною формою спілкування розрізняють монологічну та діалогічну мови. Л.Якубінський доводить, що діалогічна мова у соціофілогенезі людини є первинною (і найбільш досконалою формою спілкування) порівняно з монологічною. Л.Виготський висловлює думку “про переростання діалогу” між різними людьми у “діалог всередині одного мозку” [16, 109-131]. Як існує зовнішнє та внутрішнє мовлення (Л.Виготський, Ю.Лотман, О.Соколов та ін.), так існує зовнішній та внутрішній різновиди діалогу. Згідно з теорією Л.Виготського людина спочатку засвоює поняття (інтеріоризує їх) у процесі розгорнутого зовнішнього діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. У внутрішньому плані мовленнєві висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюються на своєрідні “ідіоми”, “згортки думок”. Щоби перевірити правильність або перебудувати, їх необхідно знов винести назовні, екстеріоризувати. У такий спосіб розгортається діалог з іншими людьми, тобто виникає зовнішній діалог. Саме нерозривна єдність і взаємопереход зазначених різновидів діалогічності забезпечують практичну діяльність особистості за схемою: діалог — монолог — дія. Діалог онтогенетично передує внутрішній мові, впливає на її структуру та функціонування, а відтак — на свідомість загалом. Проблемі визначення характерних особливостей, взаємозв'язку, структури, змісту, функцій зовнішнього та внутрішнього діалогів у спілкуванні присвячені роботи Г.Кучинського, Л.Ломако [30].

Спілкування — складний, багатоплановий процес установлення і розвитку контактів між людьми, викликаних потребами сумісної діяльності, яка передбачає обмін інформацією,

вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншого, а також здійснення знаковими засобами взаємодії суб'єктів спілкування [46, 244]. Г.Андреєва виділяє три сторони спілкування: комунікативну (обмін інформацією між індивідами), інтерактивну (організація взаємодії під час спілкування, загальна стратегія взаємодії) та перцептивну (сприйняття партнерами один одного, формування образу партнера спілкування). До того ж, спілкування може здійснюватись вербалними та невербалними засобами [1]. А.Хараш пояснює діалогічну природу спілкування тим, що будь-який комунікативний імпульс двоспрямований. Оскільки він спрямований до чужої свідомості й виявляє ставлення до неї, то характеризується монологічністю. Оскільки цей імпульс виявляє особистісну позицію комунікатора й “несе” тим самим звертання до чужої свідомості, то він за своєю природою персоніфікований та діалогічний” [58, 224].

Окремі вчені (К.Шенон, Г.Лассвел та ін.) розробляли універсальні системи комунікації. Зокрема Р.Якобсон виділив такі основні складові комунікативного акту: “адресант”, “адресат”, “контакт”, “повідомлення”, “код”, “контекст”. Я.Яноушек дослідив процес передачі та сприйняття смыслового повідомлення у системі “комунікатор – повідомлення – реципієнт”, де відбувається кодування, декодування інформації та постійна зміна позицій партнерів [60]. Ю.Лотман розвиває ідею про визначальність схем комунікації типу “Я – Він” та “Я – Я” в системах різних культур [33]. А.Добрович із позицій поведінкового аспекту описує чотири фази комунікативного акту: взаємоспрямованість, взаємовідображення, взаємоінформування та взаємовідключення [22; 60]. Якісні та інші характеристики цих фаз залежать від певного стилю спілкування. Г.Кучинський у мовній структурі діалогу визначає елементарний цикл (запитання — відповідь), а їх змістово взаємопов’язані сукупності, у яких розвивається одна основна тема, називає елементарним циклом або мікродіалогом. Останні, зі свого боку, можуть утворювати прості й складні (розділжені, розгорнуті) діалоги [30, 46-73]. Кожна репліка діалогу (висловлювання) — одиниця мовлення індивіда, крім предметного віднесення (репліка про що-небудь), має соціальний характер (спрямованість на партнера, регуляція мікросоціальними взаєминами між партнерами).

За визначенням Г.Буша, діалог є процесом і продуктом опосередкованої чи безпосередньої діалогічної інтерперсональної взаємодії між різними ролями Я, суб’єкта з іншими суб’єктами або з квазісуб’єктами (конструктами та персоніфікованими фрагментами об’єктивного чи суб’єктивного світу) [13]. З точки зору соціології, в діалозі одночасно відображається рольова позиція партнерів у макро- та мікросоціумі. Оригінальну теорію про залежність змісту комунікативного акту від рольових позицій партнерів у спілкуванні запропонував Е.Берн. Він зводить усі позиції інтеркомунікації між людьми до трьох “ролей”: “дитина”, “дорослий”, “батько” і на цій основі досить вдало класифікує акти взаємодії на рівні спілкування, а також характеризує особливості людей та їх спілкування у площині макросоціуму як “людей, що грають у різні ігри”, тобто з огляду на їх життєві позиції [6]. Ролі “учень” і “вчитель” у школі також соціально зумовлені, але іхня рольова взаємодія може відбуватись на підставі різних позицій, про що буде йти мова далі.

У сучасній психології діалог розглядається як діалогічна взаємодія і визначається не наявністю двох партнерів, не обміном реплік, а наявністю двох або кількох різних поглядів. Понішому, діалог — взаємодія суб’єктів, які здійснюють не тільки таку взаємодію, а й взаємодію притаманних їм смылових позицій. Взаємодія у зазначеному контексті — це процес безпосереднього або опосередкованого впливу об’єктів (суб’єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість та зв’язок [46, 51]. Взаємодія виступає інтегрувальним чинником, що сприяє утворенню певних соціальних структур (наприклад, групи, колективу тощо). Як матеріальний процес, вона супроводжується передачею матерії, руху та інформації. Водночас безпосередня взаємодія відносна, здійснюється із певною швидкістю в конкретному просторово-часовому континуумі. Для опосередкованих форм взаємодії просторово-часових обмежень не існує.

У процесі діалогової взаємодії відбувається двобічний вплив його учасників. Із позицій психологічної науки — це процес і результат зміни індивідом поведінки іншої людини, його установок, намірів, уявлень, оцінок і т. ін. під час взаємодії з ним. Механізмом спрямованого впливу є переконування та навіювання, неспрямованого — зараження та наслідування.

Відповідно до концепції, розробленої В.Мясищевим, психологічним ядром особистості є індивідуально-цілісна система її суб'єктивно-оцінювальних, свідомо-вибіркових ставень до дійсності, що є собою інтерізованим досвідом взаємовідносин з іншими людьми в умовах певного соціального оточення [46, 258].

З точки зору діалогіки, сутність кожної людини виявляється через сукупність усіх її діалогічних відносин з іншими людьми та об'єктивним світом. Діалогічні взаємини — це такі контакти, що виникають тільки тоді, коли один партнер сприймає цілісний образ іншого як бажаного партнера взаємодії на основі визнання його принадлежності до певної спільноти, до якої відносить і себе [13, 17]. Така система ставень визначає відповідний характер переживань особистості, особливості сприйняття дійсності, характер поведінкових реакцій тощо. Загальними ознаками діалогічності (за М.Бубером), точніше принципу діалогічності, Г.Буш називає: а) повну симетричність діалогічних стосунків; б) їх винятковість, неповторність, унікальність; в) існування діалогічних взаємин лише у сфері “між”, що виникає поміж партнерами по спілкуванню та взаємодії; г) нестійкість міжособистісних діалогічних взаємин, обов'язкове перетворення їх у суб'єкт-об'єктні відносини типу Я – Вони; д) спонтанність виникнення діалогічної взаємодії; е) існування тільки в теперішньому часі, тільки під час взаємовпливів [13]. З останнім положенням важко погодитися, адже крім безпосереднього “тексту” взаємодії, існує її “контекст”. “Контекст” — це загальна діалогічна установка щодо конкретних або абстрактних суб'єктів безпосередньої чи опосередкованої взаємодії. Така додіалогічна установка немов заздалегідь забезпечує можливість актуального діалогу.

В ракурсі неоднозначності зазначеніх понять дискутується питання про предметно-об'єктний “статус” учасників діалогу, зокрема у педагогічному процесі. Якщо говорити про функцію освіти як процес передачі знань й соціального досвіду, то відносини у системі “учитель – учні” розглядається як “суб'єкт-об'єктні” (асиметричні). Якщо мають на увазі рівноправність партнерів по спілкуванню як активних учасників й особистостей педагогічної взаємодії, то говорять про “суб'єкт-суб'єктні” відносини (симетричні). Прихильники діалектичного підходу характеризують їх як “суб'єкт-об'єкт-суб'єктні”. В.Возняк називає об'єктом педагогічного процесу речовинно-організаційні чинники, умови, форми, а справжнім суб'єктом — сам зміст спілкування, атмосферу комунікації, тобто “контекст живих суб'єктних взаємовідносин, сповнених смислу, вкорінених у культурі та особистісно значущих” [15, 217].

Із позицій взаємодії “людина – людина” В.Федоров характеризує діалог як “інформаційний простір, у якому діє взаємозв'язок, проходить взаємовплив відкритих інтерсуб'єктних утворень — людей” [54, 41]. Із психологічної точки зору діалог базується на рівності позицій партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості й довірі до іншої людини, прийнятті її як цінності у свій внутрішній світ. У процесі діалогічної взаємодії дві особистості утворюють певний спільний психологічний простір і тимчасову протяжність, породжуючи єдину “емоційну” подію, де й відбувається розгортання як творчого процесу, так і взаєморозкриття, взаєморозвитку [25, 12-13]. Відтак діалогічний простір — результат створення оптимальних умов особистісної взаємодії учасників діалогу.

Розглядаючи діалог у різних площинах інтерпретації, О.Ковалев відзначає його як:

- первинну, родову форму людського спілкування;
- провідну детермінанту розвитку особистості;
- принцип і метод вивчення людини;
- певний психічний стан, що виникає у міжособистісному просторі спілкування;
- процес, що розгортається за своїми внутрішніми законами та динамікою;
- вищий, найбільш оптимальний для розвитку особистості рівень організації відносин та спілкування між людьми;
- найефективніший метод педагогічних, психокорекційних та інших впливів;
- творчий процес [25].

Отже, сучасна наука незаперечно визнає діалогічну природу мовлення та мислення як його природного атрибута та діалогічність буття, спілкування, взаємодії людей як “міри людськості” — основу гуманізму. Водночас теоретичний аналіз проблеми показує, що тлумачення поняття “діалог” надзвичайно різноманітне й багатоплощинне: від “діалогу

півкуль” до “діалогу культур”.

Цікавою, на наш погляд, є розробка в Україні нової філософії освіти на основі синергетичної методології (А.Пригожин, О.Князєва, С.Курдюмов). Синергетика — міждисциплінарна сфера дослідження недійніх неврівноважених систем, що підлягають флюктуаціям (випадковим відхиленням, коливанням). До таких належать і педагогічні системи. В.Лутай бачить застосування принципів субстанціональної єдності і діалогової згоди як засіб подолання найважливіших суперечностей і регуляції педагогічного процесу [35]. З цих позицій діалог — відображення ідеї позитивістської діалектики про принцип тотожності і єдності різних типів теорій, поглядів, культур на терені сучасної освіти.

Проведений аналіз дає підстави говорити про діалогіку як важливий методологічний інструментарій у теорії та практиці сучасної педагогіки. Розробці сутності діалогічного підходу в педагогічному процесі, його значущості, психологічним механізмам і закономірностям діалогічної взаємодії у навчально-виховному процесі сучасної школи присвячено чимало робіт українських науковців і практиків: В.Андрієвської, Г.Балла, С.Бондаря, А.Волинця, Г.Зтурського, О.Киричука, В.Литовського, С.Машбіца, С.Мусатова та інших [3; 4; 10; 20; 21; 24; 39].

Діалог у навчанні або навчальний діалог — своєрідна форма спілкування з метою реалізації цілей навчання та виховання. Це — взаємодія між учасниками педагогічного процесу в умовах навчальної ситуації, що здійснюється у мовленнєвій формі, під час якої відбувається інформаційний обмін між партнерами й регулюються взаємовідносини між ними [39]. На відміну від звичайного (буденного), навчальний діалог має свої особливості, а саме: обмеження в просторі та часі; своєрідний “обов’язковий” характер спілкування; планування, прогнозування та моделювання комунікативного акту його організатором (учителем, викладачем), що призводить до асиметричної взаємодії (хоч учасники діалогу виступають і як особистості); чітко окреслені зовнішні вимоги до збереження структури діалогу, тобто задане чергування реплік; розбіжність цілей і позицій учасників діалогу, котра полягає в тому, що вчитель або викладач бачить як найближчі завдання конкретного діалогу чи заняття, так і перспективні — загальноосвітні, хоч ученъ (слухач) переважно зосереджений на конкретних питаннях навчання тощо.

Отже, вищезазначені чинники формалізують навчальний діалог, а його специфіка визначається лише цілями учасників, умовами перебігу й обставинами (вікові, професійні, індивідуальні та інші особливості партнера по спілкуванню) [13; 130].

Головною функцією навчального діалогу в педагогічному процесі є *передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини* людства і певного соціуму адекватними засобами. При цьому в процесі засвоєння інформації одночасно відбувається й формування певного світогляду, котрий визначається не тільки формами навчальної взаємодії, а й змістом шкільної освіти. Діалогізація свідомості потребує побудови змісту навчання як діалогу, “поліфонізму голосів культур” різних епох, сукупності проблем, у процесі розв’язання яких відбувається стикання точок зору, особистих позицій партнерів педагогічної взаємодії. В узагальненому вигляді вони відображають основні завдання діалогічного навчання — формування не просто людини освіченої, а людини культурної. З іншого боку, розв’язується проблема збереження індивідуальності, неповторності особистості, що розглядається як провідна проблема сучасної гуманістичної освіти. Саме діалогічний підхід у педагогічній практиці дає змогу організувати такий стиль навчання, який зберігає за учнем право на власну думку, позицію, переконання.

Іншою функцією діалогу є *регулювання стосунків*, установлення взаєморозуміння як результату комунікативної взаємодії, що зумовлена певним статусом її учасників. У діалогічній взаємодії останній є діалектичним зв’язком асиметрії (суб’єкт-об’єктні) та симетричності (суб’єкт-суб’єктні позиції учасників). Асиметричність свідчить про односторонність передачі інформації, соціального досвіду від учителя до учнів, переважання контролюючої функції тощо. Симетричність, навпаки, вказує на рівність партнерів у спілкуванні як особистостей, їхню відкритість до певного соціально-педагогічного діяння. У діалогіці визначають такі типи взаємин, як діалогічні (суб’єкт-суб’єктні та суб’єкт-об’єктні, що доповнюють одне одного), індиферентні й антидіалогічні (лише суб’єкт-об’єктні). Діалогічна сфера взаємовідносин актуалізується тоді, коли один

партнер сприймає цілісний образ іншого як бажаного партнера взаємодії на основі визнання його належності до певної спільноти, до якої зараховує і себе. За О.Киричуком, діалогічна взаємодія щонайменше опосередкована предметом діалогу. На цій основі можна умовно виділити міжособистісні (міжгрупові) стосунки, предметом яких є взаємовідносини, їх функціонально-рольові, які характеризуються змістом і формою діяльності [24, 36-41].

Успішність виникнення й перебігу діалогу залежить від багатьох чинників та відсутності певних соціально-психологічних “бар’єрів”. Бар’єри діалогічної взаємодії — перешкоди, що заважають реалізації діалогічної взаємодії між партнерами або знижують її ефективність. Вони спричинені характером діалогічної ситуації та специфікою проблеми, властивостями та взаємостосунками між індивідами, інструментарієм взаємодії. Відповідно можна визначити ситуативні бар’єри (обмеженість у часі чи просторі, бюрократичні перепони, несприятливе середовище діяльності, конфліктність вчинкової ситуації тощо); контрасугестивні (упередженість, недовіра, відсутність почуття гумору, апатія, егоцентризм, нігілізм, пессимізм тощо); тезаурусні (низький інтелектуальний рівень партнера, некультурність, неволодіння методологічними засобами мислення і т. ін.); інтеракційні — невміння планувати й організовувати індивідуальну чи колективну взаємодію, відсутність комунікативних навичок [13, 63]. Отже, діалогічні взаємовідносини, які виникають під час будь-якої взаємодії, надають можливість подолання зазначених “бар’єрів” (конфліктів) і виконують регуляторну функцію.

Важливою передумовою успішної діяльності індивіда, як відомо, є саморегуляція, організація “діалогу із самим собою”, що реалізує **рефлексивну функцію** діалогу [50]. Рефлексія у широкому розумінні цього слова — принцип людського мислення, що характеризує самосвідомість людини, осмислення нею власних дій, учинків у процесі різноманітної діяльності й самопізнання [16, 340-341]. Вона знаходить своє відображення у явищі так званої нормальної двоїстої свідомості, коли індивід щодо себе є одночасно і об’єктом рефлексії (Я — виконавець) і її суб’єктом (Я — контролер), який регулює власні дії. Саме рефлексія, за С.Рубінштейном, забезпечує вихід із повного занурення у процес життя на позицію “поза ним”, для осмислення “його” та “себе” у цьому житті [49]. Проте, як показав Л.Виготський, зазначений процес не є індивідуальним, замкненим на собі; він — результат освоєння (механізм інтеріоризації) особистістю соціальних відносин між людьми: особистість пізнає й оцінює себе “через інших” і в результаті взаємодії “з іншими” [16]. Іншими словами, індивідуальна внутрішня рефлексія базується на процесах взаємовідображення, змістом яких є не тільки розуміння індивідом свого внутрішнього світу, а й осягання того, як інші розуміють його. Ю.Кулюткін і Г.Сухобська вважають рефлексивну діяльність педагога невід’ємною функцією управління освітнім процесом, де суб’єктами рефлексування є також учні [41]. Рефлексивні процеси неначе “пронизують” професійну діяльність учителя, оскільки важливе значення для нього мають адекватне розуміння учнів, складників їхньої діяльності (думки, мотиви, вчинки, засоби тощо), організація самоаналізу і оцінки власної педагогічної діяльності й самого себе як суб’єкта розвивальної взаємодії [41, 73]. Отже, етап рефлексії є обов’язковим у психологічній схемі оволодіння знаннями та вміннями при сучасній моделі шкільництва (наприклад, у системах модульно-розвивального, осмислювано-концентрованого навчання). На наш погляд, саме сукупність зовнішніх та внутрішніх діалогів є універсальною формою рефлексування, а сама рефлексія завжди сутнісно діалогічна. Тому вбачаємо великі можливості діалогової рефлексії як засобу самопізнання й саморозвитку особистості в освітньому процесі.

Ще одна з найважливіших функцій навчального діалогу — **забезпечення розвивального характеру навчання**. Ідея розвивального навчання, як відомо, є однією з провідних у сучасній середній та вищій освіті. Цій темі присвячено багато досліджень. Завдяки працям Л.Виготського, П.Гальперіна, В.Давидова, Г.Костюка, Г.Репкіна, С.Рубінштейна, Д.Ельконіна склався класичний погляд на проблемність як джерело та стимул мислення [16; 17; 19; 26; 49; 59]. У працях А.Алексюка, А.Брушленського, К.Вазіної, П.Гончарука, З.Калмікової, Т.Кудрявцева, І.Лернера, В.Максимова, О.Матюшкіна, М.Махмутова, В.Оконя, Я.Пономарьова, А.Фурмана та інших проблемність розглядається як важлива закономірність пізнавального продуктивного процесу, засіб та форма евристичного пошуку, творчості, наукового відкриття [11; 14; 18; 23; 36; 37; 38;

45; 55; 56; 57]. Вивчення закономірностей пізнавально-творчого процесу та створення системи відповідних форм і методів навчання — підгрунтя для проектування варіативних моделей розвивального навчання.

Ідея розвивального навчання ґрунтуються на закономірностях продуктивного (творчого) мислення. На думку А.Брушлінського, будь-яке мислення, хоча б мінімально, завжди є пошуком і відкриттям чогось нового (для окремого індивіда), і тому воно завжди більш чи менш продуктивне, творче, самостійне. Відтак, репродуктивне мислення головно відображає закономірності відтворювальних процесів пам'яті, а продуктивне характеризує піднім мисливськість, організується по-різному за різних зовнішніх і внутрішніх обставин. Отже, основа продуктивних форм активності — мисливський пошук суб'єктом нового знання за умов актуалізації внутрішньої пізнавальної потреби, що відбувається у ході проблемно-пошукової діяльності. Тому пізнавальна потреба, яка має біологічну природну основу у вигляді захисних та орієнтувальних безумовних рефлексів, є внутрішнім, мотивуючим фактором, а проблемна ситуація — основним засобом розвитку продуктивних форм активності і самостійності особистості [11]. Незаперечним є факт позитивного впливу проблемно-розвивального навчання на різні сфери особистості. Так, З.Калмикова відзначає, що процес розв'язування проблем сприяє розвитку різних компонентів мислення: понятійного (вербального), практичного, наочного-образного. Останнє відіграє провідну роль в інтуїтивно-практичному пізнанні світу, яке набуває рис глибинності, гнучкості, самостійності, стійкості, економічності, усвідомленості [23, 172-173]. В особистісному аспекті це виявляється у підвищенню рівні інтелектуальних здібностей, спроможності продуктивно навчатися. Пізнавальна активність, за О.Матюшкіним, залежить від змісту і структури мисливської задачі, домінуючого типу мотивації, від ступеня розходження позицій партнерів у діалозі, співвідношення між внутрішнім і зовнішнім діалогом і відповідної психологічної установки [37].

Розглядаючи питання методології проблемного навчання, А.Фурман спирається на положення про те, що навчальна проблемність — загальна, сутнісна характеристика (атрибут) пізнання [55; 57]. Дидактична система такого навчання базується на сукупності проблемно-діалогічних джерел, форм і методів пізнавального процесу, способах реалізації індивідуального підходу до суб'єктів навчання, засобах оптимізації пошукової активності, особливостях функціонування внутрішніх проблемних ситуацій. Це така психолого-дидактична структура, яка “спричинює активне оволодіння учнями новими знаннями й способами дії у процесі індивідуального і спільногопошуку, прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб та інтересів, гармонійний розвиток творчого мислення, емоцій і волі” [57, 24]. Розглядаючи питання про форми проблемності, А.Фурман звертає увагу на невиправдане розмежування проблемності і діалогічності пізнавального процесу. Щоби розкрити діалектику проблемності і діалогічності, необхідно скористатись такими універсальними категоріями діалектики як сутність і явище. “Проблемність становить зміст будь-якої продуктивної діяльності, а діалогічність є найбільш прогресивною формою існування суб'єктивної діалектики... Відтак проблемність — це універсальний спосіб вияву та існування змісту пізнавального процесу, тобто внутрішня його форма, а діалогічність — конкретна духовно-практична даність, реальний потік творчої активності індивіда, інакше — зовнішня форма пізнання” [55, 12]. Пізнавальна активність залежить від типів і психологічної структури діалогу, одним із значущих умов якого є ступінь розходження позицій партнерів, а також співвідношення між зовнішнім та внутрішнім діалогом. Незаперечно доведений позитивний вплив міжособистісного спілкування, групової взаємодії на активність пізнавальної діяльності, розвиток когнітивної сфери, результативність й ефективність навчання і творчих здібностей особистості. Це явище характерне для будь-якої ланки освітньої галузі та організації навчання, має соціально-психологічну природу і відіграє роль системоутворюючого чинника розвивального навчання.

Одночасно науковці і практики вказують на факт, що саме колективно-розподілена сумісна праця дає змогу створювати й стимулювати результативну діалогічну взаємодію [9; 14; 21; 27; 29; 42; 43; 60; 61]. Вона може бути організована на основі застосування широкого

спектру проблемно-діалогічних форм роботи. Мова йде про бесіди, проблемні лекції, семінари, конференції, диспути, дискусії, розв'язування проблемних ситуацій, різноманітні ділові ігри, групові форми пошуково-дослідницької роботи. Підвищити ефективність навчальної проблемно-діалогічної взаємодії можна за допомогою:

- постановки мети і завдань відповідно до актуальних педагогічних завдань розвивальної взаємодії; спрямування діалогу не тільки на розв'язування предметних завдань, а й оптимальне спілкування і розвиток учнів;
- створення позитивного емоційного мікроклімату в класі за допомогою пізнання психологічних закономірностей перебігу навчального процесу та комунікативної діяльності, уникнення стресогенних факторів, бар'єрів спілкування, непорозуміння;
- врахування психофізичних особливостей учнів, рівня іхніх знань і вмінь, мотивування, нормотворення, досвіду вірування, оцінювання та критичної рефлексії;
- здатності комплексно оцінити конкретну проблемну ситуацію та реальні умови навчальної взаємодії (настрій класу, підготовленість чи стомленість учнів тощо);
- реалізації не тільки зовнішнього, а передусім внутрішнього діалогу кожного учня через систему педагогічного стимулювання діалогу думок, позицій, поглядів особистостей;
- забезпечення симетричності діалогу соціально-психологічними засобами паритетних взаємин партнерів, почергової зміни лідерства тощо;
- стимулювання пізнавального інтересу особистості добором оптимального змісту і форм діалогічної взаємодії;
- створення атмосфери соціальної спонтанності — вільного обміну думок, ситуацій успіху, зняття психічного напруження, тривожності, оцінок-обмежень тощо. Відтак, основні чинники перебігу навчального діалогу залежать від професіоналізму і майстерності вчителя, що яскраво підтверджено багаточисленними дослідженнями.

Сучасний педагог не стільки виконавець, скільки проектувальник і творець навчально-виховного процесу на основі визначених цілей, ідей, теорій, технологій. Спілкування та взаємодія в процесі такої діяльності вчителя є професійно-функціональною категорією. Багатовимірну реальність, якою є праця вчителя, можна розглядати, як єдність педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистісних відмінностей.

У ході вивчення взаємозв'язку особистості вчителя та результативності його діяльності встановлено загальні риси, що характеризують ефективного педагога. Визначальними є: фактор співпереживання, вміння стимулювати творчість учнів, доброзичливість, демократичний тип поведінки, здатність організовувати дитячий колектив, спроможність розуміти учня, явний інтерес до іншого тощо [41; 42]. Крім того, науковці намагаються врахувати сучасні вимоги до професійної підготовки вчителів і майбутнього, гуманно зорієнтованого спілкування [8; 24; 31; 53; 61 та ін.]. Зокрема, І. Тодорова й О. Штепа виділили три основні компоненти діалогічного педагогічного спілкування:

- організаційно-поведінковий (уміння і навички організовувати довірливу розмову з учнями);
- міжособово-рефлексивний (елементи спілкування, що забезпечують адекватне сприйняття і розуміння вчителем учнів, себе, ситуації тощо);
- предметно-рефлексивний (чинники, що забезпечують предметний, децентральний аналіз навчального матеріалу та процесу його пізнання).

Одночасно ними встановлений факт, що тільки 26,5% з обстежених вчителів мають високий рівень діалогічного спілкування, а у 9,3% він навіть не задовільний [53, 51-53].

Характер взаємодії між педагогами й учнями породжує стосунки, які визначають ефективність навчально-виховного процесу. Учасники навчання сприймають один одного на основі загальних, рольових та індивідуальних властивостей особистості [43; 159]. Функціонально-рольовий план взаємодії забезпечує засвоєння учнями певних знань та вмінь у контексті соціально-духовного досвіду людства. Він передбачає суб'єкт-об'єктну взаємодію та формування учня як представника певного соціуму, тобто "такого як усі", що є необхідним складовим соціалізації особистості. Особистісні та рольові установки вчителя виявляються в єдиних поведінкових актах, де перевага однієї спричинює адекватний стиль та ефект

особистісного впливу на учня. Оптимальним для педагогічного процесу є відповідне поєднання функціонально-рольової та особистісної взаємодії, чим вирізняється від загалу високопрофесійні вчителі. У процесі дослідження взаємодії учасників педагогічного процесу було сформульовано принцип “відбитої суб’ектності” — певної залежності характеристик інтелектуальної та мотиваційної сфери особистості учня від індивідуально-особистісних рис вчителя [47, 151-153].

За індивідуальної орієнтації діяльність учителя найповніше спрямовується на творення мотиваційно-смислової сфери учня, що сприяє його самоактуалізації, цілісному розвитку особистості. І.Підласій пропонує модель ідеального педагога як єдності рис фахівця, працівника і людини й пропонує перелік п'ятнадцяти головних професійних якостей [44]. На думку С.Мусатова, серед нормативних репертуарних ролей учителя-гуманіста на перший план виступає “діалог” між фаховою й особистою культурою, ерудицією вчителя, з одного боку, та світосприймленням учня — з іншого. Одна з ключових умов такого діалогу — здійснення багатоаспектного розуміння між учасниками педагогічного процесу [40]. О.Матюшкін однією з важливих педагогічних здібностей вважає діалогічність мислення вчителя, а також його спроможність навчити спільногого діалогічного “думання” своїх учнів [37].

Орієнтуючись на запропонований О.Ковалевим загальний підхід до характеристики психологічних впливів, Г.Балл виділяє два типи стратегій педагогічної діяльності - монологічний та діалогічний [3]. Педагог, який керується монологічною стратегією, вважає себе єдиним суб’ектом і носієм істини у навчально-виховному процесі. Педагогу, який реалізує діалогічну стратегію, притаманні визнання повноправності учня як суб’екта пізнавальної діяльності та його права на власну думку і неповторний світогляд [21, 12-14].

Зрозуміло, що така вихідна позиція вчителя впливає на всі чинники організованого ним педагогічного процесу. Тоді іншим рівноправним учасником педагогічного процесу є учень. Виявилось, що в організації діалогічної взаємодії треба враховувати як індивідуально-типовідомності, так і вікові особливості учнів. Вивчаючи розвиток діалогу в процесі розв'язування школолярами мислительних задач, О.Белова виявила певні вікові закономірності. Так, школярі всіх вікових категорій надають перевагу діалогічним формам взаємодії, продуктивність яких збільшується із віком. Існують якісні вікові відмінності у структурі діалогічного навчання: від формального “мислення для себе” в учнів початкової ланки до “мислення для іншого” та “мислення разом з іншим” у середньому та старшому шкільному віці. Для старших школярів все більшого значення у структурі мислення набувають “внутрішні діалоги” й зменшується вплив партнера на прийняття рішень. Збільшення частки діалогічних взаємодій “з іншим у собі” призводить до актуалізації внутрішнього діалогу і є умовою та складником творчого мислення [5]. І все ж, в освітній діяльності основною одиницею під час взаємин “учитель - учень” є учнівський колектив.

Проблемі впливу колективу на особистість, закономірностям її розвитку присвячено чимало робіт. Найперше, це дослідження В.Абраменкої, Т.Горбатенка, О.Киричука, Р.Немова, А.Петровського, Л.Хохлової та інших, що довели безпосередню залежність розвитку гуманістичних рис особистості школяра від характеру його соціальної діяльності в колективі [42; 43; 47 та ін.]. У сформованих на інтерактивній основі колективах відбувається переход засвоєних норм гуманності та їх інтеріоризація у гуманні смислові установки особистості. Вони виявляються в готовності суб’екта діяти на благо іншої людини, сприймати іншого як особистість, взаємодіяти на діалогічній основі. Отож, гуманні відносини, опосередковані ціннісними характеристиками спільної діяльності й гуманними внутрішніми установками, стають стійкими характерологічними рисами кожного члена колективу. Такий колектив є справді важливим важелем формування особистості, а відтак — реальним показником індивідуального стилю діяльності вчителя та шкільного колективу, що наочно демонструє здатність першого організовувати конкретний учнівський колектив на засадах гуманістичної (діалогічної) взаємодії.

Узагальнюючи вищезгадане, потрібно зазначити:

- Міжпредметний аналіз теоретичних і практичних напрацювань у царині наук надає підстави вважати **діалогічність** атриутивною характеристикою розвитку свідомості, мовлення і соціального буття людини — **основою гуманізму**.

-
- Культура діалогічної взаємодії з навколошнім світом забезпечує існування і розвиток не лише окремої людини, а й нації, суспільства, світової спільноти. Цей постулат є вихідним у сучасній філософії освіти й основою гуманістичної парадигми у педагогіці. Головне завдання такої педагогіки — формування (розвиток) людини з гуманістичною свідомістю, яка об'єктивується у культурних психоформах відображення та саморегуляції поведінки. Природно, що гуманість як соціальна установка визначає психологічну структуру пізнавального, емоційного та поведінкового компонента особистості. Тому, на нашу думку, діалогічна свідомість характеризує високу здатність індивіда сприймати світ як динамічну взаємозалежність та взаємовплив предметів і явищ, рефлексувати зміст і характер соціальної діяльності, глибину прагнення до діалогічної взаємодії з довкіллям. Окремим аспектом у багатонаціональній державі є діалог між культурами, що полягає у збереженні кожної та їхній взаємодії.
 - Структури свідомості людини формуються в ранньому онтогенезі у процесі діяльності і спілкування, які значно обумовлені системою навчання і виховання, особливо у дитячі та юнацькі роки. Школа, безперечно, — важливий чинник мікросоціуму, де учень набуває досвіду гуманного освітянства, тобто дієвої системи знань, почуттів, стосунків й учинків. Соціально-культурна парадигма розвитку національної освіти потребує саме такої переорієнтації педагогіки у будь-якій ланці.

Діалогізація системи освіти покликана забезпечити такі різновідні аспекти концептуального осмислення двох стратегічних напрямів розвитку загальної педагогіки:

1. На загальному рівні це — *світоглядно-філософський* (формування гуманістичної особистості, якій притаманна діалогічна свідомість) та *соціальний* (як засіб соціалізації особистості через діалогічну взаємодію зі світом і самим собою).
2. На спеціально-педагогічному рівні — *психологічний* (створення позитивного психологічного мікроклімату у павчальних колективах, забезпечення взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на основі діалогічних взаємостосунків); *методологічний* (синергетико-діалогічна основа освітнього процесу); *дидактичний* (забезпечення розвитку всіх сфер особистості в процесі реалізації продуктивного діалогового навчання); *методичний* (забезпечення адекватності та ефективності застосування форм і методів проблемно-діалогічного навчання).

- Багаточисельні дослідження незаперечно довели роль особистості вчителя, його вплив як на формування певних психічних властивостей учнів, так і на ефективність організованого педагогічного процесу в колективі. *Гуманну особистість може вилекати лише гуманна особистість* — це аксіома. Проте сьогодні вона потребує уточнення: вчитель має бути *гуманістом-професіоналом*, адже йому та іншим членам педагогічного колективу відводиться місія творця такого соціально-культурного простору, в якому через залучення учнів до певної системи знань норм спілкування і цінностей взаємодії, формується особистість із діалогічною свідомістю. З позицій синергетичного підходу до освіти процес навчання є культурним фактом пробудження власних сил і здібностей учнів у нелінійній ситуації відкритого діалогу, соціалізуючим чинником ініціації і пошуку власних шляхів розвитку особистості. Тому професіоналізм учителя полягає саме у спроможності створювати *діалогічний простір педагогічного процесу*, що потребує майстерності щодо: а) діалогізації змісту освіти (поліфонізм, багатоаспектність, полікультурність); б) побудови взаємодії та спілкування на діалогічній основі; в) формування діалогічних колективів; г) створення системи проблемно-діалогічного навчання, д) організації спрямованої рефлексії власної діяльності та школярів як діалогу із своїм “Я”.

На жаль, діагностичні обстеження виявили, по-перше, невтішний факт недостатньої орієнтації та мотивації освітян на процес гуманізації, й, по-друге, неадекватність психологічної підготовки і низький рівень професіоналізму переважної більшості вчителів.

Подолати декларативний характер гуманізації змісту діяльності сучасної середньої і вищої школи можна засобами спеціальної підготовки педагогічних кадрів у відповідних закладах та системі підвищення кваліфікації вчителів і викладачів. Це можливо лише за умов

реального впровадження принципу діалогічності у дидактичні системи освіти. Проте на цьому шляху є **певні перешкоди**:

- по-перше, різні підходи до визначення змісту терміна “діалог” та різноаспектність його тлумачення в мовленнєвій практиці, що призводить до суперечливого розуміння діалогічної ситуації, її природи, закономірностей виникнення, розвитку і функціонування. Тому є потреба створити відповідний понятійний тезаурус, чітко розмежувати діалог як форму спілкування, форму і засіб проблемного навчання та діалогічну взаємодію як психолого-педагогічну умову гуманізації сучасного освітнього процесу;
- по-друге, недостатність розробки наукових зasad діалогізації педагогічного процесу, відсутність конкретних моделей і освітніх технологій. Це вимагає розробки теоретико-методологічних основ навчання на принципах діалогічності, проектування інваріантних та варіативних моделей, інноваційного програмово-методичного забезпечення тощо для різних ланок освітньої галузі;
- по-третє, залишається не вирішеним питання діагностики вчителя щодо спроможності діалогічно мислити, діалогічно взаємодіяти, створювати полідіалогічні учнівські колективи як придатне соціально-психологічне середовища формування гуманної особистості.

Ми вбачаємо великі перспективи у застосуванні діалогічного підходу в освітніх системах різного рівня, як один із шляхів реальної перебудови української Школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 416 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979. — 126 с.
3. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти// Освіта і управління. — 1997. — №2. — С. 21-36.
4. Балл Г.О., Волинець А.Г. Значущість діалогічного підходу для освіти// Психологічні аспекти гуманізації освіти: Кн. для вчителя. — К. – Рівне, 1996.
5. Белова Е.С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач// Вопросы психологии, — 1991. — №2. — С.148-153.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — М.: Прогресс, 1988. — 384с.
7. Библер В.С. Мышление как творчество. — М.: Политиздат, 1975. — 400с.
8. Бодалев А.А. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: Сб. науч. тр./ Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. — М., 1980. — 159 с.
9. Бодалев А.А., Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия. — В кн.: Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: — М.: изд. АПН СССР, 1987. — С. 7-25.
- 10.Бондар С.Н. Гуманізація в структурі процесу навчання/ Освіта і управління. — 1998. — Т.2. — №3. - С.37-40.
- 11.Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. — М.: Знание, 1983. — 96 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Сер.: Педагогика и психология; № 6).
- 12.Бубер М. Два образа веры: Пер. с нем. /Под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левита, С.В. Лезова. — М.: Республика, 1995. — 464 с.
- 13.Буш Г.Я. Диалогика и творчество. — Рига: Авотс, 1985. — 317 с.
- 14.Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность — тип развивающего обучения: Уч. пособие для слушателей ИПК. — Горький: Горьковский межобластной ИПК работников профессионально-технического образования, РСФСР, 1989. — 74 с.
- 15.Возняк В.С. Філософсько-педагогічні міркування // Філософська і соціол. думка. — 1996. — N 7-8. — С. 201-223.
- 16.Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — Т.2. — М., 1982. — С. 5-361.
- 17.Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи // Доклады АПН РСФСР. — 1957. — N4.
- 18.Гончарук П.А. Психологія навчання. — К.: Вища школа. — 1985. — 144 с.
- 19.Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. /АПН СССР. — М.: Педагогика, 1986. — 239 с.

-
20. Діалог культур та освіта: Зб. статей до семінару 28-29 жовтня 1993 р. — К., 1993.
21. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі: Кн. для вчителя / В.В. Андрієвська, Г.О.Балл, А.Г.Волинець та ін./ За ред.Г.О. Балла. О.В. Киричук, Р.М. Шамелашвілі. — К.: ІЗМН, 1997. —136 с.
22. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М.: Просвещение, 1987. — 207с.
23. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / Научн.-исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
24. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії// Психологія: Респ. нак.-метод. зб./ Редкол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін. — К.: Освіта, 1991. — Вип. 37. — С. 3-12.
25. Ковалев А.Г. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия. — В кн.: Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. — М., 1987. — С.4-14.
26. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості/ Під ред. Л.М. Проколіенко; Упор. В.В Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Прокура. — К.: Рад. шк., 1989.— 609 с.
27. Крамущенко Л.В. Навчання студентів вузу організації активної педагогічної взаємодії на уроці// Вища педаг. освіта. — 1994. — Вип.17. — С. 55-60.
28. Курганов С.Ю. Психологические проблемы учебного диалога// Вопр. психологии. — 1988. — №2. — С. 87-96.
29. Курганов С. Ребенок и взрослый в учебном диалоге // Народ. образование. — 1989. — №2. — С.183-187.
30. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. — Минск: Изд-во БГУ, 1983. — 190 с.
31. Лазарев М.О. Про становлення культури професійно-творчого спілкування майбутнього вчителя// Вища педаг. освіта: Наук.-метод. зб. — К., 1994. — Вип 17. — С. 29-34.
32. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
33. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культур. Труды по знаковым системам. — Тарту, 1989. — Вып. 23. — С. 227-243.
34. Лотман Ю.М. О семиосфере. — В кн.: Структура диалога как принцип работы семиотического механизма
35. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. — К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. — 256 с.
36. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 168 с.
37. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности// Вопр. психологии. — 1982. — №4. — С.5-17.
38. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975. — 368 с.
39. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комиссарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. — К.: Выща шк., 1989. — 184 с.
40. Мусатов С.О. Нормативный репертуар функциональных ролей учителя-гуманіста// Освіта і управління. — 1998. — Т.2. — №3. — С.20-30.
41. Мысление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С.Сухобской. — М.: Педагогика, 1990. — 104 с.
42. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. — М., 1984. — 201 с.
43. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Педагогика, 1982. — 255 с.
44. Підласий І.П., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя// Рідна шк. - 1998. -№1. - С.3-8.
45. Пономарев Я. А. Психология творчества. — М.: Наука, 1976. — 303 с.
46. Психология. Словарь /Под. общ. ред. А.В. Петровского. — М.: Політиздат, 1990. - 494 с.
47. Психология развивающейся личности /Под ред. А.В. Петровского; — М.:Педагогика, 1987. — 240 с.
48. Психологічні аспекти гуманізації освіти / За ред. О.Г. Балла. — Київ — Рівне, 1996.
49. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: Изд-во АН СССР, 1958.— 148 с.
50. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. - Запорожье, 1992.
51. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. — К.: Гол. редакція УРЕ, 1974. — 776 с.
52. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. — М: Просвещение, 1968. — 248 с.
53. Тодорова І.С., Штепа О.Г. Система підготовки вчителя до педагогічного спілкування // Вища і середня педаг. освіта: Республіканський наук.-метод. збірник. — К.: Вища шк., 1989. — Вип. 14. — С.

-
- 51-56.
54. Федоров В.Д. Діа-логос. — Хмельницький: ОГУВ, 1996. — 43 с.
55. Фурман А.В. Вступ до методології проблемного навчання. — К. — Донецьк: Ровесник, 1993. - 80 с.
56. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання// Педагогіка і психологія, 1995. — №1. — С. 7-21.
57. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. — К., 1991. — 191 с.
58. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий /В кн.: Хрестоматия по педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1997. — С. 216-227.
59. Эльконин Д.Б. Психологические условия развивающего обучения . — В кн.:Обучение и развитие младших школьников /Под ред. Г.С. Костюка. — К.: Освіта, 1970.
60. Яношек Я. Социально-психологические проблемы диалога в процессе сотрудничества между людьми. — В кн.: Психолингвистика за рубежом. — М., 1972.
61. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями. — К.: Освіта, 1993. — 208 с.

Олена ГАЛЯН (ЗМІСТ)

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЧИННИКІВ НА СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ

“Сучасний педагог є не лише виконавцем певних функціонально-рольових обов’язків, але й носієм важливих індивідуально-психологічних рис особистості. Будь-яка професія накладає на людину певний відбиток, проте саме педагогічна діяльність сприяє розвиткові особливого світогляду, творчого мислення, специфічного ставлення до дітей, комунікативності, відкритості. Структура образу вчителя-професіонала містить у собі як високий рівень професійних знань (когнітивних, комунікативних, організаторських, конструктивних), так і особистісних якостей (інтелектуальних, морально-етичних, культурологічних, емпатійних, самовиховних). Як об’єкт пізнання і професійної діяльності, образ вчителя відображається у свідомості учнів, визначає їх внутрішній світ, думки, уяву і стосунки”[2]. Ця цитата розкриває всю значущість особи вчителя у навчально-виховному процесі школи і, водночас, визначає пріоритетні шляхи його розвитку та самовдосконалення.

У цій статті розглянемо основні умови та чинники, що тією чи іншою мірою через професійну діяльність його індивідуальному педагогічному впливають на особистість вчителя, яка, у свою чергу, відображається у стилі.

Відповідність стилю особистісній спрямованості самого педагога є запорукою ефективності його взаємин з учнями зокрема і професійної діяльності загалом. Вибір, зроблено відповідно до вимог діяльності і властивостей індивідуальності педагога, викликає у нього емоційний стан задоволення. Якщо він суперечить індивідуальним властивостям, виникає протилежний стан емоційного дискомфорту, що нерідко призводить до певних особистісних і професійних деформацій, які досить часто трапляються у педагогів, а згодом позначаються на характері його взаємин з учнями. Серед них:

- загальнопедагогічні деформації, що характеризують подібність змін особистості в усіх осіб, що займаються педагогічною діяльністю. Прикладом цього можуть бути такі особистісні утворення, як повчальність, завищена самооцінка, надмірна самовпевненість, догматичність поглядів, відсутність гнучкості тощо;
- типологічні деформації, викликані злиттям особистісних якостей з відповідними структурами функціональної побудови педагогічної діяльності в цілісні поведінкові комплекси (комунікатор, організатор, предметник, просвітник), що можуть із часом виявитися у структурі особистості, яка зазнає змін як при акцентуаціях;
- специфічні або предметні деформації, обумовлені специфікою предмету, що викладається. Адже навіть за зовнішніми ознаками легко визначити, який предмет викладає конкретний учитель.

Індивідуальні деформації визначаються змінами, що відбуваються у структурах

особистості і зовнішньо не пов’язані з процесом педагогічної діяльності, коли паралельно зі становленням професійно важливих для вчителя якостей відбувається розвиток властивостей, що не мають, на перший погляд, відношення до педагогічної професії. Подібний феномен може пояснюватися особистісною спрямованістю вчителя. Тож професійні деформації є не менш суттевим чинником, який може детермінувати стереотипність сприйняття оточуючих, шаблонність у судженнях, упередженість і ряд інших якостей, що є характерними для монологічних, зокрема імперативних, стилів діяльності.

Певні особистісні деформації педагога детермінуються, на наш погляд, різними чинниками. Один із них — дія різноманітних психологічних бар’єрів, що виникають між педагогом та учнями. Як наслідок, в останніх складається негативна оцінка майбутньої дії, що виявляється у ставленні школярів до окремих предметів, методів навчання та самого педагога, у стереотипності сприйняття дітей педагогом.

Проведені нами експериментальні дослідження свідчать, що у навчально-виховному процесі між учителем й учнями можуть виникати три основні види бар’єрів: **навчально-пізнавальні**, виникнення яких залежить від об’єкта пізнання, рівня знань, загального розвитку дітей. В основному це специфічні (етичні, що виникли у вигляді сформованих думок, морально-етичних установок, естетичні) і такі, що виникли у процесі засвоєння знань із предмету (бар’єр знаності (відсутність перспективи розвитку), бар’єр дистантності (виникає як наслідок сильного розходження змісту матеріалу, що вивчається і досвіду учнів, бар’єр знань із досвіду)); **соціально-психологічні**, що визначаються взаєминами між вчителем та учнями, позицією учня в навчанні, особистісним впливом педагога (бар’єр вузьконавчальної установки, авторитарності, дидактогенного впливу, комунікативний бар’єр); **психофізіологічні** як наслідок певного рівня розвитку, психічного стану учнів (бар’єр емоційного несприйняття, бар’єр “емоційної пам’яті”, бар’єр перевантаження). Найуспішими, на наш погляд, є соціально-психологічні бар’єри. Їх виникнення може детермінуватися соціальними позиціями школярів та педагога, характером впливу вчителя, а також особливостями взаємин між ними і тим, як вони проявляються безпосередньо у навчальному процесі.

Ефективність педагогічної взаємодії, продуктивність конкретного стилю у ній значною мірою визначаються можливостями кожного із її суб’єктів, навичками їх спілкування і уявленнями про групу та її цілі, оскільки стереотипи поведінки, а також експектації значно детермінуються соціальними ролями. Однак, відштовхуючись від поведінки людини у конкретній ситуації і від сприйняття нею цієї ситуації, досить важко вибудувати цілісну особистість. Адже особистість є певною ієрархічною структурою людських відношень (ставлень), суспільних за своєю природою. Вона, як зазначає О.Леонтьєв, “є системою ієрархій з виділенням провідних життєвих мотивів, життєвих цілей” [1].

Знайти відповідь на це питання можна, з’ясувавши, яку мотиваційну цінність займає проблема, що вивчає у цілісній структурі особистості. У своєму дослідженні ми скористалися виділеними Аргайлом М. мотивами, функціонування яких визначається спрямованістю особистості [3]. На нашу думку, саме наведені нижче мотиви можуть певною мірою визначати схильність учителя до монологічних, зокрема імперативних чи діалогічних, стилів діяльності. Сюди відносяться: **несоціальні потреби**, що опосередковуються соціальною поведінкою, зокрема спілкуванням; **потреба в залежності**, тобто потенційна конформність, яка певною мірою корелює з потребою у домінуванні; **потреба в аффіліації**; потреба у домінуванні за Аргайллом, включає в себе потребу у владі (контролювати поведінку інших) і в рівні визнання (бути предметом захоплення тощо); **сексуальна потреба** — це свого роду аффіліативна потреба, спрямована на осіб протилежної статі; **потреба в агресії**, що найбільше визначається ефективними чинниками; **потреба у самопізнанні та самоствердженні**.

Усі перелічені вище потреби є соціальними і закладаються ще у дитячому та юнацькому віці, роблячи характерний відбиток на певних задатках.

Таблиця 1

Результати співвідношення мотивів спілкування у досліджуваних нами педагогів

Мотиви, що виражають потребу %	Стилі взаємодії							
	ДДС	АлС	КфрС	ПІС	РМС	АМС	КфлС	Σ
в аффіліації	71,4	64,6	56,2	42,8	52,4	38,9	26,7	50,5
у домінуванні	57,1	62	62,5	76,2	76,6	88,9	53,3	68,1
в агресії	38,1	39,6	56,2	66,6	57,1	77,7	80	59,3
в залежності	42,8	56,2	62,5	47,6	71,4	66,6	46,6	56,2
в самопізнанні	71,4	68,7	68,7	52,4	47,6	50	46,6	57,9

Примітка: аналіз зроблено на основі стилів міжособистісної взаємодії: досвідово-діалогічного, альтруїстичного, конформного, пасивно-індиферентного, рефлексивно-маніпулятивного, авторитарно-монологічного, конфліктного.

Таким чином, згадані мотиви дають змогу охарактеризувати особистість педагога за двома статистично незалежними параметрами: залежність-домінування і міра аффіліації (разом із сексуальним аспектом). (Сексуальні мотиви не включені у таблицю тому, що педагоги “не бачать у дітях партнера, спілкування з яким мотивувалось би сексуальною потребою”).

Безперечно, згадана схема Аргайлла не є досконалою, потребує уточнень, однак дає певну відповідь на визначену нами проблему. Більш інформативнішою вона виглядає у поєднанні з дослідженнями пізнавальних мотивів Wackman D.B., Newcomb Th., Turner R., Converse Ph. та ін.

Отже, наведені приклади підкреслюють вплив індивідуальних й особистісних чинників на стилові вияви людини. А це, в свою чергу, вказує на обов'язковість урахування рольових очікувань, спрямованості особистості на різних рівнях детермінації та організації рольової поведінки. Водночас певну “небезпеку” для ефективної співпраці вчителя й учнів може складати невірно обраний педагогом стиль взаємодії, тобто стиль, що не відповідає його особистісним якостям. Оскільки правильно “ знайдений” стиль педагогічної взаємодії сприятиме вирішенню цілого комплексу проблем, педагогічний стиль стає адекватним особі педагога, взаємодія стає приємною; полегшується процедура налагодження взаємин; підвищується ефективність передачі інформації, і все це відбувається на рівні емоційного благополуччя вчителя й учнів на всіх етапах взаємодії.

Таким чином, допомога у становленні та розвитку індивідуального педагогічного стилю повинна бути скерована, перш за все, на організацію самопізнання і професійного самовиховання вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Психология общения. — М.: Смысл, 1997. — 365 с. (“Психология для студента”, вып. 4).
2. Шпалерчук І.Ю. Образ учителя як джерело корекційного впливу на дітей //Практична психологія та соціальна робота, 1997. — № (сигнальний). — С.46..
3. Argyle M. Psychology of Interpersonal Behavior. London, 1967. — Р. 20-30.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Володимир КРАВЕЦЬ [\(ЗМІСТ\)](#)

УКРАЇНСЬКА ШКОЛА КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ У ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ (Порівняльно-педагогічний аналіз)

На сучасному етапі свого розвитку людство переживає тривалий і складний процес переходу з індустріальної в нову науково-технічну фазу. Відбуваються кардинальні зміни у сфері виробництва (автоматизація, роботизація, комп'ютеризація виробничих процесів, використання нових джерел енергії), ускладнюються види трудової діяльності, підноситься її інтелектуальний рівень, розширяються масштаби невиробничої праці (обслуговування, управління, фінансова сфера), розвиваються наукомісткі галузі промисловості (атомна енергетика, біотехнологія, генна інженерія), з'являються найновіші засоби масової комунікації, посилюються інтеграційні процеси як в окремих геополітичних регіонах, так і в світі в цілому тощо.

Якщо в різних варіантах концепцій “індустріального”, “постіндустріального”, “технотронного” суспільства, висунутих у 60-70-х рр. Д.Гелбрейтом, Ж.Фурастє, Р.Ароном та іншими вченими обґрунтовувалось положення про науково-технічну оснащеність суспільства як вирішальний чинник соціального прогресу, а проблема вбачалася тільки у виборі деяких пріоритетів у розвитку техніки, у відборі і підготовці інтелектуальної еліти, то сьогодні провідне місце серед інтенсивних чинників розвитку виробництва посідає робітник з його здібностями, знаннями, навичками, досвідом, ставленням до праці, людина, наділена такими якостями, як професійна мобільність, здатність до адаптації в нових умовах праці, до швидкого переучування і набуття нових знань; психічна і фізична стійкість тощо.

Відповіальність особистості за повсякденну діяльність, наполеглива і високопродуктивна праця, гнучка система економіки, управління і навчання, готовність до життя в полікультурному і багатонаціональному середовищі, примат розуму і таланту над походженням — ось фактори успіху провідних європейських держав, що здійснили революцію в науці, економіці, освіті. У домінуючій в 60-70-х роках формулі “наука — виробництво” все більше відчувався брак проміжної ланки — освіти. Тільки через освіту, через оволодіння всією сукупністю найновіших науково-технічних знань можливий прогрес у розвитку суспільства. Праці відомих економістів Т.Шульца, І.Бенсона та інших показали, що інвестиції в освіту забезпечують понад 50% річного приросту національного прибутку [2].

Ідея пріоритетної ролі освіти в розвитку сучасного суспільства, забезпечені міцних позицій на світовому ринку стала провідною у шкільній політиці більшості європейських країн. Вона пронизує офіційні документи і політичні платформи багатьох держав. Головний показник визнання пріоритетності освіти в сучасному високотехнічному суспільстві — тенденція до підвищення витрат на утримання учбових закладів та розвиток їх інфраструктури. Витрати на освіту у валовому національному продукті Англії, Франції, ФРН та ряду інших європейських держав становлять 5-7%. На одного школяра тут суспільство витрачає сьогодні близько 3,5-4 тис. американських доларів на рік [3].

Розглядаючи Європу як єдність цінностей, що базується на ідеї демократії та прав людини, Рада Європи надає величезного значення вирішенню таких питань:

- яким повинно бути законодавство, що стимулює розвиток системи освіти?
- як забезпечити випереджачу функцію освіти?
- якою повинна бути шкала моральних цінностей молодої людини?
- як досягти єдності людей, що по-різному мислять і дивляться на світ?

-
- що повинна робити школа, щоб виховати людину щасливою і корисною для суспільства?

До завдань ціннісного виховання належить і формування європейської свідомості, яка на наш погляд включає: готовність до порозуміння і подолання упередженості, здатність дбати про спільні інтереси за умови взаємного вияву поваги і збереження відмінностей; повагу до європейських правових обов'язків у контексті прав людини, які визнані в європейському просторі; відкритість стосовно різних культур при одночасному збереженні власної культурної ідентичності; волю до мирного співіснування, до компромісів, до захисту різних інтересів; турботу про екологічну рівновагу в Європі та у світовому просторі; готовність виступати на захист свободи, демократії, прав людини, справедливості та економічних гарантій; волю до забезпечення миру в Європі й усьому світі.

Визнання пріоритетності освіти проявляється у постійному культивуванні поваги до освіти і заохочуванню до участі в справах учебних закладів широкої громадськості, солідних корпорацій, підприємств і бізнесменів.

Якісною характеристикою нової системи освіти є її неперервність. Високий динамізм сфери праці, поява нових галузей виробництва, неперервна зміна технологій, професій і спеціальностей висувають на передній план завдання оновлення освіти людини протягом усього її життя. Це завдання актуалізують численні соціальні демографічні явища, характерні для високотехнологічного суспільства: збільшення середньої тривалості життя людей, як результат поліпшення якості життя; широке зачленення жінок у суспільне виробництво вимагає дільшого розширення дошкільного виховання; розвиток системи підвищення кваліфікації працюючих і неформальної освіти як результат швидкозмінного виробництва тощо. Останні десятиріччя породили багато нових форм освіти дорослих: відкриті університети (Англія), народні будинки (ФРН) тощо. Швидкому розвиткові неперервної освіти сприяє комп'ютеризація суспільства. Персональні комп'ютери вдома і в інформаційно-навчальних центрах, наявність численних навчальних програм створюють практично необмежені можливості для самоосвіти, підвищення кваліфікації, саморозвитку.

Об'єктивні потреби сучасного стану розвитку продуктивних сил людства диктують необхідність виходу за національні рамки, підштовхують держави до співробітництва, посилюють їх взаємозалежність, неминуче ведуть до економічної інтеграції. В останні 10-15 років посилюється тенденція до інтеграції західноєвропейських держав у сфері освіти. Керівництво Європейського Співтовариства розглядає розробку єдиної освітньої стратегії як обов'язкову умову економічного об'єднання Європи, соціальної стабілізації країн ЄС, зменшення гостроти проблеми безробіття тощо. Мова йде про формування конкретного механізму інтеграційної політики у даній сфері і, перш за все, про уніфікацію і стандартизацію національних систем освіти. Сьогодні відомі загальноєвропейські освітянські програми "ERASMUS", "COMETT", "TEMPUS", "SOKRATES", "KOPERNIKUS" та інші, що спрямовані на співробітництво європейських держав.

Розв'язання назрілих внутрішніх і міжнародних проблем освіти передбачає ретельне вивчення зарубіжного досвіду. При цьому особливого інтересу набирають такі стратегічні напрямки педагогіки: методи оцінки рівня масової освіти школярів; педагогічне прогнозування; шляхи розвитку талантів, способи попередження відставання в розвитку й освіті; співвідношення загальної і професійної освіти; нові інформаційні технології в освіті; теорія і досвід підготовки сучасного вчителя.

Процес інтернаціоналізації сучасного суспільного життя обумовлює все зростаючий інтерес до співставлення економічних показників, соціально-політичних систем, моделей культури різних країн і народів. Спеціалісти будь-якої галузі науки і практики прагнуть отримати якнайповнішу інформацію про роботу своїх зарубіжних колег, запозичити їх досягнення і не повторювати їх помилок. Це стосується й освіти — однієї з найобширніших сфер людської діяльності.

Відмінності у діяльності вітчизняної і західної школи починаються з методологічної цільової установки, з якою учні приходять до школи і навчаються в ній. У нас в її основі лежать тези "Прийшов до школи отримати освіту", "Школа забезпечує освіту". У них — кардинально протилежні: "Прийшов до школи здобути освіту", "Школа створює умови для здобуття освіти". А це зовсім інша позиція вчителя і учня в навчальному процесі. Не випадково ще П.Блонський

у 20-х роках ХХ ст. писав, що замість антипсихологічної школи активного учителя і пасивно уважних дітей повинна бути створена школа активних дітей і уважного вчителя [1].

Некритичне запозичення європейського досвіду при проведенні освітніх реформ в Україні проглядається на всіх напрямках шкільної перебудови. Перш за все, спостерігається різне тлумачення такого поняття як всеобуч. У більшості європейських держав всеобуч передбачає обов'язкове відвідування школи до виповнення дитині 16 років. Вимога засвоєння стандарту знань, обов'язкового для всіх, у це поняття не вкладається. Закон про відвідування, а не обов'язкове здобуття певного рівня освіти, що має місце в Україні, кардинально змінює становище: учитель не зобов'язаний навчити всіх, як наш, він просто вчить. В англійській школі, наприклад, не вважають, що всі діти повинні навчитись однаково. Всі повинні працювати на уроці, всі повинні ознайомитись з темою — і цього достатньо. Відповідальність за знання конкретного учня, за результати навчання, на відміну від вітчизняної школи, лежить не на вчителеві, а на дитині та її батьках. А це, зрозуміло, докорінно змінює характер навчання.

У більшості європейських країн прийнято 12-річний термін навчання в середній загальноосвітній школі (в гімназії ФРН — 13 р.). Західні педагоги небезпідставно вважають, що отримати повноцінну освіту без перевантаження учнів неможливо. Тим більше це неможливо в умовах п'ятиденки. А перехід на шестиденку позбавить пересічного українського школяра єдиного вихідного — адже ж у неділю слід готовувати уроки на понеділок. Так що шлях до європейської інтеграції в сфері освіти примушує вітчизняних законодавців думати про 12-річну школу.

Виходячи з особливостей навчання дітей початкових класів (наприклад, менша тривалість уроку), в школах Західної Європи їх розміщують в окремих приміщеннях або ж початкові школи функціонують в автономному режимі (а подекуди й старші школи). Це, на жаль, не швидко стане реальністю у нашій країні. Але, на наш погляд, для малюків необхідно створювати дещо інші, більш комфортні умови навчання.

Можна вітати прагнення керівників вітчизняної освітянської галузі до створення нових типів навчальних закладів — гімназій, ліцеїв, колегіумів тощо. Проте кожен з них повинен мати свій реальний статус, своє місце в освітянській ієархічній драбині. В Україні ж випускники загальноосвітньої школи, гімназії чи ліцею отримують документи про освіту однакового взірця, мають однакові стартові можливості для продовження навчання у вищій школі. В західноєвропейських країнах спостерігається чітка структура закладів, що дають загальну середню освіту, і лише випускник гімназії у ФРН, ліцею у Франції, граматичної школи в Англії мають право вступати в університет без складання вступних іспитів. Тут немає такої мішанини реального статусу навчальних закладів. Зрештою, якщо поглянути на традиції вітчизняної школи, то ліцей завжди стояв вище від гімназії. Достатньо згадати Рішельєвський, Ніжинський, Кременецько-Волинський ліцеї, які давали підвищений рівень освіти. Ось чому, реформуючи систему освіти в Україні, треба дотримуватись елементарної логіки і добрих традицій, або ж, запроваджуючи різні нові типи закладів, на правовому рівні чітко визначати їх статус і гарантії випускникам.

Перетворення середньої школи в масовий учебовий заклад поставило перед вченими-педагогами ряд складних проблем. Традиційна дидактична система показала свою неефективність в умовах масовості середньої освіти, породила тенденцію до зниження її якості. Але ж якість — основне завдання шкільних реформ сьогодні і на найближче майбутнє. Гуманістичний підхід, що ґрунтується на визнанні за всіма учнями здатності вчитись успішно, якщо їх навчати кваліфіковано, все більше завойовує собі місце і впливає на розв'язання важливого питання про зміст базової освіти. При всій національній різноманітності підходів можна виділити загальні для всіх європейських країн напрямки перебудови змісту базової освіти:

- збільшення числа обов'язкових предметів, що входять в “ядро” загальної освіти (до 75-80%), при одночасному обмеженні учебових програм з них;
- підвищення уваги до природничо-наукової, математичної і технологічної освіти, недопущення виключення математики, біології, фізики, хімії з числа обов'язкових предметів;
- посилення значущості гуманітарних аспектів змісту освіти. В курси природничо-

математичного циклу включається матеріал, що розкриває взаємозв'язок науки, технології і суспільства, допомагає зрозуміти відповідальність людини за збереження життя на Землі. Одночасно розширене коло знань про людину, її розвиток, мотиви поведінки, способи спілкування, умови щасливого і підірвного життя.

Очевидно, що збільшення числа обов'язкових предметів неминуче веде до зменшення диференціації навчання у відповідності з інтересами учнів середньої школи. Менша частка учебного часу відводиться на предмети за вибором. Проте одночасно посилюється диференціація навчання за здібностями. Сьогодні у багатьох країнах світу для всіх учнів віку обов'язкового навчання, за винятком п'яти-шестирічних, створюються з кожного предмету 10 рівнів навчання. Весь зміст будь-якого предмету розбивається на це число рівнів. При цьому у кожній віковій групі може вивчатися матеріал трьох чи чотирьох рівнів. Спеціалісти не чекають, що до закінчення обов'язкової школи всі учні досягнуть єдиного рівня.

Лінія на обмеження обов'язкових учебних програм і посилення вивчення окремих дисциплін дає змогу грунтовніше опановувати шкільний матеріал, знизити завантаженість учнів. Цьому значною мірою сприяють інтегровані і спеціальні курси, причому інтегровані курси використовуються поряд з поглибленим вивченням окремих предметів. У старших класах слабким учням пропонується інтегрований курс природничих наук, сильнішим — окрім курсі фізики, хімії, біології, географії. Ідея інтегрованого навчання, на жаль, недостатньо використовується у вітчизняній школі і педагогіці. Хоча в кінці 80-х років в Україні проведено широкомасштабний експеримент із запровадження в загальноосвітніх школах інтегрованих курсів природознавства (на базі Тернопільського педінституту) і суспільствознавства (на базі Луцького педінституту), розпочалась підготовка відповідних навчальних посібників і навіть вчителів цих інтегрованих курсів, проте сьогодні про цей експеримент не згадують, підсумки його не підведені. На нашу ж думку, слід повернутися до ідеї інтегрування як в загальноосвітніх школах, так і в школах нового типу.

Для перебудови гуманітарної освіти в європейських країнах показове підвищення уваги до іноземних мов, перенесення початку їх вивчення у молодші класи. В Україні такі тенденції теж спостерігаються, але знову ж таки маємо справу з різними підходами, різними цільовими установками. У вітчизняних, зазвичай спеціалізованих, школах забагато уваги, як на наш погляд, приділяється граматиці іноземної мови і значно менше — розвитку в учнів комунікативних навичок. У західноєвропейській школі іноземні мови вивчаються передусім з метою розвитку комунікативної культури, вміння правильно висловлювати свої думки і почуття, встановлювати міжособистісні і соціальні контакти тощо.

Вигідно відрізняється школа в західноєвропейських країнах щодо диференціації та індивідуалізації навчального процесу. В гетерогенних класах, які є домінуючими в Україні, учитель повинен знайти шляхи стимулювання обдарованих учнів, пом'якшити вимоги, що ставляться до відстаючих школярів, і одночасно орієнтувати викладання на переважаючу масу «середніх» учнів. Фактично для викладання в різномірному класі від учителя постійно вимагається «потрійна» підготовка. Ще одна складність полягає в тому, що вчитель змушений розподіляти свій час між трьома групами учнів і не може приділяти увагу лише одній з них. Серед стратегій, що дають можливість індивідуалізувати навчання, можна назвати такі: програмоване навчання, навчання за допомогою комп'ютерів і, нарешті, «відкрите» навчання.

Навчання в однорідних групах також може набирати різних форм. Це, насамперед, створення спеціальних шкіл для обдарованих дітей та дітей із затримками в інтелектуальному розвитку, створення спеціальних класів у звичайній школі. Обдарований учені може бути зарахований у такий клас з усіх предметів або вивчати в ньому лише ті з них, з яких він виявляє особливі здібності. Групування учнів за здібностями супроводжується відповідними модифікаціями шкільної програми, коли кожна група вчиться за своїм профілем навчання.

Для всіх систем індивідуалізованого навчання в сучасній західній школі справедливими є три обставини. По-перше, навчання будеться таким чином, щоб зацікавити учнів. Пізнавальний інтерес вважається обов'язковою умовою організації учебного процесу. Подруге, виключається можливість прогалин у засвоєнні знань, бо при відставанні чи тривалому пропускові учені потрапляють в іншу групу, що просувається повільніше, і разом з нею чи учителем повторює пропущений чи недостатньо зрозумілий матеріал. І, нарешті, за цієї

системи немає оцінок. Оцінка знань проводиться не за кількісними, а за якісними показниками, шляхом визначення того, який конкретно матеріал учень засвоїв, якими навичками і уміннями оволодів. Періодично проводять тестування.

У загальнодидактичному плані розробка способів індивідуалізації учебового процесу в західній педагогіці характеризується відмовою від основних елементів класно-урочного навчання (стабільність складу основної учебової групи, створення гомогенних груп), зміною функцій учителя, який виступає переважно в якості організатора-консультанта. Системам індивідуалізованого навчання, як правило, властиві значні обмеження, що стосуються рівня навчання, набору учебових дисциплін, характеру учебового матеріалу тощо. Крім того, вони мають негативні риси: значна організаційна складність; переважна орієнтація на репродуктивне засвоєння змісту освіти; послаблення керівної ролі вчителя тощо.

Учень у західноєвропейській школі, на відміну від вітчизняного школяра, не знає перевантаження. Англійські діти, наприклад, отримують на уроці разів у п'ять менше матеріалу, ніж діти в українських школах. У початковій школі багатьох країн Заходу відмінені домашні завдання, а в старших класах їх обсяг втричі менший від вітчизняних шкіл. Адже, на думку західних експертів, домашні завдання лише на перший погляд інтенсифікують навчання. Насправді ж вони звільняють вчителя від інтенсивної роботи в класі. Та й учні часто не витримують додаткових навантажень, пов'язаних з домашніми завданнями.

Гострота питання якості освіти, підвищення вимог до рівня знань всіх без винятку учнів надають особливої значущості проблеми попередження неуспішності. Один з напрямків у розв'язанні цієї проблеми — побудова учебового курсу у вигляді серії логічних етапів, що завершуються конкретними результатами (засвоєння знань, формування умінь і навичок), які можна виміряти й оцінити. Учитель має в своєму розпорядженні компактні й ефективні методики, що дають змогу бачити просування учня в навчанні, виявити його труднощі задовго до завершення курсу, внести відповідну корекцію. Розробка “педагогічного результата” — один з перспективних напрямків, який може кардинально змінити традиційні дидактичні постулати і стати важливим компонентом нової педагогічної системи. Орієнтація школи на якість освіти породила такі форми педагогічної підтримки відстаючих, як повнота учителів-репетиторів у штаті школи, утворення корекційних груп, літніх класів, альтернативних шкіл з “м'яким” режимом для дітей, хворих скуюфобією. Виникла індустрія з виробництва дидактичних матеріалів (карточок із завданнями, комп'ютерних програм, магнітних записів у поєднанні з підручником тощо), які дають можливість учніві індивідуально відпрацьовувати, повторювати, поглиблювати вивчення матеріалу, який він не засвоїв на уроці. При всій важливості педагогічної допомоги відстаючим головною умовою високої якості навчання виступає все ж активність і зацікавленість учня в навчанні.

Вирішенню вищезазначених проблем у західній школі сприяє й система оцінювання знань учнів, яка докорінно відрізняється від вітчизняної. В молодших класах дітей, зазвичай, не опитують, їх не викликають до дошки, не питаютъ з місця. Якщо вчителька хоче щось запитати, вона підходить до учня й тихо запитує, учень відповідає так само тихо, залишаючись на своєму місці. Вивчаючи досвід опитування і оцінювання дітей в українській школі, зарубіжні педагоги дивуються: “Це що ж, у вас учитель бере інтерв'ю у дитини? При всьому класові? А що в цей час роблять інші? Як же так можна витрачати час? А якщо вчитель придирається, чи не любить учня, як дитині постояти за себе? Хіба можна так сміливо довіряти вчителеві? Це ж дуже небезпечно і, перш за все, для вчителя. Його завжди можуть звинуватити в несправедливості”.

Ось така логіка.

Західноєвропейська школа, хоч і не може добре вчити всіх, турбується про гідність учнів і шукає цивілізовані шляхи не вчити всіх дітей. Діти не бояться відповідати, не бояться йти в школу, ніхто перед уроком не трясеться.

Найрозвсюдженішими формами контролю знань школярів у західноєвропейській школі є тестування: індивідуальне і групове, вербалне і невербалне. Результати оцінки знань окремих учнів є конфіденційними і повідомляються лише учням та їх батькам. Двічі на рік учителі складають звіти для батьків “про прогрес і досягнення дітей”. Після закінчення середньої школи можна не складати екзамени, це не обов'язково, але якщо необхідно отримати сертифікат (Англія) чи ступінь бакалавра (Франція) і “пропуск” до вищої школи, треба скласти

біля десятка складних іспитів. Ця обставина примушує дітей вчитися, незважаючи на те, що школа начебто від них нічого не вимагає. Різниця між українською і зарубіжною школами в тому, що наша вимагає, а англійська, французька чи німецька — надають можливості. Наша ображає багатьох дітей, західноєвропейська намагається сформувати почуття гідності.

Полярним є підхід в Україні та європейських країнах до оцінки роботи школи. В більшості європейських освітніх системах (за винятком Франції) управління освітою носить децентралізований характер. Школи на Заході, на відміну від наших, користуються відносною автономією. Відсутня типова для нашої системи освіти перевірка роботи школи і вчителя. Зовнішній контроль за роботою школи здійснюється за допомогою стандартизованих тестів, результати виконання яких і є підставою для оцінки роботи школи. Там немає таких знайомих вітчизняним педагогам перевірки шкільної документації, методів і форм організації навчально-виховної роботи. Правда, школи, учні яких не досягають необхідного рівня знань, оцінюються як недієздатні з відповідними адміністративними санкціями. В обов'язки місцевих освітняних органів у більшості європейських країн, окрім цього, входить відкриття нових шкіл, контроль за виконанням закону про всеообуч, забезпечення учнів сіданками і медичним обслуговуванням.

Суттєво відрізняється статус вітчизняного педагога від статусу його західноєвропейського колеги. І мова навіть не про розмір заробітної плати та її систематичність. У західноєвропейських країнах сфера освіти вилучена нині з ринкових стосунків і держава бере на себе всю відповідальність за її розвиток. Тут вчитель має статус державного службовця і відповідну соціальну захищеність. Учителів тут не перевіряють; вони проводять уроки без напруження, без поспіху, не добиваючись однакових знань від усіх. Програму вчитель складає сам. Тут ніщо ні з чим не стикується, кожен вчить на свій манер, у кожного вчителя свої правила — адже він Вчитель. Саме через таке ставлення до вчителя в Європі, на відміну від України, відсутні приватні заклади з професійної підготовки педагогів.

Сьогодні європейська школа живе під знаком запровадження принципово нових дидактичних засобів. Це, мабуть, єдиний напрям вдосконалення роботи загальноосвітньої школи, де Україна, навіть при великому бажанні її освітянських керівників, не може скласти конкуренцію країнам Заходу через обмежені фінансові можливості. Якщо кожний учень англійської, французької, німецької та інших шкіл Європи може щодня годинами сидіти біля комп'ютера, то в Україні є великий відсоток школярів, які ще й не бачили справжнього сучасного комп'ютера. Це ж саме можна сказати щодо відеосистем, телетерміналів і супутникових телесистем, лазерних приладів тощо. А це перешкоджає вітчизняній школі використовувати найсучасніші дидактичні технології, перш за все інформаційні.

Суттєво відрізняється західноєвропейська і вітчизняна системи морального виховання. Наше виховання за пострадянськими традиціями “їде ззовні до середини”, обробляє маленьку людину до тих пір, доки зовнішні вимоги педагогів і колективу не стануть її внутрішніми вимогами до самої себе, тобто доки вона не стане сприймати чужу волю як свою, не змінить свої почуття і мозок на чужі. Європейське виховання спрямоване у протилежному напрямку — “зсередини назовні”. Воно передбачає суверенність особистості, що діє за власним добрим спонуканням. Виховання “від суспільства до людини” ефективне лише в дитинстві, доки дитиною легко управляти, але воно втрачає силу із дорослішанням. Рух “від людини до суспільства” вимагає значно більше майстерності і зусиль, але він дає вихованість на все життя. Варто дати людині відчути себе такою, ввести людське в неї, і вона потурбується і про себе, і про своїх близьких, і про державу.

На відміну від українських школярів, які і знають більше, і розвинуті не гірше, але скуті, закомплексовані, їх зарубіжні однолітки, як правило, тримаються більш спокійно, невимушено, розкutі, але не розв'язні. Може справа в тому, що в нас кажуть “важкі діти”, а в Європі — “діти з труднощами”? У нас — “проблемні діти”, у них — “діти з проблемами”. Головне слово нашого виховання — “не можна”. Головне слово європейського виховання — “можна”.

У західноєвропейській школі дітей привчають до думки, що мораль і правила необхідні людині, але їх треба відкривати, вибирати, винаходити самому, тому що джерело моральності в собі самому. Дітей вчать бути чесними завжди і в усьому. Списування, підкази, шпаргалки, що надовго прописались у вітчизняній школі, в західноєвропейській школі практично не

трапляються. Школярів націлюють на те, що в лабораторних роботах, усних повідомленнях, рефератах необхідно користуватися тільки власними ідеями і словами, посилатись, якщо використовуєш чужі думки, на першоджерела. Видаються великі серії педагогічних плакатів, що закликають сприймати кожну дитину такою, якою вона є, поважати її право на відмінність, право бути іншою — тобто самою собою.

Великого розповсюдження на Заході набрали ідеї соціального партнерства. Виховання в дусі соціального партнерства стало провідним напрямом у всій навчально-виховній роботі школи. Воно розглядається офіційними колами як найперспективніша можливість створити місцеве суспільство.

У багатьох школах ентузіастами активно впроваджується виховання в дусі миру. Там йдеться про величезну шкоду гонки озброєння, про несумісність воєн з фундаментальними інтересами і правами людини, про небезпеку і безперспективність у нинішніх умовах силового вирішення проблем і суперечностей між окремими державами. Спеціальні курси не тільки розповідають про жахи війни, ядерної зброї, шляхи попередження воєнних конфліктів, але і вчать підлітків жити в миру, розуміти культуру і звичаї інших народів, знімати напруженість, знаходити вирішення суперечливих питань шляхом переговорів і спільних дискусій. У СРСР, а подекуди і в Україні, до недавнього часу досить скептично ставились до досвіду західної школи в цій галузі, оскільки теорія і практика виховання в дусі миру там значною мірою пов'язана з пацифістськими ідеями. У нас же ці ідеї (осуд аморального характеру будь-якої війни, насилля як ефективного засобу розв'язання соціальних конфліктів) заперечувались як несумісні з революційним пафосом марксизму-ленінізму. Пацифізм асоціювався, як правило, з пасивним і безпорадним несприйняттям війни, з іллюзіями, далекими від реального життя. Елементи ідеалізму в пацифістських побудовах дійсно є. Але сьогодні, коли стойте питання про саме виживання людства, коли насилля може перетворитися в могильника цивілізації, коли утверджується пріоритет загальнолюдського над класовим і національним, доцільно переосмислити наше ставлення до пацифізму. Гуманізація стосунків, прагнення до створення атмосфери кооперації, взаєморозуміння — новий елемент в житті західної школи. Продиктований об'єктивними потребами, він буде посилюватись і становитиме органічну частину нової педагогічної системи.

Характерною рисою сучасної Європи є зростання культурної розмаїтості за рахунок інтенсивних міграційних процесів (перший етап — потік переселенців із Східної в Західну Європу; другий, більш пізній феномен — неконтрольований приплив переселенців у високорозвинені європейські країни з Південної Європи, Балканського півострова, Азії, Африки). Вони становлять різномірні елементи, що відрізняються від місцевого населення мовою, релігією та звичаями, демографічними характеристиками і особливо соціальним становищем. Ці абсолютно нові проблеми виокремлюються на соціальному тлі Європейського Співтовариства, висвітлюючи внутрішні суперечності та брак гнучкості сучасного суспільства.

У цьому контексті значного розвитку набула ідея полікультурної (“багатокультурної”, “плюралістичної”) освіти, яка впродовж останнього десятиріччя розвивається в Європі у кількох напрямках. Певна група ідеологів полікультурної освіти (С.Черчіль, Д.Ейткен та ін.) тлумачать її як загальнолюдську концепцію, засновану на правах людини і соціальній справедливості, передбачаючи при цьому комплекс спеціальних дій і заходів, що відповідають специфіці різних етносів і меншин (спеціальні освітні заклади, спеціальні освітні програми, спеціальна підготовка вчителів тощо).

У низці засобів, на які покладається завдання формування поведінки “хороших” громадян, особливе місце займає самоврядування учнів. У тому чи іншому вигляді воно має місце в школах більшості західних країн. Сутність його в залученні учнів до організації шкільних справ через систему виборних органів і осіб. На самоврядування покладається, насамперед, завдання ознайомити учнів із західною системою виборів і органів управління. Саме тому учнівське самоврядування часто будують як копію органів держави (конгрес, парламент), а вибори в них копіюють існуючу систему виборів на Заході. Пишуть плакати із закликами голосувати за названих кандидатів, скликають мітинги, влаштовують співи патріотичних пісень, працюють виборчі комісії тощо. У день виборів у школі організовують кабіни чи навіть орендувати машини для голосування. Копіювання “дорослих виборів”, що

супроводжується красивими церемоніями, на думку їх організаторів, повинно викликати інтерес молоді до виборчої системи і подолати ту байдужість, яка спостерігається в ряді західних країн.

Сама робота виборчих органів учнівського самоврядування організована подібно до діяльності “парламенту” чи “конгресу”. На засіданнях учасники влаштовують дебати з питань шкільного життя, роблять запити відповідальним особам, виносять резолюції. Робота учнівського самоврядування зосереджена на організації позакласної роботи (спортивних змагань, гуртків, учнівських вечорів), виданні шкільних газет і контролю за порядком у школі. Чергові учні допомагають учителям слідкувати за порядком під час перерв, в ідалінках, на шкільних майданчиках, у бібліотеках тощо. І хоч у діяльності самоврядних шкільних організацій є чимало формалізму, відвертої показухи, й тут вітчизняній школі є чому повчитись, оскільки сьогодні в масовій загальноосвітній школі України проблема учнівського самоврядування вимагає переосмислення і нагального вирішення.

На основі порівняльного аналізу сучасного стану української та західноєвропейської школи можна констатувати, що не завжди реформування вітчизняної освіти йде відповідно до найновіших світових тенденцій. Навіть західноєвропейський вектор його спрямування не дає потрібних результатів у досягненні належної якості освіти. Насамперед, необхідно повернутись до традицій вітчизняної школи, максимально культтивуючи те, що робило її провідною в Європі. Запозичення ж елементів діяльності західноєвропейської школи має бути критичним і запроваджуватись у масовому порядку лише після експериментальної перевірки та адаптації до існуючих реалій в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блонський П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В двух томах. Т. 2. —М.: Педагогика, 1979. — С. 179.
2. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. — М., 1996, — С. 51.
3. Джуринский А.Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. — М., 1989. — С. 78.
4. Положение детей в мире. 1998. Unicef. Детский фонд ООН. — К., 1998.
5. Саймон Б. Общество и образование. — М., 1989.

Галина ГРУЦЬ (ЗМІСТ)

СОФІЯ РУСОВА В КОНТЕКСТІ ПРОСВІТИЛЬСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

На просвіительському русі українського народу відбулася надзвичайна драматичність його історичного буття. Суть, роль і визначальні етапи еволюції просвіительського руху і досі залишаються науково не осягнутою сферою об'єктивного вивчення в Україні. Як феномен, українське просвітництво, згодом український просвітительський рух, по суті, не досліджувався українськими вченими. Однак, на початку ХХ століття, головним чином, у 20-ті роки — в період українського відродження — вчені намагалися розглянути в історичній перспективі формування українського просвітительського руху як органічної складової національної культури. Відповідна наукова база була підготовлена попередниками. Це праця М.Костомарова "Дві руські народності", опублікована 1861 року на сторінках "Основи", це і "Світогляд українського народу" (1876 р.) І.Нечуя-Левицького, це фундаментальне дослідження М.Грушевського — десятитомна "Історія України-Руси" (1848-1937 рр.), його ж "Ілюстрована історія України" (1912 р.), "Культурно-національний рух на Україні в XVI-XVIII віці" (1912 р.), це і праця Івана Огієнка "Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу" (1918 р.). Крім цих ґрунтовних досліджень історико-культурних явищ і процесів в Україні з'явилося на початку ХХ століття багато різних статей, які тою чи іншою мірою заглиблення у науковий аналіз висвітлювали важливі аспекти історії української культури загалом і національного просвітительського руху зокрема. Так, провідні культурні діячі, такі як П.Куліш, М.Драгоманов, І.Франко, Леся Українка, М.Павлик, С.Подолинський, С.Русова та інші намагалися ввести українську культуру в систему західноєвропейської культури, активізувати інтеграцію національних традицій і європейських культурних новацій. А для цього знадобився саме просвітительський механізм як для захисту, збереження і розвитку

національної освіти, культури, так і для екстраполяції культурних надбань українського народу в світову скарбницю.

С.Русова була просвітителем, — "носієм освіти і прогресу", оскільки вірила в силу науки, освіти й культури народу, а помічаючи протиріччя суспільного устрою, розуміючи хижачку сутність російського уряду стосовно українського народу, прагнула незалежності і волі для України. Її прагнення знайшли яскравий вияв у суспільній педагогічній діяльності, і не обмежувались політичними поглядами. С.Русова виступала за право всіх людей на правильний розвиток і добре виховання, на мирне життя і рівноправність, які повинні лягти в основу вільного розвитку кожної нації. У ньому, власне, і полягає феномен українського просвітительства загалом і просвітительства С.Русової зокрема. Ми також вважаємо, що феномен українського просвітительства та його носіїв у кінці XIX на початку ХХ ст. проявився ще й у тому, що воно розвивалось у руслі європейського культурного прогресу. У книзі "Теорія та історія світової та вітчизняної культури" зазначається: "Відкритість, здатність переймати, пристосовувати, перетворювати й українізовувати різноманітні впливи, що їх відчував український народ протягом усіх віків своєї історії, є однією..." з його особливостей і сильних сторін, яка проявляється в просвітительській діяльності творчої інтелігенції [8, 93].

Головний засіб боротьби із соціальною нерівністю, за краще майбутнє українського народу С.Русова, як і інші просвітителі, бачила у народній освіті та просвіті. Погляди на роль освіти, науки, культури в суспільному прогресі, по суті, є основою ланкою її просвітительської ідеології.

С.Русова вважала національну освіту вирішальним засобом перетворення дійсності. У просвіті людей, у запущенні їх до науки, у зміні суті навчання і виховання вона бачила шлях до зміни соціуму. Тому ці ідеї просвітителька послідовно проводила у своїх творах, статтях, діяльності. На таких позиціях стояли усі українські просвітителі кінця XIX початку ХХ ст. Так, у передмові до публіцистичної книжки "Перед широким світом" Б.Грінченко, аналізуючи стан справ на українській освітянській ниві, писав з великим занепокоєнням: "У нас, українців, це питання має більшу увагу, бо ми зосталися в просвітніх справах позад усіх європейських народів, і в нас справа просвіти є разом і справою національного відродження. Коли ми хочемо чогось досягти як національний організм, мусимо з усієї сили стати до просвітньої роботи" [2, 5]. Тому уся культурницька еліта України активно включалася в національно-просвітительський рух, який виявлявся у різних формах: науково-педагогічній, літературно-публіцистичній, громадсько-політичній, культурно-освітній, мистецькій та ін.

Б.Грінченко, аби довести чи серйозний і довговічний український національний рух, чи досить у ньому сили, аналізує джерела цього руху, зазначаючи: "Усякий національний рух залежить од тієї живої національної сили, яка є в народі і намагається виявити себе, намагається розвиватися, жити і творити життя у своїй уподобі. Сила ця виявляється у всяких формах, а найголовніше в житті політичному й літературному" [2]. Усі вище наведені міркування свідчать, що просвітительство української культурницької еліти, а також С.Русової започаткувалося на ґрунті українського національного відродження на засадах гуманізму і національного альтруїзму й проявлялося у науковій, педагогічній, літературно-публіцистичній, громадсько-політичній діяльності.

Турбота про долю українського народу, ідея української національної освіти становили зміст і мету всього життя С.Русової, хоч де б вона не перебувала — в Україні, чи у вимушений еміграції, — і були наріжним каменем її творчої спадщини і громадської діяльності. Отож, в цьому сенсі С.Русова — просвітитель, оскільки належала до культурницької еліти, яка ніколи не стояла останньою від житейських проблем свого народу і його інтересам підпорядковувала творчі наукові, духовні надбання.

У процесі формування світогляду С.Русової, на наш погляд, можна виділити декілька етапів. Перший з них припадає на дитинство й знаходить своє органічне продовження та інтенсивне вираження в юнацькі роки. Він характеризується оволодінням основами наукових знань і народних національних чеснот.

Другий етап формування світогляду характеризується виробленням власного ставлення до здобутих знань, існуючих норм і правил поведінки.

Третій етап у вершинному своєму вияві — це етап формування власних поглядів і

переконань всього того, що було сприйнято, засвоєно, стало власним світоглядом, який визначив життєву позицію й поведінку С.Русової.

На підставі вивчених архівних джерел, наукових праць, літературної спадщини С.Русової, ми прийшли до висновку, що на формування світогляду цієї постаті української автентичної педагогіки, літератури, культури вагомий вплив мали три головні чинники.

Перший — це соціальне середовище, з якого вийшла і в якому жила С.Русова, її освіта, студії, інтереси та уподобання життя серед народу, подорожі рідним краєм та далеким зарубіжжям; літературно-педагогічні, мистецькі, громадсько-політичні зв'язки з прогресивними культурно-освітніми діячами того часу (М.Драгомановим, Є.Чикаленком, І.Стешенком, С.Петлюрою, Я.Чепігою та ін.). Національні культурні й народознавчі інспірації названих особистостей, які собою вже творили вогнище української культури, поруч з впливами іншими спричинилися до вироблення глибоких зацікавлень майбутньої просвітительки. Торкалися вони передовсім історичного минулого рідного народу та різних галузей його сучасного життя, витворів творчого духу. Визначалися ж прагненням глибше пізнати народ, щоб у майбутньому стати йому корисною.

Другий — це природа. Глибинне відчуття природи, яку обожнювала і прекрасно розуміла С.Русова, теж мало значний вплив на формування її світогляду як педагога-просвітительки.

Родина Ліндфорсів (дівоче прізвище С.Русової) жила в селі Олешні серед розкішної чернігівської природи. Маєток розкинувся у мальовничому місці. Чарівне довкілля вплинуло на формування смаків і уподобань вразливої емоційної дівчинки. Рідній Олешні, її п'янкій красі вона присвятила чудові сторінки у "Моїх споминах". Бо саме тут витоки, незграбні джерела С.Русової — мислительки, педагога, добротворця, звідси пішла вона у незвідані світи, опромінена батьковою мудростю, душевністю, піклуванням, любов'ю і підтримкою. Все це, як і належить, вона пізнала з дитинства. Певне, оцім, здавалося, звичним полям, лукам, яругам і кручам, завдячна усім, що у ній було людського, що виплекало її патріотом, якої не могли переінакшити ні чарівливі краєвиди Швейцарії, ні повіті легендами замки Німеччини, ні вишукані архітектурні споруди Італії. Вони завжди з нею — і рідна Олешня, і невеличка церква у маєтку, збудована у стилі Растреллі, і сільські петляві вулички, і барвінкове роздолля. Враження буття. Те, без чого людина не може бути повноцінна.

Третій — особисте життя просвітительки, повне болю, страждань і трагізму.

Всі названі вище чинники у своєму синтезі, в тій чи іншій мірі, сприяли викристалізуванню світогляду С.Русової, який характеризувався неординарністю, прогресивністю, стійкістю поглядів.

Здійснений нами аналіз наявних матеріалів дає підставу для висновку про те, що формування світогляду й творчої індивідуальності С.Русової не можна розглядати ізольовано від впливу передової західноєвропейської наукової і педагогічної думки, однак і не слід ставити його в повну залежність від неї. Просвітительська діяльність, педагогічні ідеї, творча спадщина її належать до явищ цілком оригінальних, самобутніх, непересічних. Вони включають в себе разом із пройнятими європеїзмом загальноукраїнськими рисами також компонент сухо "руської культури" з її специфічним генетичним кодом (не українка за походженням).

С.Русова — представник своєї епохи. Шлях ідейного розвитку мислительки складний, світогляд — суперечливий, бо таким же суперечливим і складним був цей історичний період. У світогляді С.Русової, її поглядах, освітній діяльності відбита суперечність того соціального джерела, яке живило її творчість. Отож, ідейні переконання просвітительки модифікувались із зміною соціально-політичних обставин життя: від лібералізму і народництва — до реформаторської культурно-освітньої роботи ("апостол Правди і Науки").

Характеризуючи просвітительську ідеологію С.Русової, доцільно проаналізувати її філософські погляди, переконання, які формували основи просвітительства вченої. У зв'язку з цим слід зазначити, що серед української інтелігенції кінця XIX — початку ХХ ст. простежується три основних напрямки: ліберально-демократичний, соціал-демократичний і націоналістичний. Не можемо погодитись з думкою І.Пінчук [3, 74], яка вважає, що С.Русова належить до ліберально-демократичного напряму, оскільки мислителька свою багатогранну діяльністю довела, що просвітителя її рівня неможливо обмежити рамками якогось одного напряму, коли йде мова про діяльність, пов'язану з інтересами суспільства, народу, Батьківщини. Загалом, всі види діяльності С.Русової були формою, засобами для реалізації

просвітительських ідей. Так, громадську діяльність, активну працю С.Русова розглядала як найблагородніше покликання людини. Поширення освіти забезпечить, на її думку, не тільки національне визволення, але економічний розвиток. Отож, С.Русова перш за все просвітитель.

Що стосується філософських поглядів, то, заперечуючи вульгарний матеріалізм, С.Русова не заперечувала ідеалізму І.Канта, Г.Гегеля, позитивізму Г.Спенсера, "філософію життя" Ф.Ніцше; допитливо шукала свою позицію, критично брала з різних філософських систем те, що здавалося їй найбільш прийнятним, намагалася створити свій світогляд. Непогамовна любов до знань, гостра необхідність по-філософськи обґрунтувати свою концепцію національної освіти, педагогічну систему розширювали коло зацікавлень. Вона глибоко вивчала західноєвропейську філософію, культуру, освіту, літературу. У своїх творах неодноразово цитувала Г.Спенсера, І.Канта, Ренана, Г.Гегеля, Ф.Ніцше, П.Наторпа, В.Вундта, Штаммлера, В.Віндельбанда та ін.

Досліджуючи творчу спадщину С.Русової і спираючись на сучасні дослідження творчості мислительки, ми прийшли до висновку, що її цікавили певні аспекти філософії Ф.Ніцше (1844-1900) — німецького філософа, засновника теорії "філософії життя". Мислителька вважала вкрай важливою для формування українського виховного ідеалу проблему сильної особистості, спроможності творити національну культуру. У роботі "Дошкільне виховання" педагог писала: "Ніцше це дуже гарно висловив, і його слова можуть стати певною радою в справі сучасного виховання: "пізнай себе, — каже німецький філософ, — усе, що в собі маєш найкращого, розвивай до високого перфекту (удосконалення); живи задля здіслення твоєї власної правди. Будь, чим сам хочеш, але будь цілком сам по собі" [7, 141-142].

Що ж стосується ніцшеанських традицій у творчості С.Русової, то ми пересвідчились, що вони не мали тенденційних нашарувань; філософ приваблював мислительку своїм протестом проти будь-яких форм духовного рабства, палкою апологією людини. Просвітителька була переконана, що настав час внести в українську школу ідеали рівності, братерства, любові, а в цьому плані зразком міг стати німецький порядок, жорсткий контроль, чітка статистика, інфраструктура, цілеспрямованість, вольовий натиск, чин. Суттєву користь, на думку мислительки, могли б надати відповідні аспекти німецької філософії, педагогіки, зокрема Ф.Ніцше, Г.Кершенштейнера, хоч далеко не все з їх спадщини несе позитивний вплив. Доцільно з цього приводу навести думку Я.Мельника, який писав: "Однак, очевидно, нерозумно лякати себе небезпекою ніцшеанства тим, хто терпить от надмірної надчутливості..., хто гине од надлишку емоційних поривів... Таким людям і націям, цілком логічно, варто було б здобувати те, чого їм бракує" ("Літературна Україна", № 11, 01.90 р.).

Д-р М.Коновалець у статті "Школа для життя" з цього приводу зазначав: "В теперішніх умовах нашої дійсності лише люди ініціативи, розмаху і незламної енергії можуть вдергатися на поверхні життя і стати хосennими членами нації" [4]. Ми впевнено можемо повторити ці слова сьогодні, які підсилюють далекоглядність і мудрість поглядів С.Русової.

Ми вважаємо, що у цьому контексті необхідно також відзначити інтелектуальну незалежність С.Русової у специфічній атмосфері кінця XIX — початку ХХ ст. Звичайно, просвітителька не була байдужа до суспільних захоплень своєї доби, деякими особливо переймалася, однак зберігала критицизм, який боронив її від абсолютизації універсальних філософських теорій, модних політичних доктрин чи минуших форм боротьби. І що характерно, на нашу думку, — її зовсім не торкнулися ірраціоналізм і містицизм, так звана "нова релігійна свідомість", що справили глибокий вплив на частину української інтелігенції. Для С.Русової була характерною не ідеологічна свідомість, якої вона не визнавала об'єктивним суддею реальності, а якраз свідомість культурна, а ще більше етична. Очевидно, це зумовлено не лише її особистими рисами, а й традиціями української ментальності: зорієнтованість української психіки на індивідуальне, а не гуртове, захищали від абсолютизації ідеологій.

Усі вище наведені міркування приводять нас у площину ґрунтовного розуміння вибору С.Русової, яка в умовах безодержавності та духовного уярмлення мусила насамперед бути просвітителем. Вона своїм власним прикладом агітувала людей різних національностей згуртовано боротися за своє національне і соціальне визволення.

Однак, для нас значимим є те, що в її працях переважають прогресивні тенденції і наукові ідеї, які сформувалися під впливом традицій української філософської думки та її головних

представників: Г.Сковороди, М.Максимовича, Т.Шевченка, М.Костомарова, М.Драгоманова, М.Грушевського та ін.

У цьому аспекті важливим є нарис С.Русової, приурочений до 100-ї річниці від дня смерті видатного українського поета-філософа Г.Сковороди "Странник Григорій Саввич Сковорода: Біографіческий очерк" (Харків, 1894, 32 с.). У ньому переважає не фіксування відомих фактів з біографії мандрівного філософа, а спроба вичленити з написаного мислителем моральне ядро. На особливу увагу заслуговує висновок даного есею: "Він залишив по собі вічну і добру пам'ять як навчитель життя; він і словом, і прикладом навчав людей любити передусім Бога, вчитися, аби пізнати істину, приборкувати свої почуття, очищати душу від дурних бажань, задовольнятися найменшим і бачити найбільше щастя у виконанні заповіді любові" [4, 10]. Пишучи так, С.Русова з'ясовувала для себе морально-етичні засади, які були визначальними і в її діяльності.

С.Русова глибоко усвідомила, що важко переоцінити роль "сковородинського типу інтелігентності як моральної настанови у подальшій історії української культури" [1, 102] та фактора самозбереження нації. Сковородинська філософія, "залишилась жити, віднайшовши втілення у духовній настанові до самозаглиблення, самопізнання, шляхетного індивідуалізму, прагненні до суверенності внутрішнього життя, що зберігається впродовж всього XIX ст. як ознака позиції багатьох представників найрізноманітніших верств українського суспільства. Саме життєвість цих рис забезпечила можливість українському народу за тяжких умов соціального і національного гноблення під владою іноземних держав зберегти свою національну самотожність" [1, 102-103].

Естетизація С.Русовою особистості та філософського вчення Г.Сковороди закономірна з точки зору вироблення зasadничих механізмів просвітительської ідеології. У діяльності мислительки прослідковується вибірковість, циклічність освоєння національної традиції, яка згодом виявляється у поціновуванні життєвої філософії П.Куліша, Т.Шевченка, М.Драгоманова, О.Русова.

Саме тому не випадковою, на нашу думку, є глибинна внутрішня спорідненість світовідчuvання С.Русової з життєвою філософією Т.Шевченка. Близькість світогляду виразно виявляється у загостреному почутті любові до України, у жертвовному слугуванні рідному народу, у апостольській місії інтелектуальної еліти. Доречно зауважити, що С.Русова у своїх творах часто цитувала Т.Шевченка, зверталася до його спадщини, як до невичерпного джерела мудрості, далекоглядності, прозірливості, оскільки була переконана у словах Кобзаря: "Раз добром налите серце, ввік не охолоне". Саме ці слова викарбувані на її могилі та на могилі її чоловіка О.Русова.

До кінця життя залишилась С.Русова "вірною заповітам Драгоманова". У статті "Пам'яті М.П.Драгоманова" (1905) та в окремій публікації "М.П.Драгоманов, його життя і твори" (1918) викладаючи життєві та творчі етапи М.Драгоманова й екстраполюючи його погляди на предмет власного аналізу, загострювала увагу на наступних словах мислителя: "Яку б силу виявило слов'янство, якби серед нього запанувала федеральна демократія згідно з заповітами Костомарова й Шевченка, а не сучасна германізація, русифікація, полонізація" [5, 31]. Це переконливо свідчить, що С.Русова вслід за М.Драгомановим ідею прогресу як результату історичного перебігу подій і як його внутрішньої сутності вважала належно в українському культурному розвитку. С.Русову, як і М.Драгоманова, також приваблював увесь соціальний світ людини. Саме цим пояснюється її прагнення створити національну освіту в Україні, "...виховати свідомих громадян, які в усякому суспільстві свідомо б ставилися до своїх суспільних обов'язків і чесно їх виконували" [6, 162].

Ми переконані, що сила педагогічного методу С.Русової у тому, що вчена і просвітителька уміла бачити загальне і конкретне, індивідуальне і суспільне в їх тісному взаємозв'язку, у їх єдності. Вона використовувала усі можливі шляхи та засоби для поширення освіти серед народу, намагаючись через російські видавництва, російські школи "...здіймати полуду з очей, будити свідомість взагалі" [8], а, отже, і самосвідомість кожного народу, кожної нації, не нехтувала і російською мовою задля популяризації науки, відкриття українських шкіл, вибираючи такі теми, які б загострювали патріотизм народу і мали позитивний вплив. Через цей компроміс С.Русову критикували О.Пчілка, Б.Грінченко, звинувачуючи її у москофільстві,

у зраді українській ідеї через "...зносини з російською інтелігенцією" [232, 98]. У цьому ж звинувачували М.Драгоманова.

Сучасні науковці, досліджуючи спадщину С.Русової стверджують, що вона займала критиканську позицію стосовно Х.Алчевської, яка широко проводила просвітительську роботу у Харкові російською мовою, мовляв: чим Русова відрізняється від Алчевської. Відповідь знаходимо у творах мислительки. Вона згадувала у "Моїх споминах": "Незалежна й заможна, вона мала б у свою школу на селі ввести багато українського" [8, 93], проте, "...коли молодий Гринченко почав учителювати в її селянській школі, повний довір'я до такої славетної громадської діячки й педагога" [8, 93], читав дітям української книжки, розмовляв з ними українською мовою, — то за це його було звільнено Х.Алчевською.

У зв'язку з цим слід підкреслити, що С.Русова використовувала будь-які можливості для впровадження в життя національної ідеї, в той час як Х.Алчевська цією ідеєю нехтувала.

Продовжуючи розгляд впливу М.Драгоманова на просвітительський світогляд С.Русової, слід наголосити, що вона також намагалася розвивати тільки ті національні традиції, які не стояли на перешкоді прогресивного розвитку. Свій ідеал, вслід за М.Драгомановим, С.Русова вбачала у добровільному об'єднанні гармонійно розвинутих особистостей, визнавала примат загальнолюдських культурних цінностей і національних особливостей у формуванні мети виховання.

У дев'яностох роках подружжя Русових проживало у Петербурзі, де була організована українська Громада. Вони активно працювали у петербурзькій громаді і так званому Добродійному видавничому товариству, яке займалось виданням популярних книжок українською мовою. У "Моїх споминах" С.Русова писала: "...Є.Чикаленко видає свої "Господарські поради" і т. ін. Також і я написала про французьких виноградарів. Це саме Товариство видало мої два підручники — "Початкову географію" і "Буквар". Ще сміливішим виступом Товариства було видання повного "Кобзаря" Шевченка... Взагалі, в Петербурзькій громаді були люди, широ віддані українській ідеї і з широким світоглядом, такі, як Стебницький, Лотоцький, Забіла й ін." [8, 113], які теж мали певний вплив на формування світогляду С.Русової та її просвітительської ідеології.

Однак, на нашу думку, С.Русова вибудовує власну, глибоко моральну філософську концепцію життя, трансформуючи набутий досвід. Об'єднуючим центром її служить ідея плідної праці та рідної землі для сучасників і нащадків, через яку і здійснюється зв'язок поколінь і набуває певного сенсу життя окремої людини. Світосприймання С.Русової має яскраво виражене національне забарвлення і ґрунтуються на загальнословітовому гуманістичному надбанні. Отож, мислителька створила власне русівський світогляд, свій інтелектуально-культурний орієнтир, який не давав їй схильності, втратити почуття патріотизму, етики та естетики. На прикладі С.Русової ми прослідкували етапи становлення її світогляду (зазначені вище) через самоусвідомлення, гідність, самовираження, самооцінку, взаємозв'язок з середовищем, пріоритетність загальнолюдських вартостей, участь у процесі творення, генетичну пам'ять у вимірах простору і часу.

Таким чином, за своїм суспільно-політичними та філософськими переконаннями С.Русова належить до просвітителів. Вона стояла на позиціях демократизації освіти українців, широкого поширення знань серед народу. Освіту розглядала як засіб соціального прогресу і національного визволення. С.Русова скерувала свої зусилля на виховання творчої та гуманної особистості, а також на аналіз таких феноменів буття, як емоційне начало, емоційне зусилля, рефлексія, чутливість, самоконтроль, що культивують людинолюбство, потребу, самоаналіз, самоузагальнення, самоосмислення, саморозуміння, самооцінку, самовизначення, саморозвиток, самопізнання, світоглядні позиції. Адже тільки через ряд цих складників людина може самовизначитися і осмислити свою необхідність родині, народові, землі, Всесвітові. З другого боку, просвітительська мудрість С.Русової у даному контексті — це причетність до культурного досвіду народу і вираження його через власну свідомість, через власні світоглядні переконання.

Підсумовуючи вище наведені міркування, слід зазначити, що С.Русова розуміла, що без філософських основ просвітительство не може стати на фундаментальну наукову базу, тому мислителька тісно пов'язувала філософську теорію пізнання з просвітительською діяльністю, з життям. Це положення свідчить про нерозривну єдність філософських поглядів і теоретичних просвітительських положень. Основні принципи гносеології С.Русової знайшли своє

відображення у її просвітительстві, її культурно-освітній, літературно-публіцистичній, науково-педагогічній, громадсько-політичній діяльності як специфічних формах пізнання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горський В.С. Історія української філософії: Курс лекцій. — К.: Наукова думка, 1996. — С.102-103.
2. Гринченко Б.Д. На беспросветном пути. Об украинской школе. — К., 1906. — 2-е изд. — С. 101.
3. Пінчук І.М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової (1856-1940): Дис. ... канд. пед. наук. — К., 1994. — 201 с.
4. Русова С. Странник Григорій Саввич Сковорода. Біографіческий очерк. — Харків, 1894. — 32 с.
5. Русова С. М.П.Драгоманов, його життя й твори. — К., 1918. — 45 с.
6. Русова С. Суспільні питання виховання // Життя і знання. — 1929. — С. 161-163.
7. Русова С. Вибрані твори. — К.: Освіта, 1996. — 304 с.
8. Русова С. Мої спомини. — К.: Україна-Віга, 1996. — 210 с.
9. Теорія та історія світової і вітчизняної культури. — Львів, 1990. — С. 93.

Микола ПАНТЮК (ЗМІСТ)

ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ПАТРІОТИЗМУ ТА ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У МОЛОДІ В ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ТОВАРИСТВ “СОКІЛ”, “СІЧ”

Громадянське та патріотичне виховання займає важливе місце у виховній діяльності юнацьких та молодіжних товариств і об'єднань “Сокіл”, “Січ”, що були засновані в кінці XIX - на початку XX століття.

Уся культурно-просвітницька, тіловиховна робота цих товариств була побудована так, щоби виховати здорову тілом і духом людину, яка була б готова до боротьби за визволення свого народу з неволі, тобто патріота. Як відомо, українці Галичини, Буковини, Закарпаття знаходились під окупаційними режимами Австрії, Польщі, Румунії, Угорщини. Тому прагнення до визволення з-під ярма цих держав було об'єктивною умовою для патріотичного виховання молоді в названих організаціях і товариствах.

Гаслами для сокільського виховника служили ідеї Індружіха Фігнера, який казав: “Хай нас зв’язує в міцну родину любов до Батьківщини, любов до нашої справи. Будьмо ж товариством згідним, щоб нас не роз’єднували ні погляди політичні, ані релігійні... Заможний хай буде братом того, кому доля менше судила. Хто працює для добра Батьківщини розумово, хай буде щирим побратимом тому, в кого долоні вкриті мозолями від чесної праці...” [1]. Так сокільські виховники, опираючись на високі ідеали, плекали у душах своїх вихованців почуття любові, добра, справедливості, рівності, братерства, жертовності.

У визвольній боротьбі поневоленої нації вирішальне значення мають чотири чинники, а саме: “1 — моральні прикмети нації, 2 — фізична сила та витривалість нації в боротьбі, 3 — непохитність волі до боротьби та 4 — ясно окреслений національний ідеал” [2].

Незламне прагнення сокільства до вищих ідеалів відображене у десятюх заповідях Сокола-Батька. Ці заповіді були основними орієнтирами у вихованні та самовихованні для кожного сокільського виховника, сокола чи сокілки.

Перша заповідь: “Сокіл – це символ Свободи”. Існує духовне та фізичне рабство-поневолення. Ніяка зовнішня сила не може зробити раба вільним, окрім нього самого. Поки раб не позбавиться своєї рабської психіки, поки не підніметься на вищий щабель фізичної і духовної культури, поки не виховає у собі прагнення невпинно боротися за свою свободу, доти всі зовнішні намагання будуть марними.

Друга заповідь: “Сокіл намагається виховати здорове тілом і духом молоде покоління української нації”. Основоположник сокільства М.Тирш вважав, що ознакою зруйнованого й хворого суспільства є розбещений егоїзм і брехня. Поневолена нація не тому поневолена, що така її доля, а тому, що вона не має в собі здорового і міцного ядра, біля якого згуртувались би її кращі сили. Лише здорові нації здатні до оборони та здобуття своєї незалежності. Сокільство прагнуло виховати нове здорове покоління для служби власній нації.

Третя заповідь: “Сокіл — це свідомий, карний громадянин української нації”. Сокільство плекало розуміння істинного демократизму, що базується на виконанні національних обов’язків. Брак свідомості своїх обов’язків перед нацією є ознакою хиткого, нерозвиненого характеру людини. Сокільство хотіло бачити в своїх лавах свідомих громадян власної нації.

Четверта заповідь: “Сокіл вчиться єдності, карності й послуху, стаючи в ряд-чоту”. Сокільство було школою, де основою виховання була “сила й порядність, чинність і витривалість, моральность і карність, любов до Батьківщини, любов до свободи”. Тому сокільство прагнуло бути гармонійним великим цілим, витвореним з окремих одиниць, у якому кожен знає своє місце.

П’ята заповідь: “Сокіл слухає лише наказу своєї виборної старшини”. Звідси випливає, що основою нормального життя та співпраці в людській громаді є добровільне підпорядкування своєї волі — волі своїх обранців.

Шоста заповідь: “Сокіл пам’ятає, що світ посідає той, хто його здобуває, ділами — а не словами, не плачем, а мечем, байдужі гинуть, нероба стає рабом, не лебедіти, а стреміти”. Звідси — чим вища мета, тим більше праці і витривалості вона вимагає.

Сьома заповідь: “Сокіл дбає про: народну честь, сміле око, сильні груди, мало слів, багато діл. Кожен сокіл і сокілка усвідомлював, що він є частиною великого народу, що його фізичне і духовне здоров’я є не тільки його надбанням, а й служить на благо всій спільноти”.

Восьма заповідь: “Сокіл любить Україну”. Ця заповідь вимагала виховання почуття правдивого патріотизму, в якому любов до Батьківщини мусить виявлятися не на словах, а в щоденній непомітній праці.

Дев’ята заповідь: “Сокіл вірить, що працею й злуковою здобуває народові свободу”. Це свідчення того, що лише наполеглива праця в єдності може привести до світлої і величної мети — свободи, незалежності, демократії.

Десята заповідь: “Сокіл знає тільки один клич українця: Все вперед! Всі враз” [2].

Цей девіз голова “Сокола” Іван Боберський пояснював так: перші слова девізу “Все вперед!” “звивали, щоб над собою постійно працювати, не лінуватись, не гаяти часу даремно, не відкладати роботу на пізніше, але дбати і журитись про своє здоров’я, про свій розум і про своє майно. Правдивий сокіл є рухливий, швидко думає і швидко виконує. Він дбає, щоби був сильний і здоровий, щоби був відважний і свідомий, щоби був підприємливий і ощадний. Сокіл — це новий українець, який сміло зміриться своїми прикметами з англійцем, французом, німцем. Сокіл хоче працювати, боротись і приносити користь, щоб український народ дорівнював великим народам.

Ще два золоті слова: “Всі разом!” Цей зазив збирає українців без різниці віку, майна і знання, молодь і старших, селян і міщан, рільників і робітників та інтелігентів, хлопців і дівчат, мужчин і жіноцтво в одну велику родину... хоче навчити українців єдності і карності, лучності зі своїм власним провідником” [3].

“Сокіл” мав свою мету і високу ідею. Він був довголітньою практичною школою національно-громадського співжиття в найрізноманітніших його виявах. Сокільський ідеологічний курс звичайно був трьохступеневий: нижчий або початковий, обов’язковий для всіх членів товариства, середній — для виховників сокільських гнізд, вищий — для відповідальніх сокільських працівників. Сокільська ідеологія мала реальний і практичний характер. Існувала засторога проти нагромадження “великої купи великих слів”. Батько українського “Сокола” Іван Боберський висловив увесь зміст руховика-сокола так: “гарний і добрий український громадянин і оборонець” [4].

Фізичне і моральне здоров’я було запорукою вірного служіння Батьківщині. Соколи вважали, що той, “хто є свідомий своєї фізичної сили і вміє нею як слід орудувати, стає певнішим себе, стає відважним. Певність себе й відвага — це духові прикмети тісно залежні від фізичного стану людини, є, отже, прямим і безпосереднім наслідком доцільного фізичного виховання” [5].

У своїй статті “Сокільство і спорт” Федір Мороз підкреслює, що фізична сила є матір’ю широті, “бо сильна людина не має потреби послуговуватися підступом. Той, хто почувається сильним має все відвагу виступати явно, відверто. Вслід за цим бридиться підготою і брехнею” [6].

Важливу роль у моральному відродженні та вихованні патріотизму відігравала сокільська

дисципліна. Вона була таємницею всіх сокільських успіхів, силою сокільської організації. Її головним завданням було: “впливати на кожного сокола і сокілку так, щоби поводився морально й гідно, щоби без надуми й викрутів ставав на службу народові, щоби служив добру і правді... Сокільська дисципліна мусить приборкувати нашу вроджену анархічну вдачу, мусить зробити нас здисциплінованими членами організації і здисциплінованими членами нації [6].

Особливе значення для патріотичного виховання молоді, формування її громадськості мали сокільські та січові свята. Їх влаштовували досить часто окремі кошти, повіти, навіть доктор Кирило Трильовський, а пізніше — Український січовий союз. Через два роки після заснування першої “Січі”, коли січовий рух почав охоплювати більшість сіл Снятинського, Коломийського, Городенківського повітів, було проведено в червні 1902 року перше Січове свято. Друге Січове свято відбулося 23 червня 1903 року в Коломиї, в липні 1904 року січовики з’їхалися до Станіслава, а на четверте — 12 липня 1906 року — знову до Коломиї. Великий Січовий Здиг відбувся 31 травня 1909 року в Коломиї на честь гетьмана Івана Мазепи й до 200-ліття битви під Полтавою. П’яте Січове свято відбулося в червні 1911 року в Станіславові, наказним отаманом якого був Гриць Федюшка-Богун, шосте — одне з останніх Січових свят — відбулося в Снятині 12 липня 1912 року. В 1914 році було проведено спільній Краєвий Січово-Сокільський Здиг [7].

На перше Січове свято в Коломиї з’їхалося чимало членів січових товариств з усього краю, а також гості з Буковини та Східної України. Делегати з Наддніпрянщини були на Січових святах найбажанішими і найдорожчими гостями. Приміром, у 1906 році серед гостей Січового Здигу був відомий письменник і бандурист Гнат Хоткевич з Харкова, в 1909 році — письменник Михайло Коцюбинський, в 1912 році — делегат “Просвіти” з Катеринославщини Хома Сторубель.

На Січових святах виступали також Василь Стефаник, Михайло Павлик, Андрій Чайківський, Лев Бачинський, Микола Лагодинський, також приїздили д-р Рібарж із Тріеста, голова словінських “Соколів” д-р Цар із Загреба.

Основними елементами Січового свята був січовий похід вулицями міста та спільне виконання усіма учасниками свята гімнастичних вправ на місцевому спортивному майдані чи міській площі. Такі масові заходи завжди проводились у супроводі січових оркестрів, а якщо це була гуцульська “Січ”, то перед музикантами марширували трембітники. На закінчення влаштовувалася забава з танцями, або театральна вистава.

Ось як висловлював в одному з листів до дружини свої враження про Січове свято 1909 року в Коломиї Михайло Коцюбинський: “Це щось таке гарне і величне, що трудно описати. Це ціле військо, кілька тисяч і Трильовський за генерала... “Січ” вітала гостей, між іншим мене...” [8].

З нагоди 100-річчя з дня народження Тараса Шевченка в 1914 році теж було проведено Січове свято. Напередодні відбувся святковий концерт, перед яким виголосив привітальну промову К.Трильовський. Він висловив надію на національне визволення: “Може вже й недалека хвиля, коли ми зможемо нашими шоломами зачерпнути води з Дніпра-Славути, води, змішаної з кров’ю наших ворогів!.. Може вже й недалека та хвиля, коли приайдеться нам погостити багнети крісів наших до каміння на Тарасовій могилі!..” [9].

На другий день, 28 червня 1914 року, вулицями стародавнього Львова святковим маршем пройшла велика кількість соколів, січовиків, пластунів. Саме на цьому сокільсько-січовому святі вперше вулицями Львова пройшло 500 січових стрільців, одягнених у військові однострої зі зброяєю в руках, які започаткували новітнє українське військо — Українських Січових Стрільців.

При вигляді українського війська, яке марширувало вулицями Львова, українців охопила велика радість та піднесення духу. На початок свята діяло вже 96 стрілецьких секцій в Галичині. [10]. Кошовим товариства “Українські Січові Стрільці” став відомий громадський діяч д-р Володимир Старосольський, осавулом — Дмитро Катамай.

Цей Здиг показав львів’янам і всій Австро-Угорській імперії ознаку незнищеності українського духу, наявність могутньої потуги українських національних сил, що борються за визволення з-під імперського гніту.

Основним завданням, що ставилося в галузі патріотичного та громадського виховання, було формування людини-громадянина, людини-патріота своєї Батьківщини.

Засоби, які використовувалися для втілення цього завдання у життя, були різноманітними: національна символіка, рідна мова, організація січових та сокільських свят, бесіди (“гутірки”), мандрівки в природу, таборування, видавництво своїх часописів, співана поезія тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сокільське виховання. Український Сокіл. Часопис союзу українського сокільства за кордоном. — Число 10, березень, 1935.
2. Прохода В. Сокільство та військо. Український Сокіл. Одноднівка союзу українського сокільства за кордоном для вшанування 40-ліття діяльності Сокола-Батька у Львові.
3. Боберський І. Українське сокільство 1894 - 1939. —Львів, 1939. — С.11-12.
4. Прохода В. Руханка та спорт. Український Сокіл. Листок союзу українського сокільства за кордоом. Ч.5/6. Прага, 1934, — жовтень.
5. Сокільські вісті. —Львів, 1933, — січень-лютий, №1, — С.2.
6. Сокільські вісті. —Львів, 1934, — листопад, №7-8, — С.2.
7. Центральний державний історичний архів України у м. Львові, ф. 847, оп. 1, спр. 1. — С.1.
8. Свобода (Нью-Йорк), 1964, — 27 серпня.
9. Трильовський К. З моого життя... (уривок зі спогадів) Гей там на горі “Січ” іде!.. Пропам’ятна книга “Січей”. Зібрав і впорядкував П.Трильовський. Едмонтон, 1965. — С.51.
10. Кріп'якевич І. Історія України з найдавніших часів до року 1923. — Львів, 1935 — С.752.

Ірина МИЩИШИН (ЗМІСТ)

КАТОЛИЦЬКА АКЦІЯ ЯК ОРГАНІЗАЦІЯ МОРАЛЬНОГО САМОВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ (Галичина, поч. ХХ ст)

На початку ХХ ст. у Галичині завдяки старанням прогресивної громадськості і духовенства процес національного відродження українського народу набуває більш ширших обсягів і поширюється у різноманітні сфери суспільного життя. Поряд із відкриттям рідномовних навчально-виховних інституцій, розробкою теоретико-методологічних зasad теорії національного виховання важливу роль у плані піднесення рівня національної свідомості українського населення відіграла організація різноманітних молодіжних товариств, як світського, так і релігійного характеру. До складу першої групи слід віднести “Пласт”, “Січ”, “Сокіл” і ряд інших молодіжні об’єднань. Метою цих організацій був фізичний розвиток молоді, утвердження її національних переконань та поглиблення духовності. У наступну групу товариств входили такі організації, пріоритетними завданнями яких виступали формування духовно багатої і національно свідомої еліти краю. Це насамперед Марійські Дружини, Католицька Акція, Українські Католицькі Союзи, Обнова, Євхаристичні Союзи, церковні братства, апостольства і т.ін. Поряд із ґрунтовним морально-релігійним вишколом ці товариства активно займалися просвітньою, виховною і добroчинною діяльністю.

Найбільш всеохоплюючим і централізованим серед цих товариств було об’єднання - Католицька Акція. Саме вона стала інтегруючим чинником всезагального молодіжного католицького руху, розпочатого Папою Пієм XI, який багато уваги приділяв співпраці мирян і духовенства, християнському вихованню молоді. З цією метою 2 жовтня 1923 р. під патронатом св. Франциска він засновує нове об’єднання — “Католицьку Акцію”. Характерною рисою Католицької Акції була її повна автономія і незалежність від будь-яких політичних партій. Керівництво Католицькою Акцією здійснювало виключно церковна влада. Після того, як подібні організації були створені у Франції, Бельгії, Італії, Голландії, їх започаткували і в Галичині, де вони проіснували до 1939 р.

Характеризуючи основне завдання Католицької Акції Папа Пій XI підкреслив: “Католицька Акція - це співпраця мирян в єпархіальному апостольстві католицької Церкви для оборони зasad віри й моралі як також розвитку доброї й корисної суспільної діяльності під проводом церковної єпархії, обнова католицького життя в родині й суспільності”[5, 2]. Отож, метою Католицької Акції є ушляхетнення людини, її внутрішнього світу шляхом морально-релігійного та суспільного виховання, тобто прищеплення правдивої побожності, “глибокого пізнання здорової науки, чистоти обичаїв” [3, 101]. Учасники Акції також

повинні були активно розгорнати громадсько-релігійну діяльність, з метою втілення зasad християнської моралі у виховання, освіту і суспільну етику.

Сферами праці Католицької Акції були родина і суспільність. Тому до її завдань належало ушляхетнення християнських родин, боротьба за католицьку школу, полагодження суспільних конфліктів і різного роду соціальних пристрастей, харитативна діяльність [4, 167].

Наслідками діяльності цієї організації повинні були стати духовне оновлення усіх сфер людського життя, утвердження принципів християнської моралі у родині, школі та інших суспільних інституціях.

Засобами досягнення цілей Католицької Акції Папа Пій XI вважав – оборону релігійних й моральних зasad і культивування суспільно-корисної праці, що регламентується цими ж нормами. Загалом усі *засоби* можна поділити на дві групи: надприродні та природні. Першими виступали ті засоби, які забезпечували удосконалення духовного світу людини, через її безпосередній зв'язок, спілкування з Богом. До них слід віднести молитви, духовні вправи, пожертви, посвяти, добрий приклад, повчання, застереження, нагадування та ін. У групу природних засобів входили харитативні діла, католицька преса, бібліотеки, маніфестації, курси, конгреси, релігійні й національні свята.

Загалом, *завдання* Католицької Акції зводили до внутрішнього вишколу учасників, душпастирської апостольської й місійної праці. Передовсім це, згуртування братств і конгрегацій, домагання заснування професійних шкіл, наповнення католицьким духом усього суспільного життя (культурне середовище, громадські й державні установи), освітньо-виховна й харитативна праця. Останнє передбачало організацію Союзів милосердя, що мали надавати матеріальну допомогу убогим, безвідсоткові кредити для безробітних, створення бюро практичних порад, порадні для матерів і дітей і т ін. Okрім цього, потрібно було засновувати спілки хворих і секції для моральної підтримки потребуючих, бюро посередництва праці і т. п. Для духовного вишколу працівників суспільних інституцій створювалися заклади вищої релігійної освіти з 4-ма роками навчання і відповідні кафедри в університетах [2, 3].

До структури товариства “Католицька Акція” у Галичині входили такі організації: Католицьке Товариство Українських Мужчин, Католицька Акція Українських Жінок, Католицька Акція Української Мужеської Молоді, Католицька Акція Української Молоді (далі — КАУМ) й Католицька Акція Української Жіночої Молоді.

Завдання товариства КАУМ поділялися на три групи: організаційні, виховні та суспільно-добродійні. *Організаційні завдання* переслідували мету об’єднання всієї української молоді у справі боротьби за утвердження “Христового царства на землі”. Доповнення та інтеграція зусиль родини, школи та Церкви, особливо у напрямках загально-релігійного, морального, суспільного і розумового виховання виступали одним із аспектів *виховних завдань* КАУМ. Пріоритетним напрямом було, безперечно, релігійне виховання. Основою цього вишколу виступала праця над “особистим освяченням”, пізнанням самого себе, ушляхетнення почувань, формування католицького світогляду, тобто “виховання ревного, чинного католика, що живе надприродним життям” [6, 107]. Більш вищим рівнем морально-релігійного вдосконалення людини стає її праця у самоосвітніх гуртках організації. Okрім цього, виховні завдання передбачали й практичну підготовку молоді до суспільного апостольства, визнання, поширення та оборони нею зasad християнської моралі в особистому, родинному й громадському житті. Завданням КАУМ також було формування характерів, фізичний і морально-етичний розвиток молоді. Виховання у товариствах носило різnobічний характер, поширювалась позашкільна освіта. Значну увагу приділяли фізичному вихованню учасників, їх оздоровленню, впроваджували військову та професійну підготовки, зокрема рільничо-гospодарський вишкіл. Центральним завданням цієї групи була підтримка та розвиток талантів і покликань молоді, а також виховання нового “добрінного” молодого покоління із загальною та професійною освітами.

У *суспільно-добродійні завдання* включалася допомога членам товариства і, окрім цього, усій молоді, котра її потребувала і не належала до КАУМ. Це питання господарської діяльності, матеріальна скрутка, проблема вибору професії, нещасні випадки, недуги і навіть

допомога молодим подружнім парам.

Отож весь спектр освітньо-виховних напрямів роботи товариств, поряд із чільним релігійним вишколом, включав національне виховання, загальну й фахову освіти, а також тіловиховання і спорт. Поза увагою керівництва не залишалося і питання матеріально-економічного забезпечення молоді. окрім теоретичного розгляду цієї проблеми, здійснювалися і практичні заходи. Так було створено “Касу української католицької молоді”, що мала в першу чергу надавати послуги молоді у плані працевлаштування [1, 13].

Отож, чітка структура товариств КА, взаємопов’язаність між собою та органічна єдність з Церквою сприяли їх розвитку та успішній діяльності. Культурно-просвітня, господарсько-економічна й харитативна праця товариств КА була надзвичайно потрібною і вагомою для українського народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данилевич Р. За творче молоде українське покоління// Католицька Акція, 1935. — №4. — С.13.
2. Суспільне питання і Католицька Акція// Мета, 1938. — №8. — С.3.
3. Хомин П. Католицька Акція// Нива, 1930. — №3. — С.101.
4. Хомин П. Католицька Акція//Нива, 1930. — №5. — С.167
5. Чопей В. Суть і підстави католицької Акції//Мета, 1935. — №15. — С.2.
6. Piwowarczyk Rola katolickich organizacji społecznych w szerzeniu oswiaty i wychowania społeczeństwa w II Rzeczypospolitej //Studia z dziejów oświaty i myśli pedagogicznej XYIII – XX wieku, pod red A.Haratyk, M. Piwowarczyk, Wrocław, 1997. —136c.

Ірина КУЧИНСЬКА (ЗМІСТ)

ІВАН ОГІЄНКО ПРО ДУХОВНЕ ВІДРОДЖЕННЯ НАЦІЇ

Характерною ознакою розбудови незалежної Української держави є утвердження в свідомості людей духовних засад нації. Вагомий вплив на цей процес мають традиції народної моралі, які формують духовно-моральні орієнтири народу. Усвідомлення тягlostі працьківських етичних ідеалів сприяє зміцненню соціально-економічних структур, духовних і політичних основ життєдіяльності українського народу, його державотворчої діяльності.

Духовне відродження напів сьогодні, безумовно є основним завданням держави, школи і церкви у формуванні високорозвинутого суспільства, при якому розвиток національної системи освіти і виховання обов’язково дасть можливість вийти незалежній українській державі на рівень розвинених країн світу.

Український народ має свою систему виховання, яка складалася історично. Вона враховує національні риси, самобутність нашого народу, ґрунтуються на гуманізмі і демократизмі, на нерозривності духовних і національних цінностей. І хоч не одне десятиліття згадана система відкидалася, заборонялася, але настав час, коли її необхідно відроджувати.

Вагомим внеском до історії вітчизняної педагогічної думки є спадок видатного релігійного, громадського та державного діяча, поета й перекладача, лінгвіста й філософа, педагога й історика, етнографа й богослова, первоєпарха українського православ'я Івана Огієнка (1882-1972). Саме І.Огієнко (митрополит Ілларіон) чітко визначив ті риси, які характеризують Українське православ'я, а саме: демократизм, соборноправність, євангелістськість, побутовість. У його працях дістало обґрунтування питання мови церковно-релігійного життя, ролі Церкви в культурному житті нації.

Православну церкву вченій розглядав як неодмінний компонент процесу формування “свідомої української нації”. Українська церква зауважив він, — “рідна мати свого народу”. Вона створила для нього всю його культуру — духовну і соціальну, а почасти й матеріальну.

Помітною подією в усьому загальнохристиянському світі став вихід у світ повної україномовної Біблії. Як зазначив один з авторитетних знавців Святого Письма К.Костів [3], що українська Біблія в перекладі професора І.Огієнка, класична й найкраща з цих досі існуючих перекладів чи не між всіма слов’янами.

Огієнкова Біблія, як і десятки інших його перекладений і виданих за кордоном богослужбових книг, виконує і сьогодні, окрім релігійної, ще одну важливу функцію — забезпечення українському народові його невід’ємного права читати й пізнавати Святе Письмо

своєї рідною мовою.

Найбільш відомими є праці І.Огієнка: “Українська культура” (Київ, 1918), “Українська церква” (Київ, 1918), “Наука про рідномовні обов’язки” (Жовква, 1936), “Книга нашого буття на чужині” (Вінниця, 1956), “Дохристиянські вірування українського народу” (Вінниця, 1965) та ін.

Іван Огієнко наголошував на тому, що духовно відродження нації неможливо без оновлення школи на духовно-національних засадах, що на його думку є провідним напрямом роботи, від якого залежить доля майбутніх поколінь, доля нашої багатостражданої країни.

Справа навчання і виховання не терпить суб’єктивізму і волюнтаризму, політичної кон’ектури, абстрактних концепцій і теорій, відірваних від культурно-історичних, духовно-національних виховних традицій народу. Нині, як ніколи, завданням педагогіки й педагогів є пошуки у нових умовах педагогічних зasad, мети, змісту й засобів духовного виховання сучасної молоді. А праці наших попередників (І.Огієнка, Г.Вашенка, Я.Чепігі та ін.) мають стати важливим джерелом для розроблення теорії національної освіти й виховання духовних цінностей особистості.

Українському педагогу, на думку І.Огієнко, потрібна така ідеологія, яка б використовувала кращі національні традиції і надбання світової політичної культури, а також здатна увібрati гуманістичні принципи, етичні норми, патріотизм і національну гідність, яка протистоїть агресії, прииженню людини, шанує духовні цінності.

Основу людської діяльності складають цінності — історично складені модуси, способи зв’язку свідомості і буття, людини і світу. Проблема єдності національних та духовних цінностей стоять в центрі уваги сьогодення. Саме система цінностей є тією ланкою, яка пов’язує суспільство з індивідом, включає його в систему суспільних відносин. Цінності лежать в основі вибору цілей, засобів та умов діяльності людини. Цінності — це системотвірне ядро програми, задуму, діяльності і внутрішнього духовного життя людини. Світ цінностей — це передусім світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральnoї свідомості, оцінок тощо.

Проблема формування цінностей має включно важливе значення для розвитку України в умовах розбудови її державності, в атмосфері руйнування колишніх пріоритетів у політиці, економіці і, особливо, в духовному житті нації.

Суспільство, держава, нація, вважав Іван Огієнко, виробляють свою систему цінностей, що фіксуються у матеріальній і духовній культурі народу. Вчений був переконаний, що духовні національні цінності — це основоположні, нетлінні святині, традиції, звичаї, моральні принципи і норми, заповіді, ідеали, ідеї, вироблені нацією, народом, етносом, упродовж свого історичного розвитку. Вони відображають світорозуміння, світогляд, риси характеру і вдачі, менталітет народу і вирізняють його з поміж інших собі подібних.

У цьому зв’язку слід зазначити, що відродження духовності — це відновлення споконвічне притаманних людям цінностей віри, надії, любові в гармонійній взаємодії. Тільки Бог, християнство, віра, як вважав педагог, допоможуть людяні бути духовно збагаченою особистістю. На різних етапах цивілізації були різноманітні ідеологічні форми духовного розвитку людства. Так, в недалекому минулому, ми активно брали участь в атеїстичному русі, який виступав альтернативою християнству, але не приніс очікуваних результатів тому, що споконвічною ознакою українського народу була релігійність, а те, що передавалось із поколінь в покоління з “молоком матері”, неможливо викреслити різними ідеологічними течіями. Генна пам’ять людини зберігає в собі ті духовні цінності, які придбала завдяки християнської моралі і наше завдання полягає в тому, щоб відродити духовні ідеали нашого народу.

За глибоким переконанням вченого, найголовнішою цінністю українців є національна ідея — однічне бажання мати свою самостійну, незалежну, соборну Державу і процвітаюче демократичне суспільство та зберегти себе зі своєю своєрідною культурою, освітою, системою виховання, духовністю.

Менталітет української нації невіддільний від релігійної свідомості. Релігійна, свідомість — це своєрідний комплекс духовних цінностей, без яких помислимо нормальне функціонування соціуму. Релігійна свідомість зміщує в душі людини віру в добро, справедливість і чесність і тим самим сприяє формуванню певного типу поведінки.

Громадянська, національна й релігійна самоідентифікація — один з найважливіших чинників духовного єднання нації, яка тільки у цьому випадку може бути повноправним

суб'єктом міжнародної діяльності, повноцінним суб'єктом творення цивілізації.

Першим вирішальним кроком в Україні повинно бути усвідомлення того, що тільки цього треба бажати і до цього прагнути. Головну роль тут повинна грati національна школа. Зразком поєднання релігійних поглядів з національними, громадянськими та особистими вартостями є в нашій історії “Повчання Володимира Мономаха”, настанови отців церкви, філософія Г. Сковороди, полум'яна творчість Т. Шевченка, праці пізніших письменників, поетів, педагогів. Наші історичні літописи — це теж голос здорового глузду народу, що утверджує вищі цінності над минущими.

Релігія глибоко проникає у звичаї та обряди, поєднує чисто духовні елементи з національними, громадськими, сімейними та особистими. Трактування її через призму потреб сучасного виховання відкриває нам три її важливі функції:

1. Відродження і збереження віри в ідеали, без чого повноцінне життя людини неможливе.
2. Релігія виступає надійним носієм загальнолюдських морально-етичних вартостей.
3. Релігія сприяє збереженню національної ідентичності.

Тому, викладання, на наш погляд, релігії в школі можливе і видається вкрай потрібним. Релігійне виховання передбачає не тільки утвердження віри у Бога, як абсолютну і трансцендентну цінність, а й ставить завдання: піднесення морального потенціалу суспільства, народу, держави, сприянню гармонійному вдосконаленню особи. До того ж, до сильних сторін релігійної моралі відносять зовнішню простоту відповідей на складні моральні проблеми, тверде визначення критеріїв моральних цінностей, вирішення питання про відповідальність людини за свої дії (перш за все перед Богом).

Від цінностей, якими керуються людство, держави, нації, соціальні групи, індивіди, наголошував у своїх виступах Іван Огієнко, в значній мірі залежить не просто зміст і напрям людської історії, але і те, чи буде це історія мати продовження, чи вона обірветься. Ось чому, сьогодні необхідно об'єднати зусилля школи, родини і церкви, для відношення духовних цінностей українського народу, підняття його самосвідомості, розвитку духовного та фізичного потенціалу молоді.

Життя показало, що тільки сповнення національної ідеї високими духовними цінностями і тверда воля неухильно втілювати свою ідею у реальні відносини першочергова умова всілякого прогресу і процвітання народів. Це безпосередньо випливає з доглибинного змісту, з самого духу християнської цивілізації.

Аналізуючи типові риси українського національного характеру, вчений дійшов висновку, що чинниками, які характеризують український дух є довіра і пошана до народної віри, зацікавлення змістом християнської моралі та терпимість щодо прибічників іншої віри. Тому, виховний процес, на його думку, безперечно повинен базуватися на християнському вченні, що дозволяє людині зазнати радості і щастя у всеєдинстві з Богом та створює сприятливі умови для виникнення духовних вчинків. Повновартісна людина — це тільки людина церковна, людина, вся перейнята Христовою науковою. У церкві, і тільки в ній, людина знаходить собі найвищу школу, яка робить її повновартісним членом своєї нації [1].

Тільки за допомогою Бога, Віри й Церкви, як вважав Іван Огієнко, можливо духовне відродження нації. Нації, що з часів Володимира Великого вибрала свій шлях, шлях до будівництва міцної держави у союзі з Церквою.

Протягом віків діти виховувались в національному середовищі, зміст та форми функціонування якого відображають культурно-історичний досвід рідного народу. Національне виховання, яке гармонійно вписується в життєдіяльність народу, поступово формує в підростаючих поколінні всі компоненти духовності, яка передається дітям від батьків, дідів і прадідів і поглиbuється, збагачується в умовах сучасного буття нації.

У процесі реалізації національного виховання формується така система основних компонентів духовного світу особистості: національна психологія; національний характер і темперамент; національний спосіб мислення; християнська мораль; народна естетика; національна філософія; національний світогляд; народна правосвідомість та національна ідеологія.

Ще на початку ХХ століття, українські педагоги відмічали, що цілі і завдання

національної системи виховання досягаються, насамперед, через глибоке і всебічне оволодіння учнями змістом освіти, який має втілювати в собі національні та духовні цінності і реалізується такими основними шляхами, засобами: рідна мова; родовід; рідна історія; релігійні виховні традиції; краєзнавство; природа рідного краю; національна міфологія; фольклор; національне мистецтво; народний календар; національна символіка; народні прикмети і вірування; родинно-побутова культура; національна творчість; національні традиції; звичаї і обряди.

Важливим моментом у виховній роботі школи і родини є створення умов для саморозвитку дитини як особистості і індивідуальності. Спільна робота школи, родини і церкви дасть можливість прилучити дітей до культури пращурів і культур інших народів світу, орієнтувати їх на вічні абсолютні цінності демократичного суспільства — Бог, Людина, Сім'я, Вітчизна, Праця, Знання, Культура, Мир, Земля.

Створення умов свого життя прямо залежить від ставлення до суспільства, праці, до людей і самого себе, тобто від основ особистої моралі.

Що ж повинні, робити нині люди, щоб вийти з кризи, розкрити в собі чудові можливості, закладені в нас природою? По-перше, ми повинні глибоко усвідомити смисл і перспективу свого існування, високу цінність розвиненої індивідуальності. По-друге, усвідомити велику відповідальність за свої думки і очистити своє мислення. По-третє, стати, врешті, на єдину можливий шлях, вказаний нам ще тисячоліття тому і підтверджений вченням християнської етики. Це шлях духовно-морального удосконалення людини, з значить, і суспільства в цілому.

На превеликий жаль, теорія, методика і практика виховання духовності в українській національній школі не дісталася ще всебічного психолого-педагогічного обґрунтування. А відсутність психолого-педагогічних досліджень проблеми духовності та шляхів її виховання гальмує розробку й запровадження у навчально-виховний процес нових педагогічних технологій.

Іван Огієнко належить до числа фундаторів національної системи освіти, яка утверджувалася в роки відродження української держави. Він зробив значний внесок у розвиток змісту освіти, наукове обґрунтування виховного процесу; один із перших доводив, що родинне, шкільне та релігійне виховання матиме високу результативність лише тоді, коли зміст освіти концентруватиме в собі ідейні, морально-духовні здобутки рідного народу, відображатиме його національне традиції, звичаї, обряди.

І.Огієнко у своїх працях, проповідях, статтях дає настанови, як треба виховувати дітей у національному дусі, орієнтує на саме ті особливості, про які молодь повинна пам'ятати, щоб досягнути висот етики, моралі і національної свідомості. Вчений вбачав у прищеплені любові до свого народу, народної творчості, рідної мови і церкви основний зміст виховного процесу.

Просуватись вперед по шляху національного відродження в Україні через активне духовне життя суспільства — сьогодні завдання злободенні, як ніколи. Вирішенню цих історичних проблем мають сприйняти дбайливе збереження і засвоєння, популяризація уцілілих пам'яток культури, набутий народом досвід патріотичного і естетичного виховання, необхідно враховувати також трагічні уроки минулого, які ніколи не повинні повторитися.

Таким чином, оновлення системи освіти на духовно-національній основі — одне із важливих завдань сучасної школи. Духовна система навчання та виховання історично обумовлена і створена самим народом на основі системи ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, відповідно до природно-історичного розвитку матеріальної та духовної культури нації.

“Ціле громадянство мусить добре пам'ятати, що тільки рідна школа виховує національно сильні одиниці й морально міцні характеристи” [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Ілларіон. Книга нашого буття на чужині. — Вінніпег, 1956. — С.14.
2. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. — Жовква, 1936. — С.,36.
3. Віра й культура. 1955. № 10

ПИТАННЯ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Григорій ТЕРЕЩУК [\(ЗМІСТ\)](#)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ

При обґрунтуванні складу і структури методичної системи індивідуалізованого трудового навчання ми входимо із загальнодидактичних закономірностей протікання навчального процесу, враховуючи одночасно своєрідність змісту і методики предмету “Трудове навчання”.

Трудове навчання, як і процес навчання будь-якого іншого шкільного предмету, постає у двоякій структурі: *учіння*, тобто дії учнів на засвоєння навчального матеріалу; *научіння* — дії вчителя, спрямовані на перетворення і пред'явлення учням навчального матеріалу для його засвоєння. З метою індивідуалізації научіння повинно бути таким, при якому оптимізується пізнавальна діяльність кожного школяра з врахуванням його індивідуальних особливостей та можливостей в учніні.

Об'єктом діяльності учня є навчальний матеріал, засвоєння якого проходить шляхом: сприймання інформації від вчителя; самостійного вивчення за текстом підручника; виконання цілеспрямованих дій, запрограмованих дидактичними засобами. В процесі трудового навчання учень, вчитель і навчальний матеріал перебувають у таких основних зв'язках: “учитель — учень”, “учень — навчальний матеріал”, “учень — дидактичний засіб — навчальний матеріал”, “учитель — навчальний матеріал”. Ці зв'язки в реальному дидактичному процесі визначають провідні види діяльності обох суб'єктів цього процесу: учня і вчителя. У відносинах “учитель — учень” виражається засвоєння учнем навчального матеріалу з безпосередньою допомогою вчителя у процесі педагогічного спілкування, зокрема, сприймання усної інформації учнем, спостереження демонстрованих вчителем нових дій. Відносини “учень — навчальний матеріал” і “учень — дидактичний засіб — навчальний матеріал” реалізуються у самостійній роботі учнів без допомоги вчителя відповідно за підручником і за допомогою дидактичного засобу. Закономірності індивідуалізації дидактичного процесу, які проявляються у вказаних зв'язках, підпорядковані досягненню основної мети — оптимізації суб'єктивної для кожного учня трудності навчання, що дозволяє зробити цей процес розвиваючим і виховуючим. У відносинах “учитель — навчальний матеріал” реалізується підготовка вчителя до уроку, до спілкування з учнями, зокрема, щодо перетворення навчального матеріалу, його адаптації до індивідуальних та вікових особливостей учнів.

У загальному плані *трудність* — це розрив між підготовленістю учня до процесу навчання і тими вимогами, які цей процес перед ним ставить. Трудність є вираженням основного протиріччя процесу навчання, — протиріччя між тим новим, що повинні пізнати учні і наявним у них запасом знань, уявлень, вмінь. Щоб подібне протиріччя стало рушійною силою навчання, воно повинно висуватися логікою дидактичного процесу. Важливо, щоб протиріччя набувало внутрішнього характеру, тобто поставало у свідомості самого учня і переживалось ним як трудність [2, 6].

Трудність трудового навчання регулюється вчителем або безпосередньо в процесі спілкування з учнями за допомогою усного мовлення і сприятливих для нього методичних прийомів, або опосередковано за допомогою спеціальних дидактичних засобів (завдань, задач, схем, алгоритмів, засобів наочності і т.п.), які виступають в якості підказок чи перешкод і спрошують або ускладнюють навчальний матеріал. В даному випадку *дидактичний засіб* трактується нами розширено. Під ним розуміємо будь-який дидактичний засіб для регулювання складності навчального матеріалу без прямого втручання вчителя у сам процес регулювання.

Завдання, які висуваються в процесі трудового навчання, повинні усвідомлюватися учнями, а їх виконання — викликати певне напруження сил. Якщо такого напруження немає, то

немає і розвитку. У прогнозуванні суб'єктивної трудності навчального матеріалу для кожного учня не можна обйтися без врахування досягнутого на даний момент часу рівня розвитку. Саме виходячи з досягнутого рівня, можна висувати все нові і нові дидактичні цілі і відповідні навчальні завдання — такі, які б забезпечували підвищення об'єктивної складності навчального матеріалу. Можливості розвитку в цьому і полягають, — пише В. Цетлін, — що кожна нова задача пропонує вимоги, які не можуть бути виконані зразу, за допомогою засвоєних способів вирішення [3, 8]. Подолання трудності сприяє розвитку і вихованню школярів. Але це відбувається лише при тій умові, що трудність посилює, що діапазон між досягнутим рівнем підготовки і новими вимогами знаходиться у “зоні найближчого розвитку” школяра. Якщо діапазон трудності надто малий, то хоч навчання і здійснюватиметься, воно не буде розвиваючим. Сутність індивідуалізації в даному випадку полягає в тому, щоб правильно визначити “зону найближчого розвитку”, тобто оптимальну ступінь об'єктивної складності навчального матеріалу і спрогнозувати адекватну їй трудність навчальної діяльності учня. У зв'язку з цим виникає необхідність в обґрунтуванні критеріїв нормативної (опосередкованої для даного типу школярів) трудності навчального процесу. Вирішення цієї проблеми відкрило б шлях для індивідуалізації навчання з врахуванням “зон найближчого розвитку” окремих учнів або відносно гомогенних груп школярів.

Виходячи із відносин, у яких перебуває учень в процесі самостійної роботи: “учень — навчальний матеріал” і “учень — дидактичний засіб — навчальний матеріал”, можна виділити першу групу загальних критеріїв нормативної трудності: вихідний (досягнутий) рівень трудової *наученості*; можливості просування у навчанні (*научуваність*); *об'єктивна складність* навчального матеріалу, нормативно заданого навчальною програмою і підручниками; варіативні (індивідуалізуючі) можливості дидактичних засобів, які використовуються для регулювання трудності навчання у відповідності з вихідним рівнем наученості і научуваності учня (групи учнів).

Друга група критеріїв визначається підготовкою вчителя до здійснення індивідуалізованого трудового навчання. Вона виражена зв'язками “учитель — учень” і “вчитель — навчальний матеріал”. До даної групи критеріїв відносяться: підготовка вчителя до вивчення індивідуальних особливостей учнів, перш за все: наученості праці, научуваності, інтересів та інших мотивів, сенсомоторики; уміння вчителя передбачити динаміку просування учнів у навчанні і стан їх наученості через певний проміжок часу; уміння вчителя реконструювати зміст навчання, нормативно викладений у навчальних програмах і підручниках і посібниках; уміння вчителя у процесі підготовки до занять підбирати дидактичні засоби у відповідності з індивідуальними можливостями учнів. До цієї ж групи критеріїв відносяться: доступність викладання вчителем нового навчального матеріалу в процесі його фронтального сприймання учнями (цей критерій безпосереднього відношення до методичної системи індивідуалізованого трудового навчання не має); допомога вчителя учнів (груп) у процесі виконання ним самостійної роботи.

В методичній системі індивідуалізованого трудового навчання названі критерії відіграють нерівнозначну роль. Їх прояв у трудності навчання пов'язаний з конкретними циклами трудового навчання. Дидактичний цикл розуміється нами як така характеристика навчального процесу, в якій представлена його розгорнутість у часі. Наприклад, сутність поняття “технологічна машина” у V-VII класах вивчається спочатку на прикладі свердильного верстата (перший дидактичний цикл), потім повторюється при вивченні подібного, але складнішого навчального матеріалу на прикладі токарного верстата по дереву (другий цикл), далі — ще складнішого, токарно-гвинторізного (третій цикл), а потім і фрезерного (четвертий цикл) верстатів. У кожному циклі елементи змісту навчання підлягають об'єктивно-суб'єктивним змінам. Так, об'єктивний навчальний матеріал про верстати, викладений у підручнику, засвоюється і перетворюється вчителем, набуваючи при цьому суб'єктивної для вчителя форми. Потім вчитель, пояснюючи механізм і принцип роботи верстата, пропонує інформацію, яка на даний час буде для учня об'єктом сприймання, тобто об'єктивною. Осмислення школярами цієї інформації, запам'ятовування — сутність її суб'єктивизації учнем. В свою чергу, отримані вчителем від учнів шляхом перевірки дані щодо засвоєння ними техніко-технологічних знань про верстат (у вигляді відповідей, рішень завдань) — це вже об'єктивна

для вчителя інформація. Подібно проходить формування практичних навичок. Таким чином, взаємопереходи навчального матеріалу з об'єктивного в суб'єктивний стан і навпаки безперервно повторюються. Завдання вчителя полягає у тому, щоб добитися такого перетворення і викладення навчального матеріалу, при якому досягається оптимальна трудність його суб'єктивизації кожним із тих, хто навчається.

Наведені вище міркування свідчать про вирішальну роль учителя в організації індивідуалізованого навчання, у визначенні того, в якому фрагменті навчального процесу (уроку) доцільна індивідуалізація діяльності школярів, а в якому вона дидактично не виправдана, в якому випадку надати перевагу фронтальній або груповій формі організації навчального процесу, а в якому — індивідуальний, якими методами і засобами здійснювати навчання з тим, щоб забезпечити його доступність, пробудити, підтримати або підсилити внутрішні стимули, інтерес до роботи, активізувати ініціативу і самодіяльність кожного учня і тим самим сприяти формуванню його індивідуальності.

Підкреслюючи роль вчителя в організації індивідуалізованого трудового навчання, ми, разом з тим, зовсім не хотіли б представляти учня як суб'єкта, чиї досягнення певною мірою залежать лише від педагога. Навпаки, останній не повинен опікувати кожного учня (та це і не можливо фізично), а здійснювати кваліфіковане керівництво діяльністю своїх підлеглих, виступаючи у більшості випадків у ролі наставника, консультанта. В цьому полягає одна з найважливіших особливостей індивідуального підходу на уроках трудового навчання. Її значущість підсилюється ще й перевагою на заняттях самостійної роботи школярів.

Функціональна спрямованість трудового навчання на оволодіння учнями усвідомленими способами дій обумовлює пріоритетність формування умінь і навичок. В трудовому навчанні знання підкорені головній меті — формуванню умінь і навичок з подальшим їх практичним застосуванням при виконанні трудових функцій. Останні за своїм характером відповідають життєвим ситуаціям в побуті (обслуговуюча праця), в сільськогосподарському (сільськогосподарська праця) або промисловому (технічна праця) виробництві.

Наведені вище міркування підводять нас до розуміння того, що дидактичний цикл трудового навчання має свою специфіку.

Л.Зоріна зробила спробу створення моделі дидактичного циклу, яка включає п'ять структурних ланок:

- 1) постановку загальної дидактичної мети (пізнавальної задачі) і прийняття її учнями;
- 2) пред'явлення нового фрагменту навчального матеріалу і його усвідомлене сприймання;
- 3) організація і самоорганізація учнів при застосуванні нового (первинно засвоєного) навчального матеріалу до оптимального його рівня;
- 4) організація зворотного зв'язку, контроль і самоконтроль;
- 5) підготовка до роботи учнів поза школою [2, 147].

На первинному етапі формування умінь і навичок в трудовому навчанні переважає пізнавальна діяльність над практичною. Але навіть первинне ознайомлення з механізмами, інструментами, способами обробки конструкційних матеріалів, здійснення перших пробних навчальних дій по підготовці і виконанню технологічних операцій — друга структурна ланка моделі дидактичного циклу — відрізняється предметним характером розумових пізнавальних дій, які мають спрямованість на матеріальні об'єкти або трудові практичні дії з ними, тоді як в основах наук об'єктом цієї ланки є наукові закони, природні процеси і явища, форми їх опису, в тому числі з використанням спеціальних символів, рівнянь і т.п.

В процесі трудового навчання третя ланка дидактичного циклу — організація учнями застосування первинно отриманих знань — відрізняється від цієї ланки в інших предметах, по-перше, своєю великою питомою вагою, і тим, що в його реалізації переважає самостійна індивідуалізована робота по виконанню спеціальних трудових завдань або вправ. Підкреслимо також, що у трудовому навчанні всі ланки дидактичного циклу переплітаються в значно більшій мірі, ніж в інших шкільних предметах. Зокрема, самоконтроль і контроль (четверта ланка) за виконанням практичних дій і вправ (третя ланка) втілюється перманентно.

Для уроків трудового навчання типовою є ситуація, коли деякі із ланок дидактичного циклу випадають. Це стосується тих випадків, коли школярі засвоюють практичні вміння і навички у процесі самостійної роботи без постановки вчителем пізнавальних задач поурочно

(перша ланка), без пред'явлення нових знань (друга ланка) і без підготовки до виконання домашніх завдань (п'ята ланка). Необхідний рівень засвоєння навчального матеріалу і сам характер цього матеріалу (теоретичні знання чи практичні навички і т.п.) обумовлюють можливість його засвоєння до цього рівня у неповних циклах або змішано в процесі реалізації цілого ряду уроків.

Така, в загальних рисах, сутність моделі дидактичного циклу трудового навчання.

Для того, щоб дослідити внутрішні рушійні сили трудового навчання, пов'язані з суб'єктивізацією учнем навчального матеріалу, не обов'язково аналізувати в однаковій мірі всі ланки дидактичного циклу і всі відносини, зв'язки, які проявляються у цих ланках. Достатньо з цією метою виділити найголовніші з них, а саме: пред'явлення нового навчального матеріалу і його застосування. Мається на увазі, що всі решта ланки переплетаються з цими двома головними і розглядаються, при необхідності, як іх складові.

Вслід за принциповою логікою побудови сучасного навчального процесу, згідно якої будь-яке навчання першочергово починається за допомогою пояснюально-ілюстративного методу [2, 95], можна стверджувати, що традиційно перша і частково друга ланки циклу трудового навчання також починаються з пред'явлення вчителем матеріалу для сприймання і усвідомлення учнями. Рівень його складності при цьому розрахований на доступність для більшості школярів. На цьому етапі важливо викликати в учнів сильні позитивні емоції, особливо з використанням для ілюстрації дидактичної мети уроку яскравих прикладів, натуральних зразків виробів, оригінальних механізмів. Можливості індивідуалізованості на даному етапі обмежені фронтальною формою вивчення нового навчального матеріалу. Однак, у другій ланці при його закріпленні ці можливості значно зростають завдяки виконанню самостійних робіт (завдань і вправ). В дійсності, з цього починається третя ланка — застосування вивченого матеріалу. В цьому елементі урочної фази навчання пересікаються друга і третя ланки дидактичного циклу.

Індивідуалізоване трудове навчання найбільш доцільне і ефективне у третій ланці дидактичного циклу. На першій стадії третьої ланки використовуються найпростіші засоби репродукції засвоєного навчального матеріалу. Робота по первинному формуванню у більшості школярів складних розумових вмінь і простих рухових навичок ведеться переважно з використанням показу дій, пояснень вчителя, ілюстрованих інструкцій і т.д. Лише після досягнення первинної автоматизації рухових навичок і формування вміння застосовувати техніко-технологічні знання у типових ситуаціях можна вважати, що завершилась перша стадія третьої ланки дидактичного циклу. Важливо підкреслити, що цією стадією для більшості школярів обмежується можливий рівень їх досягнень у трудовому навчанні. На другій стадії третьої ланки дидактичного циклу формується готовність учнів до творчого застосування засвоєних знань і умінь.

У всіх стадіях третьої ланки постійно створюються умови для мотиваційного стимулювання діяльності учнів, а також ситуації зворотного зв'язку, контролю і самоконтролю. Саме тут зворотний зв'язок дає підґрунтя для індивідуалізації трудового навчання шляхом регулювання навчального процесу з таким розрахунком, щоб добиватися його оптимальної трудності для кожного, хто навчається.

Логіці взаємодії основних компонентів навчального процесу (дій учня; роботи вчителя; навчального матеріалу, вираженого найчастіше з допомогою дидактичних засобів у вигляді завдань, задач, питань) в рамках дидактичного циклу відповідає групування загальних критеріїв норм трудності трудового навчання. Ця логіка відображає взаємозв'язки основних видів діяльності учнів і вчителя. Діяльність учнів передбачає сприймання і осмислення нового фрагменту змісту, але головне — самостійну роботу по виконанню трудових завдань і розв'язуванню технічних задач. Діяльність учителя підпорядкована здійсненню наступних основних функцій:

- а) діагностичної функції, спрямованої на вивчення вихідного рівня і можливостей розвитку індивідуальних особливостей школярів;
- б) прогностичної функції, пов'язаної з прогнозуванням можливих змін якостей і властивостей учня (груп учнів);
- в) регулятивної функції, покликаної індивідуалізувати зміст діяльності школярів і підбір

дидактичних засобів, надання допомоги у самостійній роботі.

Вищевказане, а також вимога принципу індивідуалізації про необхідність постановки в центр дидактичного процесу учня як суб'єкта діяльності і носія різноманітних за змістом і рівнем сформованості індивідуальних особливостей, дозволяє зробити висновок про те, що каркас досліджуваної методичної системи повинні утворювати, по-перше, склад і структура цілеспрямованої самостійної діяльності учнів і, по-друге, діяльність вчителя щодо реалізації діагностичної, прогнозичної і регулятивної функцій у процесі трудового навчання. Ці дві характеристики, що визначають основу методичної системи індивідуалізованого трудового навчання в реальному процесі взаємопов'язані і взаємодіють. Схематично структура методичної системи показана на рис. 1.

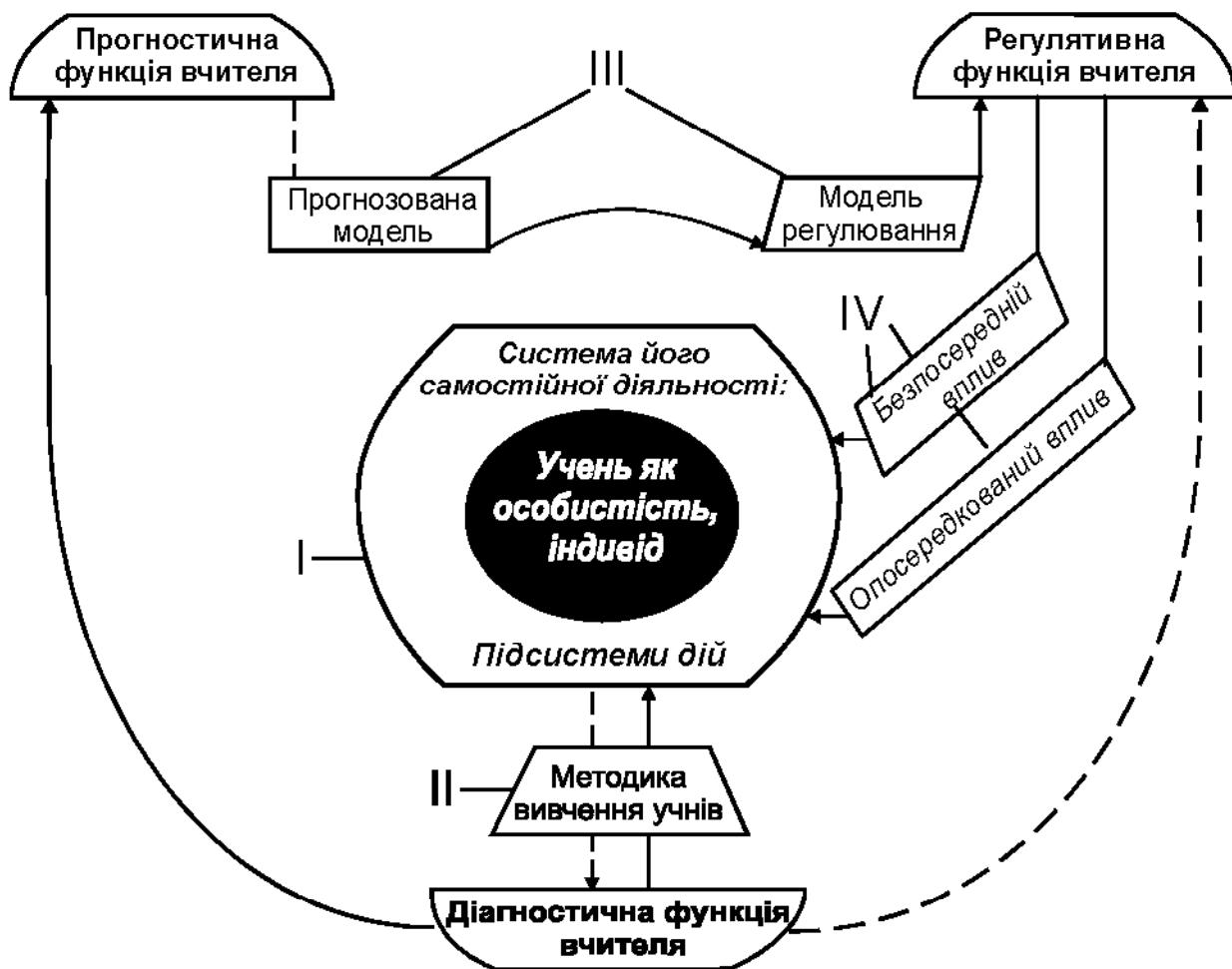


Рис.1. Структурна схема методичної системи індивідуалізованого трудового навчання
(I, II, III і IV — основні компоненти методичної системи)

Враховуючи досягнуті різноманітні рівні навченості і потенційні можливості просування учнів у навчанні, можна стверджувати, що цілеспрямована їх діяльність на уроках повинна включати в себе складові, які відповідали б діапазону варіації її індивідуальних показників у навчанні і створювали б умови для обґрунтованого підбору індивідуальних (групових) "зон найближчого розвитку". Така вимога до організації діяльності школярів обумовлює необхідність її системного структурування шляхом виділення в ній провідних підсистем дій. Ці дії можуть систематизуватися перш за все у залежності від типу розумової діяльності, яку вони представляють. Крім цього, враховуючи спрямованість трудового навчання на оволодіння не тільки розумовими, а й практичними трудовими діями, в цих підсистемах доцільно відобразити цю специфіку

Таким чином, в якості **першого компоненту** методичної системи виступає система самостійної діяльності учнів.

Другим компонентом методичної системи є методика вивчення індивідуальних особливостей учнів, з допомогою якої вчитель реалізує свою діагностичну функцію. Діагностична роль вчителя трудового навчання полягає у виявленні статичного стану підготовленості учня на даний момент і даних про динаміку його просування в навчанні. У діяльності вчителя цей компонент методичної системи передує всім іншим функціям. На основі конкретних даних, отриманих в результаті застосування методики вивчення індивідуальних особливостей школярів, вчителем визначається, до якого типу (відносно гомогенної групи) слід віднести того чи іншого учня. Одночасно, за допомогою цієї ж методики вчитель отримує інформацію про вихідний рівень навченості і наукованистості школярів, яка буде базисом для здійснення прогностичної функції.

Прогнозна модель стану властивостей учнів через певний проміжок часу і модель регулювання трудності навчально-трудової діяльності школярів шляхом спеціального підбору дій і дидактичних засобів з врахуванням типових і індивідуально-своєрідних особливостей учнів — **третій компонент** методичної системи.

Четвертий компонент — способи практичного регулювання трудності навчально-трудової діяльності учнів: безпосередній вплив учителя на учня в процесі педагогічного спілкування (головний засіб такого впливу — слово вчителя); опосередкований педагогічний вплив на учня і його самостійну діяльність (головними тут виступають спеціальні дидактичні засоби, а також форми організації самостійної роботи учнів).

В представленій на рисунку 1 схемі учень виступає: по-перше, як особистість та індивід, якому властивий “статичний” стан і динаміка можливого просування у навчанні; по-друге, як суб’єкт самостійної діяльності системного характеру, яка складається із різних за рівнем об’єктивної складності підсистем дій. Вчитель, за цією схемою, виступає як суб’єкт педагогічної діяльності, який за допомогою діагностичної, прогностичної та регулятивної функцій здійснює оптимізацію розвивального дидактичного процесу.

Основні компоненти методичної системи, які утворюють її ядро і виділені як носії основних функцій, відображають лише принципову (блочну) схему цієї системи. Для практичної реалізації методичної системи індивідуалізованого трудового навчання створені відповідні комплекси методичного забезпечення для учнів та вчителів.

Література

1. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под. ред. В.В. Краевского, И.Я. Лernerа. — М.: Педагогика, 1989. — 320 с.
2. Терещук Г.В. Индивидуализация трудового обучения. Дидактический аспект /Под ред. Полякова В.А.. — М.: ИПСМ РАО, 1993. — 200 с.
3. Цетлин В.С. Доступность и трудность в обучении. —М.: Знание, 1984. — 80 с.

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ КОМПОНЕНТИ ПОГЛИБЛЕНого ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ЛІЦЕЯХ

Відповідно до головної мети освітньої галузі “Технології” (“Трудове навчання) поглиблене трудове навчання у ліцеї має забезпечувати підготовку школярів до безперервної освіти у системі “школа – вищий заклад освіти”. На базі загальної мети формуються більш конкретні цілі початкового професійного навчання у системі безперервної освіти: *світоглядні* — синтез ідей, що стосуються наукової картини світу техніки, наукових основ виробництва і сучасних технологій; *методологічні* — ознайомлення з принципами технічного пізнання, формування вміння ставити та вирішувати проблему; *теоретичні* — озброїти учнів знаннями, що стосуються принципів функціонування сучасної техніки та закономірностей взаємовідносин в системі “людина – машина – середовище”; *практичні* — вміння застосовувати теоретичні знання для професійної орієнтації в основних галузях народного господарства. Всі вказані вище складові мети поглиблена трудового навчання у ліцеї трансформуються в конкретні завдання навчання, які розв’язуються по-різному в різних навчальних предметах.

В основі виділення змісту поглиблена трудового навчання у ліцеї лежить принцип політехнізму, який передбачає впровадження у навчальний процес декілька підсистем навчальних предметів, спрямованих в першу чергу на оволодіння предметами праці, засобами праці, технологією, економікою і ін.

Наведемо загальну характеристику взаємодії навчального матеріалу окремих курсів усередині названих підсистем (на прикладі профілю “Металообробка”).

1. Вивчення властивостей предметів праці. Предметами праці металістів є тверді тіла: метали і їх сплави, полімерні і композиційні матеріали. В якості допоміжних матеріалів, головним чином, використовуються рідини. Цей перелік вказує на те, що матеріали машинобудування являють собою фізико-хімічні системи, що мають цінні технологічні властивості. Ці властивості не зводяться до фізичних і хімічних, хоча і визначаються ними. Наприклад, оброблюваність сталі – це її технологічна властивість. Але вона не тоді ж міцності і пластичності. В цьому випадку мається на увазі і здатність речовин, які утворюють сталь, вступати у хімічні реакції, активізовані високими тисками і температурами у зоні різання, і структурні перебудови у сталі внаслідок особливих термічних умов обробки, і поведінка поверхневих шарів заготовки під дією активних речовин, що входять у склад змазувально-охолоджувальних сумішей і ін. Відповідно, технологічні властивості виступають в якості узагальнених характеристик матеріалів. В той же час фізичні властивості характеризують матеріали як фізичні тіла, а хімічні – вказують на те, що матеріали є хімічні системи (складні речовини, сполуки тощо.).

Отже, в навчальному процесі відомості з фізики, хімії і трудового навчання мають привести до формування в учнів цілісної уяви про метали і їх сплави. Причому опорними будуть не тільки поняття про речовини і тіла, але й фізико-хімічні системи. При цьому, взаємозв’язки між курсами фізики і хімії будуть системоутворюючими не тільки для формування наукової картини світу, але й для формування системи теоретичних професійних знань.

Постійність у розміщенні взаємопов’язаного навчального матеріалу в курсах фізики, хімії і політехнічного практикуму в ліцеї обумовлюється такими міркуваннями. У процесі вивчення хімії формуються знання учнів про види зв’язків між частинками речовини, їх характерні властивості. Цей навчальний матеріал розширюється в курсі фізики під час вивчення будови фізичних тіл і їх фундаментальних властивостей. Потім в одному із цих курсів проводиться узагальнення вихідних знань і формується поняття фізико-хімічної системи. На завершальному етапі розглядаються технологічні властивості матеріалів на заняттях політехнічного практикуму. Ці знання учні застосовують пізніше при вивченні процесів обробки матеріалів.

У практиці роботи загальноосвітніх шкіл реалізація дійових зв’язків між фізику, хімією і основами матеріалознавства (профільне трудове навчання) суттєво утруднена із-за

неузгодженості у часі вивчення. Міжпредметні зв'язки фізики, хімії і політехнічного практикуму у ліцеї будуть реалізовані найбільш повно, якщо перенести розділ “Метали” на початок вивчення курсу хімії. У свій час така структура курсу хімії уже була реалізована у середній школі. Використання її дозволяє більш обґрунтовано розкрити цілий ряд питань, в тому числі: окислюально-відновлювальні реакції, поведінка іонів в різних середовищах, залежність властивостей речовини від її будови (на іонному рівні) тощо.

Запропоновані зміни, на нашу думку, будуть сприяти підвищенню наукового рівня занять політехнічного практикуму. При цьому навчальний матеріал з основ матеріалознавства буде базуватися на таких знаннях учнів з хімії і фізики: будова, механічні і теплові властивості твердих тіл, діаграма розтягу твердих тіл, характерні хімічні властивості металів, фазові перетворення у системі “тверде тіло-рідинна”. Це дозволить, з однієї сторони, дещо скоротити відомості з основ матеріалознавства, а з другої - збільшити час на вивчення таких складних питань, як діаграма стану “залізо-углець” і ін.

2. Вивчення засобів праці. Вивчення засобів праці у загальноосвітній школі здійснюється в основному при взаємодії таких дисциплін як фізика і трудове навчання. При цьому треба мати на увазі, що трудове навчання не являє собою єдиний навчальний предмет, а є навчальним комплексом, котрий включає в себе як конкретно-технологічний, так і загальнотехнологічний навчальний матеріал. Крім цього, відомості про деталі машин і механізми, механізацію і автоматизацію виробництва носять вузькоутилітарний і фрагментарний характер. Вони не в повній мірі вписуються в логічну схему трудового навчання і в значній мірі знижують його результативність.

Серцевину технічної підготовки ліцеїстів мають складати відомості про енергетичні і керуючі органи технічних комплексів. Їх вивчення розширяється у рамках поглибленої загальнотехнічної підготовки учнівської молоді в системі безперервної освіти до формування понять з основ технічної енергетики і автоматики.

Вивчення основ технічної енергетики може здійснюватися за такими основними напрямами:

- вивчення енергетичних ланцюгів стосовно до основних видів енергії (механічні, гіdraulічні, електричні і ін.);
- вивчення основних функціональних органів енергетичних пристройів;
- вивчення перетворювачів виду енергії.

Систематизація навчального матеріалу з основ технічної енергетики на основі вивчення функціональних елементів, на наш погляд, не оправдовує себе, так як в цьому випадку не враховується специфіка, пов’язана з типом носія енергії, а відповідно, не може бути враховане вивчення конструктивних і експлуатаційних особливостей енергетичних пристроїв.

Більш оправданою, на наш погляд, може бути систематизація навчального матеріалу з основ енергетики, яка ґрунтуються на вивчені ланцюгів у залежності від виду носія енергії. При цьому всі функціональні елементи енергетичних ланцюгів будуть вивчатися у відповідності до носія енергії. Такий підхід до систематизації навчального матеріалу з основ енергетики у ліцеях буде віддзеркалювати зміст загальнотехнічних дисциплін вищих технічних закладів освіти.

Виникає проблема: чи оптимальною буде така структура загальнотехнічної підготовки ліцеїстів? Чи доцільніше переходити до окремого вивчення енергетичних ланцюгів і перетворювачів виду енергії? Без додаткових фундаментальних досліджень дати однозначну відповідь на ці питання неможливо.

Вивчення основ автоматики є одним із двох основних компонентів сучасної загальнотехнічної підготовки. У вищих технічних закладах освіти елементи автоматики тривалий час вивчались у курсі електротехніки. Обґрунтовувалось це тим, що найбільш розповсюдженими є електроавтоматичні пристройі. При цьому не враховувалось те, що автоматичні пристройі, які виконують одинакові функції, можуть бути в принципі і пневматичні, і гіdraulічні, і механічні, і електричні. Нині загальнотехнічна підготовка в галузі автоматики у більшості вищих технічних закладах освіти, технікумах, коледжах здійснюється у процесі вивчення спецкурсу “Основи автоматизації виробничих процесів”. Відповідно, зміст поглибленої загальнотехнічної підготовки ліцеїстів в цій галузі має бути представлений

окремим розділом інтегрованого курсу з основ техніки і передбачити вивчення основних принципів побудови систем автоматичного керування.

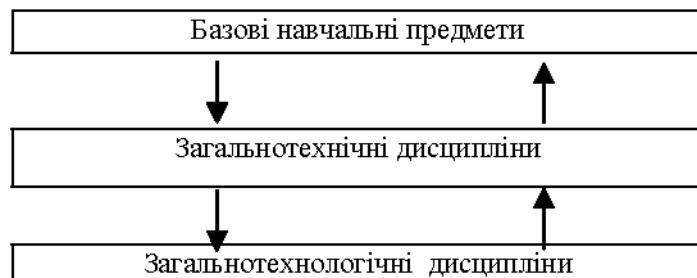
3. *Вивчення технології «роботизму»*. Формування системи знань про технологію виробництва відбувається у двох взаємопов'язаних підциклах навчальних предметів. Один, в склад якого входять математика (геометрія) і технічне креслення, а також основи технології (основи стандартизації і технічних вимірювань), формує знання про “мову” технології. Другий (фізика, хімія, основи технології, політехнічний практикум) формує систему знань про природні процеси, які використовує людина для одержання суспільно корисного продукту.

Технологічні процеси обробки матеріалів являють собою пластичні деформації або послідовне зруйнування поверхневих шарів твердих тіл. Тут принципово можливі такі процеси: зруйнування або деформація внаслідок механічного впливу; плавлення, випаровування і електролітичне розчинення. Зауважимо, що на практиці ці процеси ніколи не виступають у “чистому вигляді”, і в більшості випадків є фізико-хімічними.

Механічна обробка твердих тіл включає в себе процеси різання (точіння, фрезерування, шліфування і ін.), тиск і ультразвукову обробку. Обробка металів шляхом поступового плавлення зовнішнього шару (або його випаровування) і видалення розплаву (або парів) із зони обробки проводиться при електроіскровому, електроннопроменевому, лазерному способах обробки. Електролітичне розчинення поверхневого шару металу відноситься до електрохімічного способу. Тому, при умові збільшення темпу вивчення фізики і перебудови структури курсу хімії, про що говорилося вище, учні зможуть завершити розгляд всіх названих технологічних процесів, включаючи процеси ліття і термообробки.

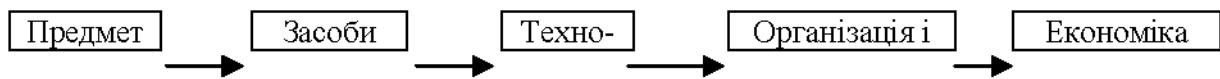
Можливі запереченння в тому, що учні не будуть ознайомлені з ультразвуком, електромагнітними і радіоактивними випромінюваннями. Але справа в тому, що дані питання відносяться до принципів дії техніки обробки, а не до сутності технологічних процесів, які виконуються за допомогою цієї техніки. Наприклад, учням першого курсу ліцею ще не відомі принципи роботи лазера. Але вони легко можуть зрозуміти, що висока щільність енергії в лазерному промені призводить до плавлення або випаровування матеріалу заготовки у місці його падіння. А в подальшому, при вивченні атомної фізики, необхідно буде розглянути даний технологічний процес ще раз, але вже в якості ілюстрації до фундаментальних положень.

У процесі розробки моделі політехнічної підготовки учнів ліцею ми керувалися такими положеннями. По-перше, всі навчальні предмети, спрямовані на теоретичну політехнічну підготовку, знаходяться у відношеннях субординації. В цьому розумінні її структуру можна представити таким чином (вертикальний розріз):



По-друге, можна зробити і “горизонтальний” розріз – за компонентами трудової діяльності. Трудова діяльність включає в себе речові компоненти (предмети праці, засоби праці, технологія), а також особистісні і громадські (організація і планування праці, економіка праці, естетика праці тощо). Предметні компоненти складають матеріальну основу змісту праці.

Формування кожного із названих компонентів проходить безперервно протягом усього періоду навчання. Але систематизоване вивчення кожного компоненту відбувається в різні періоди навчання. Акцент у вивченні компонентів трудової діяльності переміщується у процесі навчання з галузі предметних у галузь особистісно-громадських компонентів. Умовно цей процес можна зобразити таким чином:



и праці

праці

логія

планування

праці

Узагальнюючи названі вище підходи до структури теоретичної політехнічної підготовки, можна зробити висновок про те, що в навчальному плані для технічних ліцеїв на першому курсі (8 клас) акцент повинен робитися на вивчення природничо-математичних і загальнотехнічних дисциплін. Причому, вивчення відповідного базового матеріалу природничо-математичних дисциплін має передувати розгляду взаємопов'язаного з ним матеріалу загальнотехнічних предметів. На другому курсі (9 клас) вивчення базових загальноосвітніх предметів і загальнотехнічних дисциплін завершується. На третьому і четвертому курсах (10-11 класи) поступово зростає питома вага гуманітарних і суспільно-економічних дисциплін.

Ні один із названих навчальних предметів або циклів не формує і не може формувати інтегративну професійну діяльність, вони формують лише компоненти такої діяльності. Синтез цих компонентів може проходити у політехнічному практикумі. Враховуючи принцип уніфікації базового навчального матеріалу за групами професій, можна виділити такі основні профілі політехнічного практикуму: механічних технологій, електротехнічний, агробіологічний, хіміко-технологічний, теплотехнічний.

Отже, структурно-змістові компоненти моделі поглиблена трудового навчання мають бути закладені у цілому комплексі елементів навчально-виховного процесу у ліцеї. Вони знайшли своє відображення в навчальному плані для шкіл з поглибленим трудовим навчанням (варіант “Освітня галузь “Технології” в технічних ліцеях”) [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У., Мальований Ю. Що таке державний загальноосвітній стандарт //Педагогіка і психологія. 1996. – №3. – С.2-3.
2. Гушулей Й.М. Проблеми змісту технічної підготовки учнів ліцею //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: “Педагогіка і психологія”. — Тернопіль, 1998. – №5(3). – С.116-119.
3. Стандарт змісту освітньої галузі “Технології” (“Трудове навчання”). Д.О.Тхоржевський, В.Дідух, Г.С.Левченко, В.К.Сидоренко, Б.М.Терещук // Трудова підготовка в закладах освіти. 1997. – № 2. – С.2-7.

Сергій МЕЛЬНИКОВ (ЗМІСТ)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАЛУЧЕННЯ СІЛЬСЬКОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У зв'язку зі змінами в нашій країні соціально-економічної ситуації перед випускниками вперше за багато років досить гостро постає проблема вибору напрямку своєї майбутньої трудової діяльності. Сутність цієї проблеми полягає в тому, що випускники загальноосвітньої школи можуть розпочати трудову діяльність на підприємствах державного підпорядкування або ж почати працювати на приватного власника, чи навіть відкрити власну справу.

Звичайно, вирішення цієї проблеми в умовах вільного суспільства повністю покладається на сому особу, і ніякого тиску з боку державних установ бути не може. Разом з тим, у розвитку професійної спрямованості старшокласників, як показує психолог С.Кряжде, спостерігається стійка тенденція до зростання автономії особистості. Тому ми вважаємо, що для забезпечення свободи і усвідомлення вибору напрямку майбутньої трудової діяльності повинна бути іншою, ніж та, що дотепер існує, структура і зміст трудової підготовки молоді в шкільні роки.

Ми пропонуємо перебудувати змістовий і операційний компоненти трудової підготовки старшокласників так, щоб школярі знайомились не тільки з основами сучасної ринкової економіки, але й з метою, принципами, завданнями, методами підприємницької діяльності людини в умовах вільного ринку. А для тієї частини учнів, котрі бажають залучитися до підприємницької діяльності, ознайомлення з основами менеджменту, маркетингу, бізнесової діяльності повинно відбуватися на поглибленному рівні, для чого має бути розроблена система адекватної навчально-трудової, педагогічно керованої трудової діяльності учнів в умовах реального пришкільного виробництва. Тільки за умов впровадження такої системи трудової підготовки учнівської молоді відбудеться формування тих рис особистості, які є професійно необхідними для діяльності в сфері бізнесу, сформується особливий тип людини-підприємця, для якої прибуток від власної підприємницької діяльності стане засобом розширення власного

виробництва, нарощування маси продукції або послуг. Адже в сучасних економічних умовах, що склалися в нашій країні, найбільш поширеним є інший тип підприємця, для якого в ієрархії особистісних цінностей панує лише швидке матеріальне збагачення. Саме школа може стати першим соціальним інститутом, який почне роботу по формуванню нового типу особистості підприємця з високими моральними цінностями.

Проведене нами спеціальне дослідження переконливо довело, що праця школярів за традиційних форм її організації не є престижним видом діяльності для учнівської молоді, тому що вона має ознаки примусу, учні позбавлені вільного прояву своїх здібностей особистісних потреб, а отже, виступає малоекективним засобом виховання і тому є нераціональною формою трудового виховання старшокласників. Таким чином, проблема пошуку нових форм організації трудового навчання і виховання учнів є надзвичайно актуальною для практики школи.

Разом з тим опитування, яке було проведено в межах нашого дослідження, засвідчило, що вчителі трудового навчання звертають увагу на значний виховний вплив нових механізмів господарювання і бажали б створити при школах такі форми трудової діяльності, головними зasadами яких стала б підприємницька діяльність школярів.

На нашу думку, зачленення старшокласників до підприємницької діяльності, формування в них: готовності до праці в умовах ринкової економіки обов'язково вимагає створення учнівських бізнесових об'єднань, де б шкільне молоді була включена в реальну підприємницьку діяльність. Шкільні фірми малого бізнесу можуть стати дійовим засобом набуття учнями досвіду підприємництва.

Покажемо на конкретних прикладах модель організації при сільських загальноосвітніх школах учнівських фірм. Першою умовою їх створення є вивчення споживчого ринку регіону, де знаходиться школа, побудова відповідного бізнес-плану. Після прийняття педагогічним колективом рішення про створення фірм і визначення напрямку її роботи, вчитель трудового навчання організує підготовку учнів за відповідною спеціалізацією, одночасно учні проходять і підготовку з основ підприємницької діяльності. Наприклад, якщо школа знаходиться біля пожавленої автомагістра то при школі може бути створена міні-станція технічного обслуговування автомобілів. Після відповідного навчання учні можуть виконувати дрібний ремонт ходової частини автомобілів, вулканізацію коліс, шино-монтажні роботи, регулювання карбюратора, перевірку роботи двигуна на СО, а в осінньо-зимовий період ще й обробку кузовів автомобілів від корозії. Біля станції може бути організоване і учнівське кафе, де відвідувачам буде запропоноване напої (наприклад, з лікарських трав), страви місцевої кухні. Якщо ж школа розташована біля лісництва, то школа може заключити договір з ним про спільну діяльність і організувати учнівські бригади санітарної вирубки лісу. При такій школі можуть бути створені й інші підприємства. Наприклад, фірма, що займається збором грибів, ягід, лікарських рослин, які потім можна продавати комерційним структурам, з якими також укладаються відповідні комерційні угоди. Або ж фірма, яка з дерев, що підлягають вирубці, займається виробництвом заготовок для тари, сировини для деревообробних комбінатів. Збувати свій товар таким чином можна і державним підприємствам, і комерційним. Ще один приклад: школа розташована біля річки, озера. Учні і вчителі з успіхом можуть використати можливості своєї місцевості. Так, можна створити підприємство, яке буде займатися заготовкою лози і збувати її фабрикам лозових виробів, або ж самим розпочати виготовлення виробів з цієї сировини. Наприклад: корзини, садові меблі. Вироби можна продавати місцевим жителям через магазин, що можна відкрити при школі, чи вивозити на продаж до міста. В такій школі можна створити підприємство, що буде займатися розведенням водоплаваючої птиці, риби з наступною реалізацією їх.

Як бачимо з наведених прикладів, знайти економічну ідею для створення при школі учнівської фірми не так і важко. Набагато складніше на сучасному етапі юридичне оформити шкільне підприємство, добитися отримання пільг з оподаткування, але це тема вже для іншої статті. Ми ж торкаємося лише педагогічних аспектів проблем залучення старшокласників до підприємництва.

Процес організації учнівських підприємств можна поділити на два етапи. Перший — підготовчий. Директор школи, вчитель з трудового навчання організують спеціальні збори, на яких учням, їхнім батькам розповідають про господарську, фінансову ситуацію в школі

аргументується необхідність переорієнтації навчальної праці учнів гospодарську. Але при цьому старшокласники самостійно приймають рішення допомагати чи не допомагати школі. Тобто, вони вводяться в ситуацію добровільності при усвідомленні об'єктивної потреби школи в їхній допомозі. Ті з учнів, що прийняли рішення залучити до підприємницької діяльності в учнівській фірмі, збираються на свої перші збори. Ще раз наголосимо, старшокласники повинні самостійно прийняти рішення, бо при будь-якій ситуації примусу праця не буде мати виховної користі, а в нашому випадку вона ще й не буде приносити економічного ефекту: учні не будуть проявляти ініціативи, буде низька продуктивність їхньої праці, вони не будуть зацікавлені в якості своєї продукції і т.л. На початку заснуванні фірми до неї може входити обмежене число учнів, а от потім якщо розпочата справа буде успішною, кількість учнів буде збільшуватись.

Другий етап залучення старшокласників до підприємницької діяльності — це власне початок їх активної трудової діяльності. Розробляється документація, реєструється підприємство, учні разом з вчителями, батьками вивчають законодавчі акти, вступають у контролі з відповідними державними інстанціями, отримують юридичну допомогу Учні проходять і відповідну трудову підготовку у відповідності з напрямком діяльності їхнього підприємства.

Звичайно, тільки завдяки винятковій відповідальності педагога, учнів, батьків, продуманості всіх шляхів діяльності підприємство не стане банкрутом.

Така форма організації трудової діяльності учнів, школярі де реально працюють в умовах ринкової економіки, повинна бути педагогічне керованою. Але педагогічне керівництво при цьому повинно має форму поради, пропозиції, підтримки, заохочення і позбавлення будь-якого примусу, регламентації, тиску. За таких умов створюється великий педагогічний простір для формування в учнівській молоді позитивного ставлення до праці в умовах ринку, сприяє розвиткові індивідуальності кожного учня, підвищується відповідальність за справи фірми, а значить і перед своїми партнерами, активізуються стосунки старшокласників на основі ділового партнерства, взаємодопомоги.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Алла СТЕПАНЮК (ЗМІСТ)

Узагальнення як загальнофункціональна спрямованість вивчення живої природи в школі

У процесі засвоєння змісту навчальних предметів, об'єктом висвітлення яких є жива природа, в учнів передбачається сформувати образ біологічної реальності, що характеризується чуттєвою наочністю й цілісністю. Для успішного розв'язання цього завдання необхідно, зокрема, навчити школярів сприймати зміст кожного навчального предмету (ботаніки, зоології, людини та її здоров'я, загальної біології, екології), як основу єдиної науки про біологічну форму існування матерії, а не як сукупність розрізнених концепцій, принципів і законів.

Шкільна практика свідчить, що істотним недоліком у знаннях учнів з предметів біологічного циклу є відсутність необхідного рівня сформованості навичок систематизації, інтеграції програмового матеріалу. Відомо, що успіху у навчанні можна досягнути лише тоді, коли:

- 1) відбувається інтеріоризація (внутрішнє сприймання) запропонованих знань, тобто визнання їх важливості, дієвості, корисності тощо;
- 2) нові знання включаються в систему вже існуючих або змінюють існуючу систему, тобто відбувається внутрішня схематизація, теоретизація, постійне формування наукової картини світу.

Знання ж багатьох учнів навіть при достатньо великому їх обсязі, фрагментарні, не узагальнені належним чином ні в межах окремих форм рівнів організації життя (клітинно-організмового, популяційно-видового, біогеоценотично-біосферного), ні в межах певного навчального предмету.

Існують різні підходи до розв'язання проблеми узагальнення знань школярів у природничо-наукову картину світу, обґрунтовані дослідженнями С.Гончаренка, Л.Зоріної, В.Ільченко, П.Москаленка. Автори, при цьому, виходять із структури науки або логічної моделі науки. Ми вважаємо такий підхід продуктивним, але в основному для навчальних предметів, у яких головною дидактичною одиницею є теорія, а об'єкти вивчення є недоступними для безпосереднього наочного сприйняття.

При розробці власної концепції систематизації знань про живу природу ми входимо із необхідності забезпечення школярам узагальненого знання, що організовує в свідомості учнів всю наявну сукупність знань, тобто сприяє переведенню їх в систему. Цими знаннями ми вважаємо методологічні знання. Під ними розуміємо "знання про знання" та методи наукового пізнання. Таким чином, систематизація та узагальнення знань школярів про живу природу розглядаються нами в органічній єдиноті з процесом формування методологічних знань.

За основу проектування процесу вивчення живої природи на базі систематизації та узагальнення знань ми беремо цілісність і системність реально існуючої природи, а не систему знань, що зафіковані наукою в процесі її пізнання. Тобто методологічною основою проектування етапності і сутності узагальнення знань учнів є відображення в змісті навчального матеріалу цілісності та системності об'єктів живої природи. Вони реалізуються через тлумачення таких положень:

- 1) сутність біологічної форми руху матерії можна зрозуміти лише внаслідок інтеграції, діалектичного синтезу всіх знань, отриманих при вивчені різних рівнів організації життя;
- 2) різні рівні організації життя утворюють депо спільне і можуть розглядатись як його складові функціональні члени, кожний із яких є певною цілісністю, розчленованою на

функціонально взаємопов'язані та субордіновані компоненти й елементи;

3) лише вивчення субстрату життя і його виявів, функцій і відношень у взаємній єдності може дати більш або менш точне уявлення про сутність життя;

4) неаддитивність властивостей системи у відношенні до властивостей її елементів (єдність на рівні цілісності системи виявляється у наявності нових властивостей системи, що відсутні у її окремих компонентів).

Положення про об'єктивність існування різноманітних форм організації життя, що перебувають у субординаційному зв'язку, та різних типів цілісності, які залежать від ступеня розвитку елементів, що утворюють цю цілісність, покладені нами в основу виділення рівнів знань школярів про живу природу. Зважаючи на еволюційний принцип становлення різноманітних форм проявів життя та їх цілісність, ми виділяємо такі рівні знань школярів про живу природу:

I рівень — знання про клітинно-організмовий рівень організації життя:

- 1.1. Знання про клітину: прокаріот, еукаріот (рослинну та тваринну клітину).
- 1.2. Знання про організм:
 - а) одноклітинний (дроб'янки, рослини, гриби, тварини);
 - б) багатоклітинний (рослини, гриби, тварини, людина).

II рівень — знання про популяційно-видовий рівень організації життя:

- 2.1. Знання про популяцію (рослин, тварин, людей).
- 2.2. Знання про конкретні види рослин, тварин та людство як окремий вид організмів.

III рівень — знання про біогеоценотично-біосферний рівень організації життя:

- 3.1. Знання про окремі біогеоценози (екосистеми).
- 3.2. Знання про біосферу.

Згідно з даними рівнями знань школярів про живу природу і проектується процес узагальнення та систематизації знань школярів.

Проте, при такій орієнтації конструювання змісту навчального матеріалу виникає суперечність між взаємодіями фрагментів об'єктивної реальності і взаємодіями між фрагментами знань, що є об'єктом вивчення шкільного курсу "Біологія", оскільки вони відносяться до двох різних рівнів дійсності. Для подолання відповідної суперечності необхідно передбачити цілеспрямовану, спеціальну діяльність з формування цілісності знань школярів про окремі їх види як передумову систематизації знань на рівні конкретних об'єктів біологічної реальності. Основним методом в даному випадку є узагальнююче повторення, яке побудоване на ідеях системно-структурного аналізу та синтезу. Його суть полягає в тому, що об'єкт розглядається як складна система з множиною елементів, зв'язків та відношень, які становлять єдине ціле.

Зважаючи на виділені нами рівні знань школярів про живу природу та доцільність узагальнення цих знань можна говорити про цілісність знань школярів щодо:

- окремих видів знань (фактів, понять, законів, теорій тощо);
- певних форм організації життя (клітини, організму, популяції, виду, екосистеми, біосфери);
- окремих рівнів організації життя (клітинно-організмового, популяційно-видового, біогеоценотично-біосферного);
- біологічної картини світу.

Виділення відповідних рівнів цілісності знань школярів повністю співпадає з методологічною вимогою розгляду природи як системи ступенів різного рівня загальності, між якими існує ієрархічний зв'язок, та вченням про різні типи цілісності об'єктів живої природи.

Між рівнями цілісності знань школярів існує ієрархічна залежність. Цілісні знання одного рівня є основою, на якій формуються цілісність знань наступного рівня. Не можна сформувати, наприклад, цілісних знань про певний рівень організації життя, не сформувавши попередньо цілісних знань про конкретні форми організації життя цього рівня. При цьому, динаміку становлення цілісності знань визначає сутність процесу переходу сумативності в цілісність: сума знань → система знань → цілісність знань.

Проектування процесу вивчення шкільного курсу "Біологія" на основі систематизації та узагальнення знань передбачає постійне виявлення структури об'єктів біологічної реальності та структури наукових знань, а також завершення вивчення кожного окремого виду знань, форми організації життя, рівня його організації узагальнюючим повторенням. Як відомо,

систематизація знань передбачає з'ясування їх зв'язку з іншими відповідними знаннями. Для перетворення знань в елемент системи учень повинен:

- 1) усвідомити місце певного виду знань серед інших;
- 2) встановити місце відповідного виду знань в розкритті цілісності об'єкта живої природи.

У першому випадку це місце варіативне, оскільки зв'язки між різними видами знань можуть бути не однозначними залежно від мети встановлення зв'язку, а в другому — інваріантне, оскільки лише систематизація знань на основі структури системного пізнання та перетворення світу дозволяє сформувати в учнів образ живої природи, адекватний об'єктивній реальності.

Проведений методологічний аналіз сутності життя та структурної моделі відповідної науки дозволив виявити, що необхідно розрізняти певні етапи систематизації знань про живу природу. За основу їх виділення ми взяли рівні знань школярів про живу природу та ієархічний принцип побудови природи, де кожному члену ієархії притаманні функції, що забезпечують його зв'язок з розміщеною вище системою, інтеграцію в ній (клітина — елемент організму, організм — елемент екосистеми, екосистема — елемент глобальної екосистеми — біосфери).

Ми виділяємо три етапи узагальнення та систематизації знань школярів про цілісність живої природи, кожний з яких передбачає чотири рівні:

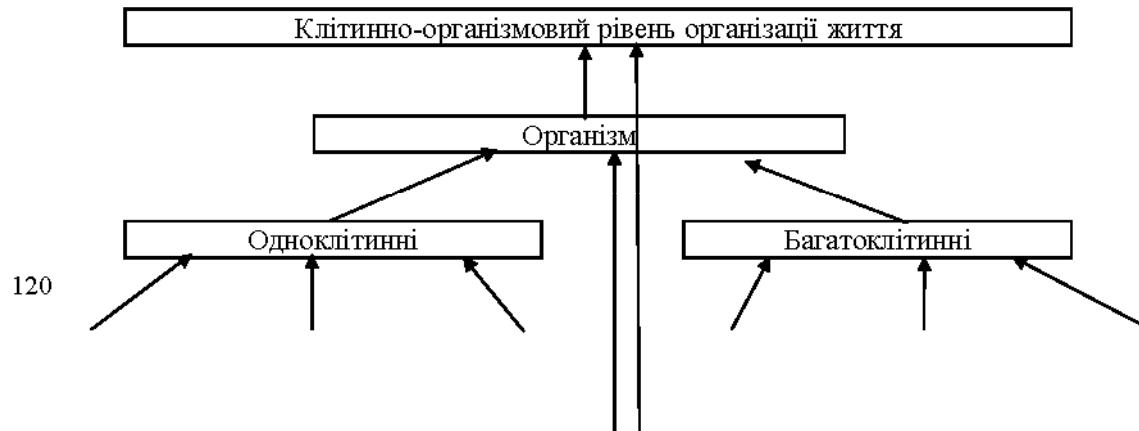
- I рівень — узагальнення знань про їх види.
II рівень — узагальнення знань про форми біологічної організації.
III рівень — узагальнення знань про певний рівень організації життя.
IV рівень — узагальнення знань про цілісність живої природи.

Вивчення живих систем відповідно до ієархічного принципу дає змогу логічно обґрунтувати зв'язки між системами різних рівнів і таким чином сприяє формуванню в учнів цілісної картини живої природи. Це допомагає простежити появу в кожній системі нових властивостей, що не зводяться до суми якостей елементів, з яких вона складається, показати, як проявляються закономірності життя на кожному рівні ієархії і в природі загалом. Таким чином, у процесі навчання безперервно збільшується кількість зв'язків між елементами системи, зростає рівень узагальнення знань. Так, вивчення організму на клітинно-організмовому рівні розширяється на надорганізмових рівнях інформацією про організм, що розглядається вже, як цілісний елемент системи з притаманними йому властивостями (здатність поглинати, утворювати та нагромаджувати енергію, реагувати на сигнали середовища існування, розмножуватись, взаємодіяти з іншими організмами та елементами неживої природи тощо).

Отже, формування цілісності знань школярів про живу природу передбачається здійснювати на основі узагальнення та поступової систематизації попередньо сформованих цілісних знань про окремі види знань, певні форми біологічної організації в знання про відповідний рівень організації життя й інтеграції останніх в цілісну картину живої природи.

Проектування діяльності вчителя та учнів на кожному етапі ми називаємо узагальненням по горизонталі, оскільки принцип поліцентризму передбачає універсальність, рівнозначущість трьох основних рівнів організації життя, і вони лежать в основі визначення горизонтальної структури вивчення навчального матеріалу шкільного курсу "Біологія".

Механізми реалізації етапів узагальнення та систематизації знань школярів по горизонталі аналогічні. Тому розглянемо послідовність на прикладі клітинно-організмового рівня організації життя (схема 1).



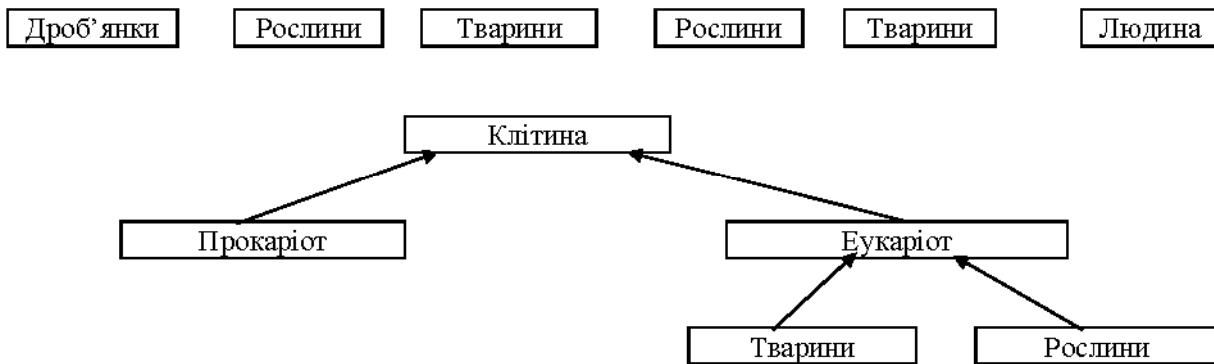


Схема 1.

Структура узагальнення знань школярів про клітинно-організмовий рівень організації життя

На першому рівні узагальнення знань формуються цілісні знання про види знань, на основі яких здійснюється опис реально існуючих об'єктів живої природи. Систематизація та узагальнення знань при цьому здійснюється на основі структурно-логічних схем опису окремих видів знань.

На другому рівні узагальнення формуються цілісні знання про певні форми біологічної організації кожного рівня. На клітинно-організмовому рівні це клітина та організм. Узагальненню знань про ці системи передують такі етапи:

- на рівні системи “клітина” (узагальнення про клітини прокаріот та еукаріот);
- на рівні системи “організм” (узагальнення про одноклітинні та багатоклітинні організми).

Формування абстракцій “рослинний організм”, “тваринний організм”, “організм людини”, на основі яких розвивається та конкретизується поняття “організм”, також є поетапним процесом. Так, наприклад, на основі узагальнення знань про конкретний реально існуючий тваринний організм, коли проходить конкретизація раніше сформованого змістового узагальнення, розвивається поняття про загальну характеристику представників певних класів, а вже на цій основі виникає узагальнення вищого порядку — тваринний організм.

Необхідність конкретизації раніш сформованого змістового узагальнення на рівні конкретного організму обумовлена недостатністю розвитку в школярів вмінь мисленого конструювання. В психологічній літературі обґрунтовано, що для розкриття дитині об'єктивного змісту нового поняття необхідне заполучення конкретного предмета. Останній дає можливість отримати в “готовому вигляді” той цілісний образ, який ми не можемо сформувати у нього важчим шляхом — мисленним конструюванням із уже засвоєних ознак. У даному випадку етап емпіричного узагальнення не пов'язаний ыз формально-логічним узагальненням зовнішніх подібних ознак певних фактів, що є результатом розчленування останніх за ознаками і їх зіставлення. Він базується на формально-логічному аналізі і дає можливість реалізувати шлях формування в школярів понять від загального (недиференційованого) до часткового (диференційованого) і навпаки.

Таким чином, спостерігається певна етапність у формуванні цілісних знань школярів про форми організації життя: від цілісних знань про конкретні реально існуючі об'єкти живої природи через цілісні знання на рівні абстрактних понять про організм рослин, тварин, людини тощо до цілісних знань про певну форму біологічної організації.

Поєднання відповідної послідовності спеціальної, цілеспрямованої діяльності з систематизації та узагальнення знань школярів з конструюванням змісту програмового матеріалу на основі концепції теоретичного узагальнення, дозволяє забезпечити взаємодію індуктивної та дедуктивної форм мислення, що найбільш сприяє активному перетворенню суспільно-історичної системи наукового знання в процесі індивідуальної діяльності кожного учня в знання та переконання особистості (Д.Вількеєв).

Узагальнювати знання школярів про об'єкти живої природи ми пропонуємо на основі

структурно-логічної схеми пізнання та перетворення світу. Це обумовлено необхідністю дотримання вимоги адекватного відображення цілісних природних об'єктів в змісті навчального матеріалу і тим, що в реальному процесі пізнання абстрактні поняття та чуттєвонаочні елементи завжди функціонують лише в єдності і взаємопроникненні. Як відомо, наочні елементи в мисленні — це більш або менш генералізований зміст уявлень, узагальнені образні уявлення та особливі схеми, плани тощо, які ніби передують словесно ще не розвинутій системі думок. За допомогою таких наочних схем встановлюється особливо тісна взаємодія між чуттєвим пізнанням і абстрактним мисленням (С.Рубінштейн, О.Брушлінський та ін.)

Цілісні знання про певну конкретну форму організації життя є тією новою основою, на якій виконується наступна дія — узагальнення знань про певний рівень організації життя. Цілісному образу об'єкта, що формується на заключному етапі формування поняття, належить певна «робоча» функція. Отже, формування цілісної картини живої природи передбачається здійснювати на основі узагальнення та послідовної систематизації попередньо сформованих цілісних знань про окремі форми біологічної організації в знання про певний рівень організації та інтеграції останніх у цілісну картину живої природи.

Узагальнення та систематизацію знань школярів про окремі види знань і форми організації життя побудовано на ідеях системно-структурного аналізу та синтезу. Проте, якщо враховувати положення синергетики про неадитивність властивостей системи сумі властивостей її складових елементів, компонентів, то стає очевидним, що для формування цілісності знань школярів про окремі рівні організації життя зокрема та цілісної картини живої природи загалом доцільно узагальнювати знання учнів і про різноманітність проявів життя на певному його рівні.

Лише узагальнення по горизонталі недостатньо для формування цілісності знань школярів про живу природу. Необхідне ще узагальнення по вертикалі, що дозволяє сформувати нову якість відповідної цілісної системи знань. Систематизацію знань при цьому доцільно здійснювати на основі:

- світоглядних ідей (матеріальна єдність світу, форми руху матерії, системна організація природи, всезагальний зв'язок як атрибут матерії);
- основних ідей та законів розвитку природи (збереження, спрямованості самочинних процесів, періодичності, полярності, причинності);
- загальнобіологічних ідей (ідея системної організації живої природи, цілісності життя, принцип поліцентризму, еволюції та стабільності, регуляції в біосистемах, різноманітності живого на всіх рівнях організації життя);
- загальних методів вивчення живої природи.

Узагальнення знань учнів по вертикалі допомагає школярам зрозуміти цілісність живої природи, усвідомити, що на кожному рівні організації життя діють однакові загальні закони розвитку природи, виявляються одні і ті ж закономірності, і вивчаються вони за допомогою спільніх методів наукового пізнання. Отже, вихідно методологічною основою узагальнення знань школярів про цілісність певних рівнів організації життя зокрема та життя загалом є положення про неадитивність властивостей системи у відношенні до властивостей її елементів та підсистем.

Спеціальна цілеспрямована діяльність із формування у школярів цілісності знань про живу природу передбачає:

1. Узагальнення та систематизацію знань учнів:
 - по горизонталі (про види знань на основі структурно-логічних схем їх опису, форми організації життя на основі структури системного пізнання та перетворення світу, рівнів організації життя);
 - по вертикалі (на основі світоглядних ідей, законів розвитку природи, загальнобіологічних ідей та загальних методів наукового пізнання).
2. Введення додаткової інформації про структуру системного пізнання та перетворення світу, формування вмінь використовувати цю структуру у процесі опису певних форм організації життя.
3. Надання школярам відомостей про види знань, структурно-логічні схеми їх опису та формування вмінь використовувати їх в процесі вивчення живої природи.

Організація спеціального цілеспрямованого узагальнення знань школярів про живу природу на основі запропонованого нами підходу дозволяє реалізувати проблему формування цілісності знань школярів про живу природу на четвертому рівні формування змісту освіти — рівні педагогічної діяльності.

Святослав ВОЗНЮК

(ЗМІСТ)

Віктор КУЛЬЧИЦЬКИЙ

Про формування поняття електромагнітного поля у курсі фізики середньої школи на основі фундаментальних фізичних понять

У попередній публікації [1] було розглянуто один із можливих підходів до вдосконалення методики вивчення електромагнітної індукції (ЕМІ) у курсі фізики середньої школи. Його застосування сприяє не лише формуванню понять ЕМІ та вихрового електричного поля (ЕП) відповідно до їх сучасного розуміння, а й створює передумови для якісного засвоєння учнями змісту поняття електромагнітне поле (ЕМП) та подальшого застосування цього поняття при аналізі конкретних фізичних ситуацій, зокрема під час розв'язування навчальних задач.

На нашу думку, у середній школі вивчення властивостей ЕМП та формування відповідного поняття доцільно будувати на основі **фундаментальних фізичних понять (ФФП)**, зокрема таких, як *відносність, симетрія і взаємодія* [2]. Це не лише дозволяє провести структурування навчального матеріалу розділу “Електродинаміка”, а й дає змогу продемонструвати учням пізнавальну продуктивність ідей відносності та симетрії, які пронизують всю сучасну фізику [3; 4]. Внаслідок виникають можливості глибшого і аргументованішого вивчення у подальшому теорії відносності та фізики мікросвіту.

Зупинимось на основних моментах підходу, який ми пропонуємо.

Приступаючи до з'ясування властивостей ЕМП, звертаємо увагу на те, що під час вивчення ЕМІ було встановлено *дові якісно різні причини* появи індукційного джерела струму у провідному контурі в цілому або на його окремих ділянках:

1. дія **магнітної сили** \vec{F}_m на вільні заряди, які *рухаються* разом із ланками контура щодо **стаціонарного магнітного поля** (МП): $\vec{F}_m = q\vec{v} \times \vec{B}$,

де q – заряд носія струму ($q = -e$ у випадку металевого провідника);

\vec{v} – швидкість руху ланки контура щодо МП (джерела МП);

\vec{B} – індукція МП в області руху ланки контура.

2. дія **електричної сили** \vec{F}_e на вільні заряди ланок контура, які перебувають в *стані спокою* щодо **нестаціонарного МП**: $\vec{F}_e = q\vec{E}$,

де \vec{E} – напруженість вихрового ЕП, яке збуджується в області перебування ланки контура під час зміни \vec{B} .

Однак залишається незрозумілим, котре із пояснень відповідає дійсності у випадку зміни взаємної орієнтації контура та індукції магнітного поля \vec{B} .

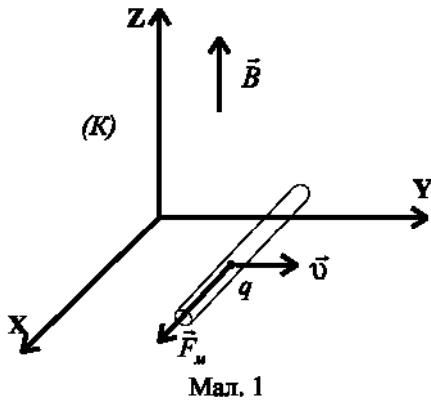
З точки зору спостерігача, який перебуває у системі відліку (СВ), зв'язаній з МП (джерелом МП), відбувається рух ланок контура щодо стаціонарного МП. З точки зору спостерігача у СВ, яка зв'язана з ланкою контура, таке поле нестаціонарне внаслідок зміни напрямку \vec{B} щодо контура ($B=\text{const}$). Коли спостерігач у СВ, зв'язаний з джерелом МП вважає, що у контурі діють сторонні сили магнітної природи ($\vec{F}_{cm} = \vec{F}_m$), то спостерігач у СВ, зв'язаний з контуром, стверджує, що сторонні сили за своєю природою електричні внаслідок існування вихрового електричного поля ($\vec{F}_{cm} = \vec{F}_e$): $\Delta\vec{B}/\Delta t \Rightarrow \vec{E}$. Виникає думка, що зведення ЕМІ до причин (1) і (2), не є повним: не виключено, що існує СВ, спостерігач у якій зможе обчислити значення ЕРС індукції \mathcal{E}_i , лише врахувавши одночасно дію \vec{F}_m та \vec{F}_e . Тобто мова повинна йти не про магнітну або електричну природу сторонніх сил, а про їх **електромагнітну** природу. Отже, стосовно ЕМІ для сторонніх сил у довільній СВ:

$$\vec{F}_{cm} = \vec{F}_e + \vec{F}_m = q(\vec{E} + \vec{v} \times \vec{B}) = \vec{F}_L,$$

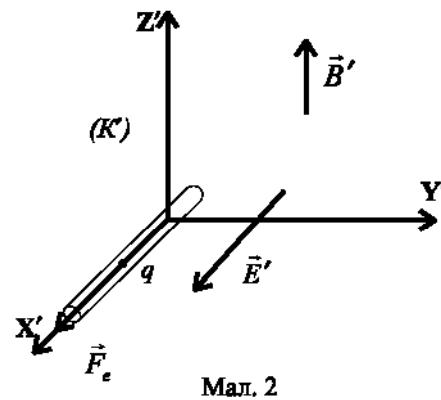
де \vec{E} і \vec{B} – напруженість електричного та індукція магнітного полів відповідно у СВ, по відношенню до якої розглядають те чи інше явище ЕМІ.

У зв'язку з цим розглянемо ЕМІ у **прямолінійній ланці металевого контура**, яка рухається щодо стаціонарного МП зі сталою швидкістю \vec{v} (мал. 1). У СВ К, зв'язаній з МП: $\vec{F}_{cm} = \vec{F}_m = -e\vec{v} \times \vec{B}$ ($\vec{F}_e = 0$, оскільки $\Delta\vec{B}/\Delta t = 0$). У СВ, зв'язаній з контуром (мал. 2), швидкість **спорядкованого** руху вільних зарядів – носіїв струму — рівна нулю, так що $\vec{F}_m' = 0$, і \vec{F}_{cm}' може бути зумовлена лише електричною силою $\vec{F}_e' = -e\vec{E}'$ (штрихування свідчить, що розгляд стосується “рухомої” СВ К', тобто СВ, зв'язаної з ланкою контура). Разом із тим, як свідчить дослід, **незалежно від спостерігача** у ланці контура **реєструється одна і та ж ЕРС індукції**. Тому сторонні сили в обох випадках також повинні бути однакові: $\vec{F}_{cm}' = \vec{F}_{cm}$, тобто $\vec{F}_e' = \vec{F}_m$. Звідси отримуємо:

$$\vec{E} = \vec{v} \times \vec{B}. \quad (1)$$



Мал. 1



Мал. 2

Таким чином, коли у “нерухомій” СВ існує лише МП з магнітною індукцією \vec{B} , у “рухомій” СВ окрім цього існує ЕП з напруженістю $\vec{E} \perp \vec{B}$. **Електричне поле відносне** у тому розумінні, що його напруженість залежить від того, у якій СВ її вимірюють.

Нагадуємо учням, що з **відносним характером МП** вони вже стикалися раніше. У СВ, зв'язаній з точковим зарядом q (“нештриховане”), існує лише ЕП з напруженістю:

$$\vec{E} = \frac{q}{4\pi\epsilon_0 r^3} \vec{r}. \quad (2)$$

В іншій СВ “штриховане”, яка рухається щодо заряду і зв'язаного з ним ЕП із швидкістю \vec{v} , поряд з ЕП існує МП, магнітна індукція якого рівна [5]:

$$\vec{B} = \frac{\mu_0}{4\pi} \frac{(-\vec{v}) \times \vec{r}}{r^3}, \quad (3)$$

оскільки сам заряд щодо цієї СВ рухається із швидкістю $(-\vec{v})$.

Порівнюючи (2) і (3), помічаємо, що індукція магнітного поля \vec{B} заряду q у СВ, щодо якої він рухається зі швидкістю $-\vec{v}$, зв'язана із напруженістю електричного поля \vec{E} у СВ, щодо якої він нерухомий:

$$\vec{B} = -\epsilon_0 \mu_0 \vec{v} \times \vec{E}. \quad (4)$$

Враховуючи, що довільне ЕП може розглядатися як суперпозиція електричних полів певної сукупності точкових зарядів, потрібно визнати, що (4) має загальний характер, так що із (4) пов'язана наступна реальність: якщо в деякій СВ існує лише ЕП, то в іншій СВ, яка рухається щодо неї, існує ще й МП. Підкреслюємо, що (1) і (4) є частковими випадками **перетворення полів** при переході від однієї СВ до іншої. Якщо деяка СВ (“штрихована”) перебуває в русі із швидкістю \vec{v} щодо іншої СВ (“нештрихована”), причому в останній існують електричне поле з напруженістю \vec{E} та магнітне поле з магнітною індукцією \vec{B} , то з врахуванням принципу суперпозиції ЕП та МП:

$$\vec{E} = \vec{E} + \vec{v} \times \vec{B}; \quad \vec{B} = \vec{B} - \epsilon_0 \mu_0 \vec{v} \times \vec{E}. \quad (5)$$

Зауважуємо, що ці співвідношення підтверджуються дослідно, коли $v \ll c$. З пропедевтичною метою наголошуємо, що перше співвідношення ми отримали як наслідок з того, що явища ЕМІ описуються одним законом, незалежно від того, розглядаються вони у “рухомій” чи у “нерухомій” СВ, – останнє має безпосереднє відношення до формулювання **принципу відносності** у наступному. Звертаємо увагу на певну **симетрію** (наявність множника $\epsilon_0\mu_0$ визначається лише вибором системи одиниць), яка існує у записі співвідношень (5). Вона вказує на **рівноправність електричного і магнітного полів** та наштовхує на думку про їх нерозривний зв’язок.

Оскільки напруженість електричного поля \vec{E} у “рухомій” (“штрихованій”) СВ визначається не лише напруженістю ЕП \vec{E} у “нерухомій” СВ, зв’язаній з цим ЕП, але й індукцією МП \vec{B} , яке існує у цій СВ, то, очевидно, потрібно говорити не про електричне і магнітне поля як такі, а про **єдину реальність – електромагнітне поле (ЕМП)**, яке за певних умов може **себе проявляти у формі ЕП або МП**. Як видно із (5), ЕП та МП **відносні одночасно** як взаємозв’язані **компоненти ЕМП**, інші суттєві властивості якого ще належить з’ясувати. Поділ фізичних явищ на електричні та магнітні, **врахування** при їх розгляді **лише електричної або лише магнітної взаємодії не є повним**. У всіх випадках мова повинна йти про **електромагнетизм** та **електромагнітну взаємодію**, яка можлива завдяки наявності особливого середовища — **електромагнітного поля**. Інша річ, яку роль — визначальну чи другорядну — відіграє той чи інший компонент електромагнітної взаємодії у розвитку того чи іншого явища. Однак, як видно із (5), завжди можна знайти такі СВ, у яких визначальну роль відіграє лише один компонент — електричний або магнітний у зв’язку з відсутністю у цій СВ відповідно магнітного або електричного компонента ЕМП — магнітного або електричного поля.

Повертаємося до розгляду ЕМІ. Оскільки ЕРС довільного джерела струму рівна механічній роботі сторонніх сил \vec{F}_{cm} по перенесенню однічного позитивного заряду по електричному колу — замкненому провідному контуру, для ЕРС джерела \mathcal{E}_i , яке індукується у довільному контурі **у випадку нестационарного МП**, отримуємо:

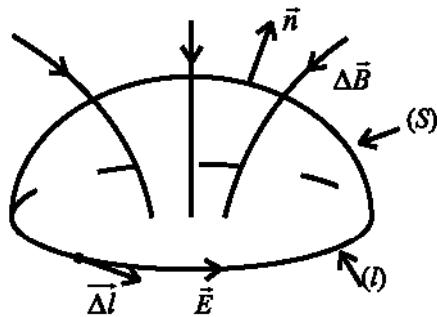
$$\mathcal{E}_i = \frac{A_{cm}}{q} = \frac{\sum_{(l)} (F_{cm})_l \cdot \Delta l}{q} = \frac{\sum_{(l)} (qE_l) \cdot \Delta l}{q} = \frac{q \sum_{(l)} E_l \cdot \Delta l}{q} = \sum_{(l)} E_l \cdot \Delta l, \quad (6)$$

де E_l — проекція напруженості вихрового ЕП, збудженого нестационарним МП, на малу ділянку контуру довжиною Δl ($\Delta l \ll l$ — довжина контура, або формально $\Delta l \rightarrow 0$).

Зауважуємо, що величину $\sum_{(l)} E_l \Delta l$ у випадку $\Delta l \rightarrow 0$ називають **циркуляцією** \vec{E} **по контуру (l)** за аналогією до $\sum_{(l)} B_l \Delta l$ — циркуляції \vec{B} (у [6] вона без достатніх для цього підстав названа магніторушійною силою) [5]. Оскільки згідно із законом Фарадея для ЕМІ: $\mathcal{E}_i = -\Delta\Phi / \Delta t$, то отримуємо:

$$\sum_{(l)} E_l \Delta l = -\frac{\Delta\Phi_B}{\Delta t}, \quad (7)$$

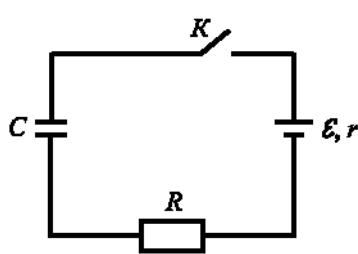
(індекс “*B*” у правій частині введений, щоби підкреслити, що мова йде про потік вектора індукції МП \vec{B}). Співвідношення (7) є формалізованим описом однієї із фундаментальних властивостей ЕМП: нестационарне (змінне у часі) МП збуджує вихрове ЕП, для якого $\vec{E} \perp \Delta\vec{B}$, причому циркуляція напруженості ЕП по довільному контуру рівна з протилежним знаком швидкості зміни потоку магнітної індукції цього МП через довільну поверхню, натягнуту на контур (мал. 3).



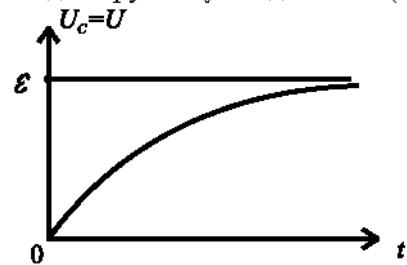
Мал. 3

Однак, оскільки ЕП та МП є рівноправними компонентами ЕМП, а в природі у відношенні до довільного процесу (явища) існує обернений, то варто очікувати, що нестационарне ЕП є причиною вихрового МП, для якого $\vec{B} \perp \Delta \vec{E}$. При цьому симетрія (5) щодо перестановок \vec{E} і \vec{B} та \vec{E} і \vec{B} наштовхує на думку, що повинне існувати співвідношення, аналогічне (7), яке зв'язувало б \vec{B} і \vec{E} (точніше, циркуляцію \vec{B} та швидкість зміни потоку \vec{E}) і яке відрізнялося б від (7) лише перестановою \vec{B} і \vec{E} та, можливо, деяким сталим множником подібно до $(-\epsilon_0 \mu_0)$ у (5).

У цьому зв'язку пропонуємо учням проаналізувати наступний мисленний експеримент [6]. Нехай конденсатор C , між обкладками якого вакуум, є елементом розімкненого електричного кола (мал. 4). Після замикання кінча К у колі протікає електричний струм — **струм провідності**, який забезпечує зарядження конденсатора від напруги $U_0 = 0$ до $U = \mathcal{E}$ (мал. 5).



Мал. 4



Мал. 5

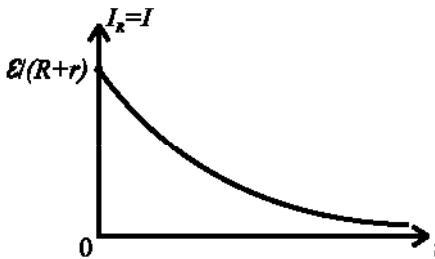
При цьому сила струму у колі по мірі зростання напруги на конденсаторі зменшується від $I_0 = \mathcal{E}/(R+r)$ до $I=0$ (мал. 6). Зрозуміло, що сила струму протягом довільного малого проміжку часу Δt рівна: $I = \Delta q / \Delta t$, де Δq — електричний заряд, який протік через провідники кола за Δt . Цей заряд рівний заряду, який отримала верхня обкладка конденсатора, або ж заряду, який був забраний від його нижньої обкладки (мал. 7). Звертаємо увагу учнів на те, що, відбувається обмін зарядами між обкладками конденсатора, однак у **просторі між ними ніякий заряд не переноситься: електричний струм провідності у просторі між обкладками не протікає**.

Розглядаємо довільний контур (l), який охоплює провідник, по якому позитивний заряд поступає на верхню обкладку конденсатора (мал. 8). Натягнемо на цей контур дві поверхні (S_1) і (S_2), перша з яких перетинає провідник і знаходиться за межами конденсатора, а друга провідник не перетинає, знаходячись частково між обкладками конденсатора. Згідно із законом Ампера (законом повного струму), циркуляція магнітної індукції **по довільному замкненому контуру** (l) з точністю до множника μ_0 рівна силі струму, який протікає через довільну поверхню (S), натягнену на контур [6]. Якщо в якості такої поверхні (S) розглядати (S_1), то у вакуумі ($\mu=1$) отримуємо:

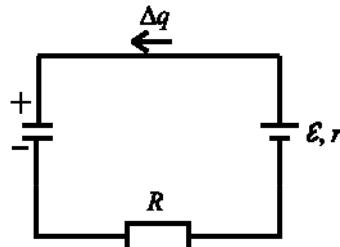
$$\sum_{(l)} B_l \Delta l = \mu_0 I, \quad (8)$$

тоді як у випадку поверхні (S_2): $\sum_{(l)} B_l \Delta l = 0$, оскільки перенесення заряду через (S_2) не

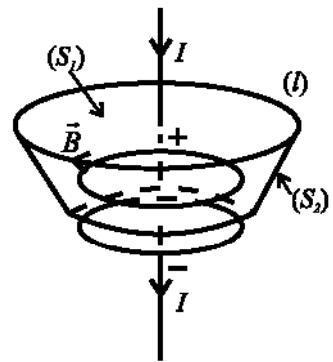
відбувається і струм провідності через неї не протікає ($I=0$). Таким чином застосування закону Ампера до області між обкладками конденсатора приводить до хибного висновку про відсутність МП навколо провідника, по якому протікає струм.



Мал. 6



Мал. 7



Мал. 8

Максвелл припустив, що закон Ампера правильний, однак у правій частині співвідношення (8) відсутній доданок, який формально описував би процеси, що відбуваються між обкладками конденсатора. Він зауважив, що між обкладками конденсатора існує ЕП, модуль напруженості якого E з часом змінюється відповідно до того, як конденсатор набуває заряду. Вважаючи, що обкладки розміщені близько, можемо записати:

$$E = \frac{\sigma}{\epsilon_0} = \frac{q}{\epsilon_0 S},$$

де σ – поверхнева густина заряду додатної обкладки конденсатора;

S – площа обкладки конденсатора;

q – заряд конденсатора у довільний момент часу t .

Як видно, перенесення в колі протягом проміжку часу Δt заряду Δq приводить до зміни модуля напруженості ЕП на $\Delta E = \Delta q / (\epsilon_0 \epsilon S)$. Таким чином, протікання *струму провідності у колі* із силою струму $I = \Delta q / \Delta t$ супроводжується зміною модуля напруженості ЕП у просторі між обкладками конденсатора із швидкістю:

$$\frac{\Delta E}{\Delta t} = \frac{1}{\epsilon_0 \epsilon S} \frac{\Delta q}{\Delta t} = \frac{I}{\epsilon_0 \epsilon S}. \quad (9)$$

Оскільки гіпотетичний доданок у правій частині (8), який описує процеси між обкладками конденсатора, повинен бути рівним $\mu_0 I$, то для нього отримуємо: $\mu_0 I = \epsilon_0 \mu_0 (\Delta E / \Delta t) S$.

У зв'язку з останнім для простору між обкладками конденсатора – області однорідного нестационарного ЕП відповідно до (8):

$$\sum_{(l)} B_l \Delta l = \epsilon_0 \mu_0 \left(\frac{\Delta E}{\Delta t} \right) S = \epsilon_0 \mu_0 \frac{\Delta (ES)}{\Delta t} = \epsilon_0 \mu_0 \frac{\Delta \Phi_E}{\Delta t},$$

де $\Delta \Phi_E$ – потік напруженості ЕП через довільну поверхню, натягнуту на (l) , оскільки у випадку однорідного поля цей потік рівний потоку через поверхню, яка співпадає з обкладкою конденсатора [6].

Таким чином, якщо гіпотеза про незавершеність правої частини рівняння (8) справедлива, то із нестационарним ЕП повинне бути зв'язане вихове МП, для якого $\vec{B} \perp \vec{\Delta E}$, причому:

$$\sum_{(l)} B_l \Delta l = \epsilon_0 \mu_0 \frac{\Delta \Phi_E}{\Delta t}. \quad (10)$$

У зв'язку із цим закон Ампера доцільно подати у вигляді:

$$\sum_{(l)} B_l \Delta l = \mu_0 \left(I + \epsilon_0 \frac{\Delta \Phi_E}{\Delta t} \right). \quad (11)$$

Доданок $\epsilon_0 (\Delta \Phi_E / \Delta t)$, який вимірюється у тих самих одиницях, що і сила струму провідності $I = \Delta q / \Delta t$, дістав назву *струму зміщення*, чим підкреслюється, що ніякого відношення до перенесення мікроскопічних електричних зарядів – струму провідності — він не має, а його наявність зумовлена лише змінами \vec{E} – нестационарного ЕП.

Таким чином, гіпотеза Максвелла про необхідність розширення (узагальнення) закону Ампера приводить до з'ясування ще однієї фундаментальної властивості ЕМП, притаманність

якої ЕМП була передбачена раніше на основі ідеї симетрії: нестационарне ЕП збуджує вихрове МП, для якого $\vec{B} \perp \Delta \vec{E}$, причому при відсутності струмів провідності у вакуумі справедливе (10).

Однак потрібно визнати, що останній висновок залишився гіпотетичним у тій мірі, в якій було гіпотетичним припущення про загальний характер закону Ампера. Варто згадати також, що і твердження про існування зв'язку нестационарного МП та вихрового ЕП є також гіпотетичним. Разом з цим із цих гіпотез було отримано ряд висновків – теоретичних передбачень, які надалі були підтвердженні експериментально, в першу чергу дослідженнями Г.Герца. Окрім того, на цій основі отримали вичерпне пояснення деякі явища, відомі фізикам до робіт Максвелла. Останнє дозволило стверджувати, що гіпотеза Максвелла про існування ЕМП та його властивості відповідають дійсності.

Таким чином, **електромагнітне поле** – середовище, завдяки якому здійснюється **електромагнітна взаємодія**, тобто взаємодія між часточками, які мають електричний заряд. Саме електромагнітна взаємодія є фундаментальною, тоді як електрична або магнітна взаємодія є лише її окремими проявами – компонентами. ЕМП характеризується напруженістю ЕП \vec{E} та індукцією МП \vec{B} , які і визначають силу, з якою заряджена часточка взаємодіє з ЕМП – силу Лоренца.

$$\vec{F}_L = q(\vec{E} + \vec{v} \times \vec{B}).$$

Електричні поля можуть бути зв'язані як із електричними зарядами (теорема Гаусса для ЕП), так і з нестационарним МП (закон ЕМІ Фарадея). Магнітні поля можуть бути зв'язані з електричними струмами провідності або нестационарними електричними полями (узагальнений закон Ампера – закон повного струму), причому у всіх випадках вони вихрові (теорема Гаусса для МП).

Останні твердження, подані у формальному вигляді, утворюють в єдиності **систему рівнянь Максвелла**. Оскільки ці рівняння є **рівняннями законів електромагнетизму**, з'ясованими шляхом узагальнення експериментальних фактів, отриманих за певних умов, то вони застосовні лише до явищ, які протікають у **макросвіті** при **нерелятивістських швидкостях руху** відповідних об'єктів. Рівняння Максвелла є ядром **класичної теорії ЕМП – електромагнетизму** або **електродинаміки**. Наводимо таблицю, в якій **рівняння Максвелла для ЕМП у вакуумі** подані у систематизованому вигляді, і є адаптовані для сприймання учнями середньої школи.

$\Phi_E = \sum_{(S)} E_n \Delta S = \frac{q}{\epsilon_0}$	(1)	$\Phi_B = \sum_{(S)} B_n \Delta S = 0$	(3)
$\sum_{(l)} E_l \Delta l = -\frac{\Delta \Phi_B}{\Delta t}$	(2)	$\sum_{(l)} B_l \Delta l = \mu_0 I + \epsilon_0 \mu_0 \frac{\Delta \Phi_E}{\Delta t}$	(4)
⇓			
Теорема Гаусса для ЕП: з електричними зарядами зв'язані ЕП	(1)	Теорема Гаусса для МП: магнітні заряди відсутні; МП має вихровий характер	(3)
Закон ЕМІ Фарадея: вихрове ЕП збуджується нестационарним МП	(2)	Узагальнений закон Ампера: МП зв'язане із рухомими зарядами або може збуджуватися нестационарним ЕП	(4)

Звертаємо увагу учнів, що неповна симетрія (1) і (3) та (2) і (4) щодо \vec{E} і \vec{B} зумовлена виключно існуванням електричних зарядів та струмів. У просторі, вільному від зарядів і струмів, рівняння Максвелла набувають вигляду:

$\Phi_E = \sum_{(S)} E_n \Delta S = 0$	(1')	$\Phi_B = \sum_{(S)} B_n \Delta S = 0$	(3')
$\sum_{(l)} E_l \Delta l = -\frac{\Delta \Phi_B}{\Delta t}$	(2')	$\sum_{(l)} B_l \Delta l = \epsilon_0 \mu_0 \frac{\Delta \Phi_E}{\Delta t}$	(4')

Зауважуємо, що наявність у правій частині (2') та (4') швидкостей зміни потоків \vec{B} та \vec{E} , які у кінцевому результаті визначаються швидкостями зміни \vec{B} та \vec{E} ($\Delta \vec{B}/\Delta t$ та $\Delta \vec{E}/\Delta t$),

означає можливість збудження і поширення у просторі електромагнітних хвиль – періодичних змін \vec{B} та \vec{E} , які відбуваються у взаємоперпендикулярних площинах. Пропонуємо учням обрахувати числове значення коефіцієнта у рівнянні (4). Виявляється, що величина $1/\sqrt{\epsilon_0\mu_0} = 3 \cdot 10^8 \text{ м/с}$ дорівнює швидкості поширення світлового випромінювання у вакуумі і є **швидкістю поширення у вакуумі електромагнітної взаємодії**, а саме світлове випромінювання є лише одним із видів **випромінювання електромагнітного**.

Розглянутий у даній роботі підхід може бути використаний з успіхом під час вивчення фізики у природничо-наукових класах та ліцеях, а якісний аналіз явищ, проведений вище, цілком доступний учням загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознюк С.Ю., Кульчицький В.І., Чопик В.Ю. Про формування понять електромагнітна індукція та вихрове електричне поле у курсі фізики середньої школи // "Наукові записки" Тернопільського державного педагогічного університету. / вип. 5. – Тернопіль, 1998. С. 120-127.
2. Будний Б.С. Формування у учнів системи фундаментальних фізичних понять. – К.: Інститут пед. АПН України, 1996. – 200 с.
3. Шмутцер Э. Теория относительности. Современные представления. – М.: Мир, 1981. – 232 с.
4. Вигнер К. Этюды о симметрии. – М.: Мир, 1971. – 320 с.
5. Матвеев А.Н. Электричество и магнетизм: Учебное пособие. – М.: Высш. школа, 1983. – 463 с.
6. Гончаренко С.У. Фізика: Пробн. навч. посібник для ліцеїв та класів природничо-наукового профілю. 10 клас. – К.: Освіта, 1995. – 430 с.

Ростислав АВГУСТИН

(ЗМІСТ)

Юрій БАЧИНСЬКИЙ

Михайло ШЕМЕЛЯ

РІЗНОРІВНЕВІ ЛАБОРАТОРНІ РОБОТИ З ФІЗИКИ ДЛЯ 9-ГО КЛАСУ

У концепції фізичної освіти загальноосвітньої школи України одним із вихідних положень є диференціація навчання, яка включає у себе множинність і варіантність індивідуальних підходів до суспільно погоджених цілей вивчення предмету "Фізика". Вона створює найбільш сприятливі умови для індивідуалізації навчання, професійної орієнтації учнів та осмисленого вибору ними життєвого шляху. Виходячи з цього, всі діючі переходні і нові навчальні програми з фізики орієнтовані на рівневу і профільну диференціацію [5, 6]. Ідея рівневої диференціації, закладена в них, передбачає планування обов'язкових результатів навчання як за рівнем складності, так і рівнем глибини засвоєння навчального матеріалу.

Однак практика показує, що для здійснення якісного диференційованого навчання фізики необхідно створити відповідне науково-методичне забезпечення цього процесу, зокрема розробити диференційовані навчальні посібники, різноманітні збірники розрахункових і експериментальних задач, вправ, лабораторних робіт тощо.

Як показує практика особливу складність викликає у вчителів організація і проведення рівневих лабораторних робіт з фізики. А про важливість проведення різноманітних лабораторних робіт чітко вказано у вимогах до навчальних програм з фізики, де їм відводиться значне місце в системі організації цілеспрямованого інтелектуального пошуку на рівні вибраному кожним учнем зокрема. В них ми вбачаємо один із способів переходу від фізики інформаційної "крейдової" до експериментальної дослідницької, що розвиває в дитини експериментальні навички, різноманітні творчі задатки, які необхідні для проведення енергійної роботи відкриття і дослідження для себе явищ навколо підніжнього світу [6].

Зрозуміло, що при розробці лабораторних завдань необхідно забезпечити їх варіативність на різних рівнях навчальної діяльності (репродуктивному (рівень А), навчально-дослідницькому (рівень В) і проблемно-пошуковому (рівень С) у межах кожної теми і спирачися не тільки на диференціацію навчання за змістом, профілями, спеціалізаціями, а й на індивідуалізацію навчальної діяльності як у базовому, так і в профільних курсах.

Для першого репродуктивного рівня А основна мета роботи визначається, як вимірювання фізичних величин, спостереження або вивчення фізичних явищ, проведення необхідних обчислень

і отримання результатів (без обчислень похибок).

Для навчально-дослідницького рівня В основна мета роботи визначається, як виявлення і дослідження функціональних залежностей між фізичними величинами й умовами проведення експерименту, тобто на цьому рівні розширяється і поглибується зміст рівня А, що дає змогу застосувати нові способи роботи із навчальними матеріалами, переважно на рівні дослідження містить вказівки для обчислення похибок, які є обов'язковими на цьому рівні.

На третьому, проблемно-пошуковому рівні С метою роботи є дослідження фізичного явища чи залежності між фізичними величинами, що мають місце, але не завжди на уроках розглядалися. Залежно від змісту роботи, одним із варіантів мети на цьому рівні може бути побудова чи переконструювання запропонованої фізичної або технічної моделі. Тобто цей рівень вимагає від школярів (крім зазначених вимог у рівнях А і В) здійснення певних елементів творчої дослідницької роботи за своєю схемою.

Цікаві спроби розкрити систему методичних підходів, які можуть допомогти розв'язати проблему, пов'язану із різновідніми лабораторними роботами фізики, розглянуто в публікаціях В.Сисоєва [7]. Реалізація цих ідей знайшла місце в посібнику для 7 класу Р.Костюкевича [3].

У нашій статті запропоновані окремі розв'язки різновідніх лабораторних робіт з фізики для 9 класу, які, думаемо, допоможуть учителям й учням якісно реалізувати експериментальну частину навчальної програми з фізики при виконанні лабораторних робіт і робіт фізпрактикуму та при підготовці і здачі випускного екзамену.

Лабораторна робота: Визначення прискорення тіла при рівномірному русі

Мета роботи:

Рівень А

Обчислити прискорення з яким скочується кулька по похилому жолобі

Рівень В і С. Дослідити рух тіла, що рухається з прискоренням.

Засоби вимірювання: 1) вимірювальна стрічка; 2) метроном.

Матеріали вимірювання: 1) жолоб; 2) кулька; 3) штатив з муфтами і лапкою; 4) металевий циліндр.

Рівень А

Завдання до виконання роботи.

1) Запишіть характеристики засобів вимірювань.

2) Закріпіть жолоб за допомогою штатива у похилому положенні під невеликим кутом до горизонту [5]. Біля нижнього кінця жолоба покладіть у нього металевий циліндр.

3) Відпустивши кульку (одночасно з ударом метронома) з верхнього кінця жолоба, підрахуйте кількість ударів метронома до зіткнення кульки з циліндром. Дослід зручно проводити при 120-ти ударах метронома за хвилину.

4) Змінюючи кут нахилу жолоба до горизонту і роблячи невеликі переміщення металевого циліндра, добийтесь щоби між моментом відпускання і моментом її зіткнення з циліндром було 4 удари метронома (3 проміжки між ударами).

5) Обчисліть час руху кульки.

6) Вимірювальною стрічкою визначте довжину переміщення S кульки. Не змінюючи нахилу жолоба (умови досліду залишаються незмінними), повторіть дослід 5 разів, знову домагаючись збігу четвертого удару метронома з ударами кульки об металевий циліндр.

7) За формулою $S_c = (S_1 + S_2 + S_3 + S_4 + S_5) / 5$ знайдіть середнє значення модуля переміщення, а потім обчисліть середнє значення модуля прискорення: $a_c = 2 S_c / t^2$.

8) Результати вимірювань (модуль переміщення, кількість ударів метронома за секунду (v) та кількість ударів метронома (N) за час руху кульки) та результати обчислень запишіть у таблицю.

Номер досліду	Позначення вимір.в-ни	Покази засобу вимірювання	Похиби	Результати вимірювання		Результати обчислень		
						$S_{c,M}$	t,c	$a_c M/c^2$

--	--	--	--	--	--	--	--

Рівень В

Завдання до виконання роботи.

- 1) Обчисліть, у яких межах лежить середнє значення модуля прискорення руху при рівноприскореному русі по жолобку під час проведення експерименту, а саме в межах: $v_{\min} / t^2 \leq a_c \leq 2S_{\max} / t^2$ з урахуванням нерівності $S_{\min} \leq S_c \leq S_{\max}$
- 2) За одержаними результатами величини модуля прискорення кульки обчисліть її знаходження під час 3-го удару метронома.
- 3) Запишіть результати середнього значення модуля прискорення кульки у прийнятому вигляді $a_c = a_0 \pm R_a = (S_{\min} + S_{\max}) / t^2 \pm (S_{\min} - S_{\max}) / t^2$

Рівень С

Завдання до виконання роботи

- 1) Дослідіть залежність модуля прискорення кульки від кута нахилу жолоба.
- 2) Побудуйте графік цієї залежності: $|a|=f(\alpha)$

Запитання до аналізу проведеної роботи.

- 1) Які прямі вимірювання виконуються для визначення прискорення руху тіла, якщо початкова швидкість тіла дорівнює нулю?
- 2) Яка величина прискорення в рівноприскореному русі тіла?
- 3) Яку з фізичних величин переміщення чи час необхідно вимірювати з більшою точністю, щоби визначити прискорення тіла і чому?
- 4) Які причини приводять до певних похибок під час проведення експериментальних досліджень в цій роботі?
- 5) Які необхідно провести дослідження для підтвердження рівноприскореного характеру руху тіла?

Лабораторна робота: Визначення жорсткості пружини

Мета роботи:

Рівень А. Визначення жорсткості пружини на основі закону Гука.

Рівень В. Дослідити залежність сили пружності від деформації і подати її графічну інтерпритацію.

Рівень С. Дослідити залежність жорсткості пружини від її розмірів.

Засоби вимірювання.

- 1) Набір важків, маса кожного з яких дорівнює 0.100 кг, а похибка =0.002 кг
- 2) Лінійка з міліметровими поділками.

Матеріали: 1) штатив із муфтою і лапкою; 2) спіральна пружина.

Рівень А

Завдання до виконання роботи.

- 1) Закріпіть на штативі кінець спіральної пружини (другий кінець має стрілку — покажчик і гачок) [2].
- 2) Поряд з пружиною чи за нею встановіть і закріпіть лінійку з міліметровими поділками.
- 3) Закріпіть ту поділку лінійки, проти якої знаходиться стрілка, покажчик пружини.
- 4) Підвісьте до пружини важок відомої маси (100г) і виміряйте спричинене ним видовження пружини.
- 5) Повторіть попередню операцію, підвішуячи до пружини тягарці масою 200, 300, 400 г і т.д.
- 6) Проведіть вимірювання видовження пружини в кожному досліді і результати вимірювання запишіть у таблицю.

Номер досліду	m, кг	Δm , кг	$mg, H (g=10 \text{ м/с}^2)$	$ \Delta x , \text{м}$

7) Обчисліть жорсткість пружини, на основі результатів кожного вимірювання.

8) Порівняйте одержані значення величини і зробіть відповідні висновки.

Рівень В

Завдання до виконання роботи.

-
- 1) За результатами вимірювань побудуйте графік залежності сили пружності від видовження.
 - 2) За допомогою графіка визначте середнє значення жорсткості пружини k
 - 3) Обчисліть найбільшу відносну похибку, з якою знайдено значення k (з досліду з одним важком). У формулі $\varepsilon_k = \varepsilon_m + \varepsilon_d$, $\varepsilon_m = \Delta x / x = 0,002 \text{ кг} / 0,100 \text{ кг} = 0,002$. Оскільки похибка при вимірюванні видовження $\Delta x = 1 \text{ мм}$, то $\varepsilon_d = \Delta x / x = 1 \text{ мм} / 25 \text{ мм} = 0,04$
 - 4) Знайдіть $\Delta k = r_k k_c$ і запишіть відповідь у вигляді $k = k_c \pm \Delta k$

Рівень С

Завдання до виконання роботи.

- 1) Дослідити залежність жорсткості пружини від її розмірів:
 - а) зі зв'язаною третиною витків спіральної пружини;
 - б) зі зв'язаною половиною витків спіральної пружини;

Запитання для аналізу проведеної роботи

- 1) Які прямі вимірювання необхідно виконати для визначення жорсткості пружини?
- 2) При якій умові значення сили тяжіння дорівнює значенню сили пружності?
- 3) Яка залежність жорсткості тіла (пружини) від деформації тіла, товщини і довжини тіла (пружини)?
- 4) Чим відрізняються графіки залежності сили пружності від деформації для різних тіл, і чому?
- 5) Як за значенням деформації тіла (пружини), використовувати графік залежності $F = f(x)$?

Лабораторна робота: Визначення коефіцієнта тертя ковзання

Мета роботи:

Рівень А. Визначити коефіцієнт тертя дерев'яного бруска, що ковзає по дерев'яній лінійці.

Рівень В. Дослідити залежність сили тертя від сили тиску і подати її у вигляді графіка.

Рівень С. Визначити коефіцієнт тертя дерев'яного бруска, що ковзає по похилій дерев'яній площині.

Засоби вимірювання: динамометр.

- Матеріали: 1) дерев'яний брускок;
2) дерев'яна лінійка, штатив, набір важків.

Рівень А

Завдання до виконання роботи.

- 1) Визначте і запишіть характеристики динамометра.
 - 2) Покладіть брускок на горизонтальну дерев'яну лінійку. На брускок поставте вантаж.
 - 3) Прикріпіть до бруска динамометр і якомога рівномірніше тягніть його вздовж лінійки.
- Запишіть при цьому показ динамометра, що фіксує силу тертя.
- 4) Зважте брускок і вантаж.
 - 5) Повторіть попередній дослід, добавляючи до першого другий, третій вантаж, щоразу зважуючи брускок і вантаж та вимірюючи силу тертя.
 - 6) Результати вимірювань для кожного досліду запишіть у таблицю.

Номер досліду	$P, \text{Н}$	$\Delta P, \text{Н}$	$F_t, \text{Н}$	$\Delta F_t, \text{Н}$

- 8) Порівняйте отримані значення величини тертя ковзання μ і зробіть відповідні висновки.

Рівень В

Завдання до виконання роботи.

- 1) Побудуйте за одержаними результатами вимірювань графік залежності сили тертя від сили тиску і користуючись ним визначте середнє значення коефіцієнта тертя [2]
- 2) Обчисліть максимальну відносну похибку вимірювань тертя. Оскільки $\mu = F_t / P$, то $\varepsilon_\mu = \varepsilon_{F_t} + \varepsilon_P = \Delta F_t / F_t = \Delta P / P$ (1). З формулі (1) випливає, що з найбільшою похибкою вимірюють коефіцієнт тертя в досліді з одним вантажем (бо в цьому випадку знаменники мають найменше значення).
- 3) Знайдіть абсолютну похибку $\Delta \mu = \varepsilon_\mu \mu_c$ і запишіть відповідь вигляді: $\mu = \mu_c \pm \Delta \mu$

Завдання до виконання роботи

1) Визначити коефіцієнт тертя при рівномірному ковзані по похилій площині.

Запитання до аналізу проведеної роботи.

1) Від чого залежить сила тертя ковзання і за допомогою яких експериментальних досліджень можна це довести?

2) Назвіть величини, від яких залежить і не залежить коефіцієнт тертя.

3) При яких умовах можна:

а) збільшити силу тертя і коефіцієнт тертя?

б) зменшити силу тертя і коефіцієнт тертя?

Оцінювання результатів рівневої експериментальної діяльності учнів під час виконання запропонованих робіт необхідно проводити на основі примірних інтересів, які закладені в дючій "Програмі для середніх загальноосвітніх шкіл з фізики і астрономії 7-11 класи" [5], а також використовувати методичні рекомендації посібника [4].

Зміст теоретичних відомостей і необхідних малюнків до описаних робіт можна знайти у шкільному підручнику для 9 класу [2].

Автори висловлюють подяку вчителям Скоморохівської і Почапинської ЗОШ І-ІІІ ступенів Тернопільського району п.п. А.Костику і Б.Яшику за проведену апробацію і пропозиції до пропонованих в статті різновідніх лабораторних робіт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція фізичної освіти у середній загальноосвітній школі України. — К.:1993 —15с.
2. Кікоїн І.К., Кікоїн А.К. Фізика. Підручник для 9 класу середньої школи. Переклад з рос. 2-ге вид.-К.:Освіта, 1993. —209с.
3. Костюкевич Д.Я. Диференціальні фронтальні лабораторні роботи з фізики для 7 класу. — Тернопіль.: Підручники та посібники, 1995. —32с.
4. Орієнтоване планування навчально-виховного процесу з курсу "Фізика.Астрономія" для 7 класу основної школи. — К.: Освіта, 1995. — 95с.
5. Програма для середніх загальноосвітніх шкіл з фізики і астрономії 7-11 класи. — К.:Перун, 1996. — 143с.,
6. Програми середньої загальноосвітньої школи. Фізика і астрономія 7-11 класи. — К.:Освіта, 1992. — 112с.
7. Сисоев В.М. Рівніві лабораторні з фізики //Рідна школа, 1994, №1-2. — С.51-52.

Оксана РАЗУМОВСЬКА (ЗМІСТ)

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ з ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ з використанням Нових Інформаційних технологій навчання

Одна з основних проблем навчання математики у вищих закладах освіти на факультетах не математичного профілю полягає у тому, щоби забезпечити міцне і свідоме оволодіння студентами системою математичних знань і вмінь, необхідних у майбутній професійній діяльності, а також таких, що можуть бути використані при викладанні суміжних дисциплін.

Вивчення курсу "Вища математика" на природничому факультеті педагогічного вузу передбачає не просто формування певної теоретичної бази знань у галузі математики, а здобуття практичних умінь розв'язування задач та розвиток прийомів застосування математичного апарату для вирішення конкретних проблем у своїй галузі. Це мотивує як вивчення математики, так і дає можливість отримати нові знання з інших предметів. З цього приводу Ф.Клейн висловлює думку, що "при вивченні математики, навіть у вищій школі, завжди необхідно вказувати на зв'язок між цією науковою і тими інтересами, які захоплюють студента в повсякденному житті" [3, 18].

Дослідження більшості психологів та педагогів показали, що розв'язування задач є одним із потужних засобів оволодіння системою знань з того чи іншого предмету і в той же час сприяє розвитку самостійного творчого мислення. Процес засвоєння знань потрібно організовувати так, щоби тренувати не стільки пам'ять, скільки здатність розв'язувати задачі, що вимагають самостійного міркування. Людське пізнання є постійною постановкою всіх нових запитань і проблем. Ось що про це пише Н.Талізіна: "В практиці навчання знання переважно

сприймаються як вміння відтворювати (переказувати) вивчені положення. Студент розказує прочитане в підручнику, почути на лекціях і отримує за це відповідну позитивну оцінку. Такий підхід дуже глибоко увійшов в практику навчання, що переважно не викликає сумнівів доцільності використання його як критерію знань. При цьому передбачається, що студент отримує знання наче б про запас і в майбутньому буде використовувати їх в міру необхідності. Однак коли така необхідність виникає, то часто виявляється, що в одних випадках знання забуті, а в інших – непотрібні: спеціаліст нездатний застосувати. Про наявність знань треба судити не за вміння відтворювати їх, а за вмінням застосовувати їх при розв'язуванні тих задач, які для даного профілю спеціаліста є типовими” [5, 7-8].

Для інтелектуального навантаження курсу та досягнення практично значущих результатів навчання потрібно використовувати систему спеціально дібраних пізнавальних задач. Така система повинна задовольняти такі дидактичні вимоги:

- відбір задач має відповідати змістові курсу вищої математики;
- задачі системи повинні відповідати її функціям у процесі навчання математики;
- необхідна можливість одержувати розв'язок задачі системи не тільки незалежно від інших задач, а й на основі розв'язку попередніх;
- уміння розв'язувати задачі одного типу має полегшувати розв'язування задач іншого типу;
- відбір задач системи потрібно здійснювати диференційовано для різних груп студентів;
- задачі системи мають сприяти міжпредметному узагальненню набутих знань і вмінь;
- тематика прикладних задач має бути актуальною для студентів;
- при розв'язуванні окремих типів задач треба використовувати алгоритмічний підхід;
- до системи прикладних варто включати різні за змістом задачі, розв'язування яких зводиться до побудови однієї і тієї ж математичної моделі;
- необхідно передбачити можливість розв'язування окремих задач різними способами.

Студентів потрібно навчити вміло використовувати теоретичні знання в практичних діях. Тому включення в навчальний процес запитань і завдань практичного змісту є необхідною умовою вивчення вищої математики. “Надмірні енциклопедичні знання, не поглиблені, не закріплені практичними діями, швидко забиваються, чому не в змозі запобігти ні систематичні контролльні роботи, ні екзамени” [4, 109].

При розв'язанні задач практичного змісту з використанням НІТН виникає ряд питань:

- 1) яка мета розв'язування даної задачі;
- 2) яку частину роботи можна доручити ЕОМ, а яку студент повинен виконати сам;
- 3) наскільки глибоко студент має знати процес виконання комп’ютером певної частини роботи.

Щодо першого питання, то кожен тип навчальних задач переслідує різні дидактичні цілі: а) підготовка до вивчення теоретичних питань курсу; б) закріплення нових теоретичних знань; в) формування конкретних математичних умінь; г) повторення раніше вивченого; д) контроль засвоєння знань. Отож, методичні аспекти застосування конкретного програмного засобу будуть залежати від відповідей на наведені вище питання.

Розглянемо конкретні приклади.

Задача 1. У сприятливі середовище вносять популяцію із 1000 бактерій. Чисельність популяції зростає згідно з рівнянням $p(t)=1000+1000*t/(100+t^2)$, де t виражається в годинах. Знайти максимальну чисельність цієї популяції та час, через який ця чисельність буде досягнена?

Сформульовану задачу можна запропонувати студентам у двох темах: “Застосування похідної”, “Елементарні функції та їх властивості”. Якщо запропонована задача розглядається при вивченії застосування похідної для знаходження максимуму та мінімуму функції, то для студентів істотним є розуміння і вміння виконувати всі послідовні дії, що ведуть до розв'язання цієї задачі. А саме: знаходження похідної; знаходження розв'язків рівняння $p'(t)=0$; обчислення значення функції $p(t)$ у критичних точках; вибір максимального значення. Розчленивши дану задачу на такі підзадачі, студенти для знаходження розв'язку кожної з них можуть використати програмний засіб. У даному випадку доцільно використати програму DERIVE.

1. Знаходження похідної.

Вводимо вираз $p(t)=1000+1000*t/(100+t^2)$ та звертаємося до послуги *Differentiate*, що в

пункті *Calculus*. Далі потрібно вказати змінну диференціювання p і порядок похідної 1. У результаті цього в алгебраїчному вікні з'явиться вираз:

$$\frac{d}{dt} \left(1000 + 1000 * t / (100 + t^2) \right).$$

Звернувшись далі до послуги *Expand*, одержимо похідну:

$$\frac{1000(100 - t^2)}{(100 + t^2)^2}.$$

2. Знаходження розв'язків рівняння $p'(t)=0$.

Маючи з попереднього пункту вираз похідної $p'(t)=\frac{1000(100-t^2)}{(100+t^2)^2}$, знову

скористаємося послугами програми *DERIVE*. Для цього використовують послугу *solve*. При зверненні до послуги *solve* з'являється додатковий запит у вигляді:

SOLVE expression: #n.

$$\frac{1000(100 - t^2)}{(100 + t^2)^2}$$

У відповідь потрібно вказати вираз $\frac{1000(100 - t^2)}{(100 + t^2)^2}$. В цьому випадку розв'язується

рівняння виду $f(x)=0$. Після цього на екрані машина видає значення:

$t=10$

$t=-10$.

3. Обчислення значення функції $p(t)$ в критичних точках.

Використавши послугу *Calculus*, знаходимо значення: $p(10)=1050$.

4. Аналіз результатів.

Максимальний розмір популяції досягається через 10 годин і складає 1050 бактерій.

Отримати бажаний результат можна з аналізу графіка функції $p(t)=1000+1000*t/(100+t^2)$.

Швидко і досить точно побудувати графік довільної функції можна з допомогою послуги програмного засобу *GRAN1*.

Звернувшись до послуги “*Нова функція*” (в пункті “*Об’єкт*”), вводимо вираз:

$$1000+1000*x/(100+x^2).$$

Далі введемо відрізок, на якому будемо розглядати дану функцію [20; 20]. Доцільно для запропонованої задачі працювати в режимі “*Масштаб авто*”. При цьому програма автоматично вибирає масштаби вздовж осей *Ox* та *Oy* залежно від меж, у яких змінюється абсциса та ордината при конкретних побудовах. Після введення цієї інформації у вікні “*Графік*” будеться відповідний розмір популяції і графік функції $p(t)$. Аналізуючи графік даної функції, робимо висновок, що максимальний розмір популяції досягається через 10 годин і складає 1050 бактерій.

Задача 2. На новий ареал переселяються три види пташок загальною чисельністю 10000 особин. Згідно із спостереженнями, популяції цих трьох видів зростають із щорічним коефіцієнтом приросту в 3%, 4% та 5% відповідно для I, II та III виду. Відомо, що загальний приріст популяції за перший рік становить 380 штук і що приріст популяції першого виду дорівнює приросту третього виду. Знайдіть початкову чисельність популяції трьох видів.

Доцільно дану задачу запропонувати студентам не на етапі вивчення методів розв'язування систем лінійних рівнянь (метод Крамера, метод Гаусса), а на етапі розгляду застосування систем рівнянь для розв'язування задач практичного змісту. Основним завданням студентів стає побудова системи рівнянь, що відповідають розглянутим процесам. Тому після складання системи рівнянь студенти для отримання розв'язків цієї системи можуть використати програмний засіб.

Нехай x_1 – чисельність популяції I виду;

x_2 – чисельність популяції II виду;

x_3 – чисельність популяції III виду.

За умовою задачі загальна чисельність популяції трьох видів 10000 штук. Математично це виражається рівнянням:

$$x_1 + x_2 + x_3 = 10000.$$

Приріст популяції складає в сумі 380 особин при процентному прирості кожного виду 3%, 4%, 5% відповідно. Рівняння, що виражає це відношення, матиме вигляд:

$$0,03x_1 + 0,04x_2 + 0,05x_3 = 380.$$

Останнє рівняння реалізуватиме рівність приросту популяції першого та третього видів:

$$0,03x_1 = 0,05x_3.$$

Таким чином, розв'язування даної задачі зводиться до відшукання розв'язків системи рівнянь з трьома невідомими:

$$\begin{cases} x_1 + x_2 + x_3 = 10000, \\ 0,03x_1 + 0,04x_2 + 0,05x_3 = 380, \\ 0,03x_1 = 0,05x_3. \end{cases}$$

Знайти розв'язки побудованої системи рівнянь можна через використання матриці в програмному засобі *DERIVE*.

Після виконання потрібного введення вхідної інформації та перетворень програмою, отримаємо результат:

$$\begin{cases} x_1 = 5000, \\ x_2 = 2000, \\ x_3 = 3000. \end{cases}$$

Задача 3. Реакція організму на два види ліків як функції часу t (час виражається в годинах) мають вигляд $r_1(t) = te^{-t}$ та $r_2(t) = t^2e^{-t}$. У якого виду ліків вища максимальна реакція? Який вид повільніше діє?

Задачу такого типу доцільно розглянути при вивченні теми “Елементарні функції та їх властивості”. Відповідь на запитання, що стоять в умові цієї задачі, легко знайти, якщо проаналізувати графіки обох функцій. Більш наочним буде результат, коли графіки відповідних функцій будуть побудовані на одній координатній площині.

На занятті, де розглядається ця задача, перед студентами не ставиться завдання навчитися будувати графіки функцій. Тому, щоби не тратити багато часу на виконання цієї роботи, доцільним буде використання програмного засобу GRAN1. Для побудови графіків функціональних залежностей призначено пункт меню “Графік”. Але попередньо потрібно ввести вирази цих функцій. Для цього студент має звернутися до пункту “Об’єкт”, а в ньому — до підпункту “Нова функція”. В результаті у вікні “Графік” з’явиться зображення панелі калькулятора і запит “Введіть вираз”. Потрібно ввести з клавіатури вираз $x^2 * \exp(-x)$. Після натиснення клавіші ENTER з’являється запит “Відрізок визначення”: A=. Послідовно вводиться ліва межа 0, а права 10. Аналогічно потрібно буде ввести другу функцію $x^2 * \exp(-x)$ і ті ж межі. Щоби на екрані одночасно будувалися графіки обох функцій, необхідно виділити їх з допомогою підпункту “Вибір” у пункті “Об’єкт”. Для розглянутої задачі доцільно використати режим “Масштаб користувача”. В пункті меню “Опції” потрібно вибрати підпункт “Встановити масштаб”. Після відповідних запитів ввести максимальні та мінімальні значення по осі Ox та Oy. Коли вся ця робота здійснена, в пункті “Графік” потрібно вибрати підпункт “Побудувати графік”. На екрані з’явиться побудова, яка зображена на рис.1.

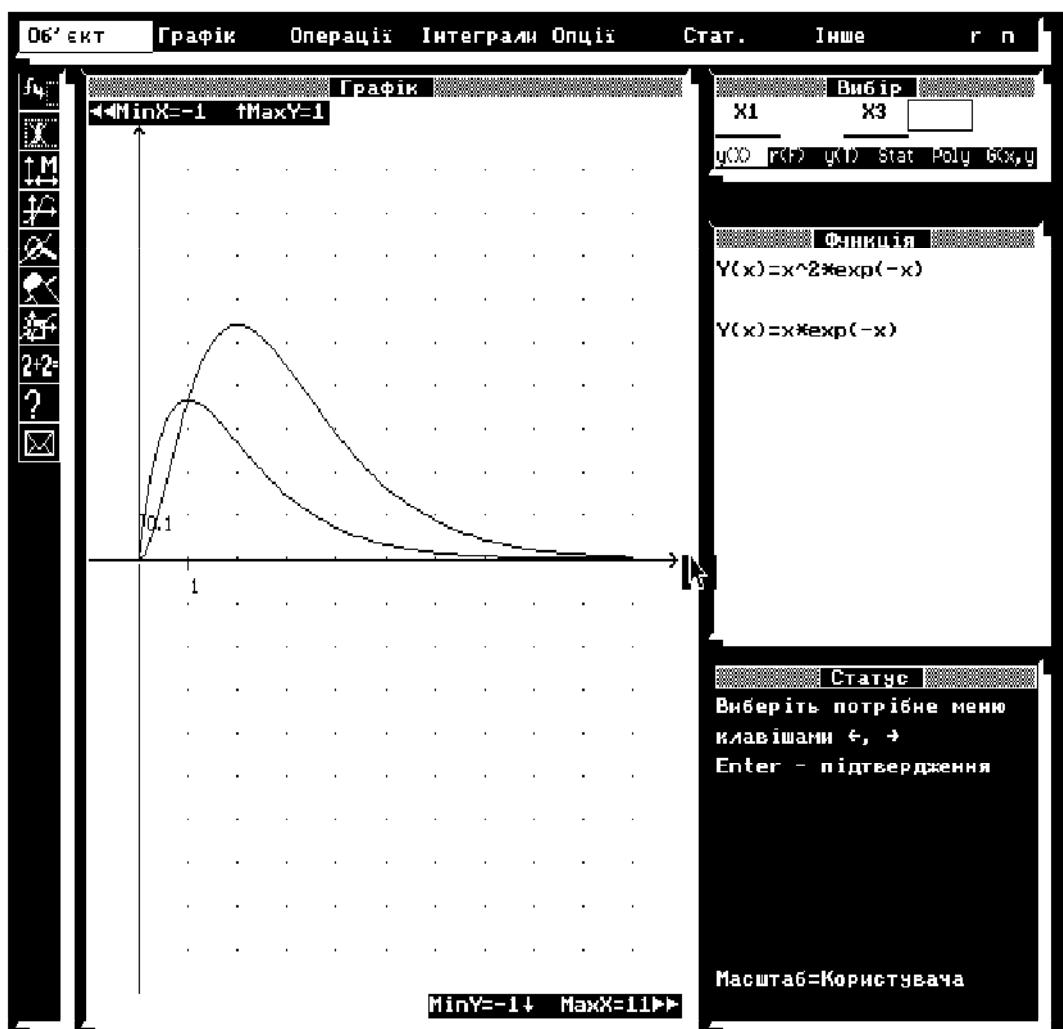


Рис. 1

Перед студентами постає завдання проаналізувати ці графіки і дати відповіді на запитання, які поставлені в умові задачі. Ліки, реакція яких на організм задається функцією $r_1(t) = te^{-t}$, діють швидше, але і швидше ця дія спадає. А ліки, реакція яких на організм задається функцією $r_2(t) = t^2 e^{-t}$, діють повільніше і максимальна реакція вища.

Детальний виклад використання різних послуг програмних засобів *GRANI* та *DERIVE* для розв'язування різних класів задач здійснено в [2].

Розв'язування задач за допомогою ЕОМ на основі реалізації їх математичної моделі (як показано вище) з використанням програмних засобів *GRANI*, *DERIVE*, *EUREKA* дозволяє зробити знання, закладені у змісті природничо-математичних дисциплін, особистісно значущими для студентів на основі розкриття їх окремих і опосередкованих зв'язків з людиною і з навколоїшнім середовищем, широко використовуючи при цьому різні прийоми роботи. Студенти зможуть усвідомити, що ці знання – важливий елемент їх культури.

ЛІТЕРАТУРА

- Гроссман С., Тернер Дж. Математика для биологов: Пер. с англ. – М.: Высш. школа, 1983. – 383 с.
- Жалдак М.И. Компьютер на уроках математики: Посібник для вчителів. – К.: Техніка, 1997. – 303 с.
- Клейн Ф. Элементарная математика с точки зрения высшей: В 2 т. – М.: Наука, 1987. – Т.1: Арифметика. Алгебра. Анализ. – 432 с.
- Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. школа, 1990. – 382 с.
- Пути разработки профиля специалиста /Н.Ф.Талызина, Н.Г.Печеник, Л.Б.Хихловский. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1987. – 176 с.

Богдан БУДНИЙ (ЗМІСТ)

Віктор КУЛЬЧИЦЬКИЙ

Іван КОЗУБ

Поняття поля в класичній та квантовій електродинаміці

Для з'ясування фізичного змісту фундаментальних понять, виявлення їх універсальних функцій у побудові різних фізичних теорій, необхідно дослідити становлення сучасних фізичних теорій за оригінальними роботами їх творців. Виклад цих теорій у навчальних посібниках дає прямий шлях їх розвитку і створює хибне уявлення про кумулятивний розвиток науки, а це, в свою чергу, веде до аналогічного трактування розвитку понять у методиці.

Вихід, на наш погляд, можна знайти, відшукавши такі навчальні конструкти, застосування яких при розгляді конкретних явищ, розв'язанні задач буде “висвітлювати” суттєві грани фізичних ситуацій і цим сприятиме їх адекватному баченню. Друга їх властивість випливає зі специфіки предмету фізики та врахування психології засвоєння знань — вони повинні відображати основні властивості природи та бути близькими до повсякденних уявлень. Цим критеріям, на наш погляд, відповідають фундаментальні фізичні поняття.

У педагогічній літературі, розвиток понять, розглядається як додавання нових ознак до сформованих раніше понять. У рамках однієї фізичної теорії такий підхід не викликає принципових заперечень (він відповідає кумулятивному накопиченню знань у рамках існуючої парадигми). Але спроба формувати в такий спосіб наскрізні поняття (енергія, поле, випромінювання і т.д.) веде до труднощів принципового характеру. Адже в науці при зміні парадигми кардинально змінюється зміст як окремих понять, так і всієї понятійної сітки.

Проаналізуємо розвиток поняття поля, який відбувається при переході від електродинаміки Максвелла до квантової електродинаміки.

У класичній фізиці поле і речовина — різні в онтологічному плані фізичні об'єкти. Вважається, що поняття поля виводиться із ідеї про силу. Принциповим є лише те, що підхід на основі поняття поля дозволяє вважати “електромагнітну силу” близько діючою, як і прийнято в запропонованій Максвеллом теорії електромагнетизму — класичній електродинаміці. Разом із тим, логічно послідовну інтерпретацію (тобто фізичний зміст) поняття поля не вдалося встановити, залишаючись у межах уявлення про трьохвимірний простір, як це робилось в ньютонівській механіці. Адже якщо зміну електромагнітного поля розглядати як подію в трьохвимірному просторі, то її зміст буде залежати від вибору системи відліку, в якій вона фіксується. “Можна, — як відзначає Х.Юкава, — зберігаючи трьохвимірність, намагатися надати події об'єктивний зміст, вводячи абсолютну систему відліку, але для цього необхідний ефір, проблематичність існування якого надає трьохвимірному простору внутрішню невизначеність. Тому в теорії розглядають не трьохвимірний простір, а чотирьохвимірний простір — час, який має структуру, запропоновану Мінковським” [5, 11].

У спеціальній теорії відносності Ейнштейна простір-час має незмінну структуру (метрика Мінковського), а фізичні закони інваріантні відносно перетворень Лоренца. Виходячи із цих припущень легко будеться класична електродинаміка Максвелла. Релятивістська теорія поля як самостійна концептуальна система, розвиває той аспект теорії електромагнітного поля Максвелла, який сам творець класичної електродинаміки називає “динамічним”. “Теорія, яку я пропоную, — пише Максвелл, — може бути названа теорією електромагнітного поля, тому що вона має справу з простором, який оточує електричні і магнітні тіла, і вона може бути названа також динамічною теорією, оскільки вона припускає, що в цьому просторі є матерія, яка знаходиться в русі, з допомогою якої і відбуваються спостережувані електромагнітні явища” [2, 253].

Отже, релятивістська теорія поля є логічно послідовним варіантом динамічної теорії електромагнетизму. З точки зору релятивістської теорії поле задається в кожній просторово-часовій точці, тобто розглядається як локальна подія (наприклад, зміна напруженості електромагнітного поля як силового поля). Значення таким чином заданого поля зв'язані відповідним законом: поле може задоволінняти або рівняння Максвелла, або рівняння гравітаційного поля Ейнштейна.

Безпосередній зв'язок класичної і релятивістської концепцій поля виявляється в тому

факті, що мислити про поле релятивістське в повній ізоляції від класичних уявлень про нього неможливо. Так, повністю відкидати уявлення про ефір як фіктивну сутність було б неправильно. Поняття ефіру в теорії відносності не вводиться. Але його відсутність не потрібно розуміти в тому смислі, що електромагніта хвіля проходить через місця, в яких взагалі нічого немає. Теорія відносності заперечує лише роль, яка відводилася ефіру в класичних теоретичних побудовах (роль абсолютної системи відліку) і самі моделі (нерухома і пронизуюча весь простір субстанція, яка нагадує звичайне суцільне середовище, в порівнянні з яким вона дуже розріджена і ніякі її частини не рухаються одна відносно одної). Вільні ж від речовини області простору СТВ розглядає як фізичні поля. Таке уявлення про простір не було принципово новим, оскільки уже в концепції Фарадея-Максвелла використовувались уявлення про простір як область дії електричних і магнітних сил. Принципово новим у релятивістській концепції поля було лише те, що поняття поля тут виводиться із ідеї про локалізовану подію і “польовий” (блізькодіючий) характер відношень між ними, які виражаються на мові чотирьохвимірного псевдоеквілівального множивиду. Поняття поля в теорії відносності є “чотирьохвимірним”.

Разом із тим, релятивістська стратегія розвитку теорії поля істотно обмежує розкриття нових евристично-конструктивних аспектів ідеї поля в квантовій фізиці.

Дослідження Л.Д.Ландау і його учнів основ квантової електродинаміки як польової теорії показали, що є дві методологічні можливості трактування квантової електродинаміки — “теоретична” і “прагматична” [1, 242]. Теоретична полягає в тому, що потрібно розглянути рівняння квантової електродинаміки і для випадку самого електрона як “згустка” поля. В цьому випадку рівняння квантової електродинаміки треба розв’язувати методом граничного переходу, коли радіус електрона прямує до нуля. Розв’язуючи їх таким чином отримують тривіальний розв’язок — рівність заряду електрона нулью (нуль-заряд). Мова йде про такий розв’язок рівнянь, який означає відсутність всякої взаємодії, відсутність усіх процесів. Отже, в теоретичному плані квантова електродинаміка обмежена не ззовні (зі сторони фактів, що суперечать цій теорії), а з внутрішньої сторони.

Прагматичне трактування квантової електродинаміки полягає в тому, що вона розглядається як феноменологічна теорія, істинність якої обмежується сферою малих відстаней. Оскільки побудова квантової електродинаміки як послідовної польової теорії приводить до самовиключення взаємодії (перетворення заряду в нуль), то з'явилися спроби взагалі звільнитися від поняття поля в теорії мікросвіту.

З розвитком квантової електродинаміки стали швидко появлятися концептуально-математичні проблеми. В квантовій механіці, як відомо, мова йшла про сили, які діють на частинки речовини, які знаходяться в ізольованих точках простору. Теорія електромагнетизму претендувала на опис неперервних розподілів сили в формі електричних і магнітних полів. Складалась думка, що ідея поля логічно несумісна з принципами квантової теорії. Л.Д.Ландау і Р.Пайерлс навіть висловили припущення про те, що ряд питань, зв’язаних із квантуванням електричних і магнітних полів, свідчить про беззмістовність поняття “електромагнітне поле” стосовно до описання квантових процесів [4, 74]. Проаналізувавши цей висновок, Н.Бор разом із Л.Розенфельдом показали принципову можливість узгодження концептуальних засобів польового і квантового опису фізичної реальності. Виявилось, що засоби польового опису можуть отримувати природний зміст, який не суперечить принципам квантового опису. При цьому були виділені два відносно самостійні питання квантового узагальнення поняття поля: перше полягає в з’ясуванні квантового характеру структури “чистого” (вільного) поля-випромінювання, друге — в урахуванні квантової структури взаємодіючих полів.

Розвиток традиційної релятивістсько-оперативної схеми КТП для опису електромагнітної взаємодії ще не вимагав методології доповняльності в широкому її смислі. Як відзначають А.Ахієзер і В.Берестецький: “Незбереження числа частинок підказує метод опису взаємодії між частинками: ясно, що зручніше користуватися поняттями квантованих полів — електромагнітного і електронно-позитронного. Це означає, що 4-потенціал електромагнітного поля і хвильову функцію електрона потрібно вважати не тільки функціями координат і часу, але деякими операторами, які діють в просторі векторів станів системи взаємодіючих полів” [1, 197].

Для реалізації такого підходу потрібно було: по-перше, реконструювати поля, зв’язані з частинками, тобто задати тип поля (число компонент поля і характер їх поведінки при

перетвореннях Лоренца); по-друге, сконструювати лагранжіан. Ця процедура відповідає розгляду поля як узагальненої динамічної системи. Значення поля Φ у даній просторовій точці X є узагальненими координатами системи. Лагранжіан L повинен містити похідні від узагальнених координат по часу. Відповідно до вимог релятивістської інваріантності в нього ввійдуть, по-перше, похідні по просторових координатах, а по-друге, член, який містить взаємодію. Цей член виражається через різницю узагальнених координат поля в сусідніх точках, так що взаємодіють сусідні (нескінченно близькі) в просторі ступені свободи. Це відповідає принципу близькодії, характерному для теорії поля. Отже, опис взаємодії між частинками в квантовій електродинаміці природним чином зв'язується з поняттям квантованого поля, здатністю операторної хвильової функції виступати в якості оператора “народження” і “поглинання” частинок, тобто розглядати взаємодію як випускання і поглинання фотонів.

Як уже відзначалось, квантова електродинаміка операє тільки такими полями взаємодіями, до яких застосовна теорема про нуль-заряд. Побудувати ж поля і взаємодії, до яких вона була б незастосовна і які мають нетривіальні (не нуль-зарядні) розв'язки за типом частинок, які спостерігаються в досліді, не вдалося. Крім того, з розвитком теорії сильної взаємодії (КХД) стало очевидно, що зв'язок між полями і частинками не настільки безпосередній і реконструювати поля, зв'язані з частинками, виходячи із інтуїтивних уявлень, вже не можна.

Ідея калібрувального поля як компенсуючого виявилась найбільш важливою в цьому плані. Її математичні джерела і перші фізичні інтерпретації виходять з вейлевської концептуально-математичної спроби розвинуті загальну теорію відносності шляхом ускладнення умови інваріантності. Підхід Г. Вейля сприяв встановленню нового уявлення в тому, що математичний опис законів фізичних полів повинен задовільнити принцип інваріантності (“відносності”), якому підпорядковуються довільні перетворення масштабів вимірювальних приладів.

Формальна сторона питання про калібрувальну інваріантність полягає в наступному. Рівняння квантової механіки, в яких стан системи описується хвильовою функцією (яка має комплексну частину), залежать не тільки від просторо-часових координат, але і від “координат,” зв'язаних з властивостями самих частинок (наприклад, значень спіну). Якщо рівняння квантової механіки залишаються незмінними при множенні хвильової функції на довільний постійний множник $e^{i\alpha}$, який не залежить від просторо-часових координат точки, то кажуть, що рівняння володіють асиметрією відносно глобального фазового (калібрувального) перетворення. На відміну від глобальних, локальні калібрувальні

перетворення (множення хвильової функції на множник $e^{i\alpha(\vec{r}, t)}$, який залежить від просторо-часових координат точки) приводять до зміни виду рівнянь квантової механіки: в них появляються додаткові члени від диференціювання фазового множника по \vec{r} і t . Але в цьому випадку вид рівнянь можна зберегти шляхом математичної процедури введення додаткових доданків, які компенсують (нейтралізують) ті доданки, які з'явилися в результаті диференціювання фазового множника по \vec{r} і t , тобто при локальних калібрувальних перетвореннях.

Подальші фізико-теоретичні дослідження показали, що подібна формальна операція дозволяє розкрити нові “квантові” евристичні можливості ідеї поля.

Відомо, що квантовій концепції електромагнітного поля властиві два аспекти:

перший — маса кванта електромагнітної дії — фотона дорівнює нулю; другий — векторний потенціал A_μ , який входить у вираз взаємодії, має чотири компоненти, в той час, як фотон має тільки дві поляризації. Це приводило до логічних труднощів. Вказані вище аспекти квантової електродинаміки є наслідком наявності в її лагранжіані додаткової симетрії, яка не вкладається в уявлення про цю теорію, як тільки релятивістсько-інваріантну. Разом з тим саме безмасовість фотона і його нейтральність забезпечували перенормованість квантової електродинаміки.

В квантовій теорії поля показується, що електромагнітне поле появляється природним чином як наслідок вимоги інваріантності дії відносно калібрувального перетворення другого роду, тобто відносно локальних (залежних від x) обертів у внутрішньому просторі

комплексного поля ϕ [3]. Тензор $F_{\mu\nu}$ електромагнітного поля визначається рівністю

$$F_{\mu\nu} = \partial_\mu A_\nu - \partial_\nu A_\mu \quad (1)$$

він має шість компонент, три з яких компоненти електричного, а інші три — компоненти магнітного поля. Калібрувальний потенціал A_μ зв'язаний із струмом I_μ , причому константа зв'язку e є заряд поля ϕ . Щоб розібратися в цих результатах більш детально, розділимо їх на наступні чотири пункти.

Порівнюючи лагранжіані,

$$L_{\text{повн.}} = (\partial_\mu \phi + ie A_\mu \phi) (\partial^\mu \phi^* - ie A^\mu \phi^*) - m^2 \phi^* \phi - 1/4 F^{\mu\nu} F_{\mu\nu} \quad (2)$$

$$i L = (\partial_\mu \phi) (\partial^\mu \phi^*) - m^2 \phi^* \phi, \quad (3)$$

які описують інваріантні дії відносно калібрувальних перетворень другого роду і калібрувальних перетворень першого роду (глобальних калібрувальних перетворень) відповідно, ми бачимо, що величини $\partial_\mu \phi$ перетворюються коваріантно при калібрувальних перетвореннях, тобто так само, як і самі поля ϕ . Правило, згідно якого при наявності електромагнітного поля похідні ∂_μ замінюються величинами $\partial_\mu + ie A_\mu$, еквівалентне результату, добре відомому із класичної фізики. Оскільки при $c=1$ $\partial_\mu = (\partial_0, \nabla)$, $A_\mu = (\phi, -\vec{A})$, то “просторова” частина правила підстановки має вид: $\nabla \rightarrow \nabla - ie \vec{A}$. Поклавши $\vec{p} = -i\hbar \nabla$, при $\hbar = 1$ маємо:

$$\vec{p} \rightarrow \vec{p} - e\vec{A}. \quad (4)$$

Якщо узагальнений імпульс \vec{P} визначається як $\partial L / \partial \vec{v}$, де L — лагранжіан, то при наявності електромагнітного поля в випадку частинки із зарядом e , він записується у вигляді

$$\vec{P} = \vec{p} + e\vec{A} = \gamma m \vec{v} + e\vec{A}. \quad (5)$$

Тоді гамільтоніан частинки із зарядом e , яка взаємодіє з електромагнітним полем, дорівнюватиме

$$H = \frac{1}{2m} (\vec{P} - e\vec{A})^2 + e\phi, \quad (6)$$

що відповідає підстановці (4).

Отже, функція ϕ описує поле з зарядом e , а функція ϕ^* — поле з зарядом $-e$.

2. Рівняння Максвелла випливають з виразу (2) при варіаціях векторного потенціалу A_μ . Калібрувальні перетворення другого роду

$$A_\mu \rightarrow A_\mu + \frac{1}{e} \partial_\mu \Lambda, \quad (7)$$

де Λ — постійна при $\Lambda = e\chi$ співпадає з перетворенням $A^\mu \rightarrow A^\mu + \partial^\mu \chi$, де χ — довільна скалярна функція. Отже, ми приходимо до нової інтерпретації електромагнітного поля: це калібрувальне поле, яке необхідно ввести, щоб гарантувати інваріантність відносно локальних $U(1)$ — калібрувальних перетворень. ($U(1)$ — група всіх комплексних чисел виду $e^{i\alpha} = \cos \alpha + i \sin \alpha$).

3. Калібрувальна інваріантність вимагає, щоб калібрувальне поле було безмасовим, оскільки масовий член в лагранжіані мав би вигляд $L_m = M^2 A_\mu A^\mu$, а він не інваріантний відносно калібрувальних перетворень (7). В звичайному підході та обставина, що електромагнітне поле не має маси і тому розповсюджується із швидкістю світла, випливає із теорії відносності.

4. Заряд e виступає як константа зв'язку, яка входить в означення коваріантної похідної. Справді, із лагранжіана (2) видно, що інтенсивність взаємодії поля ϕ з електромагнітним полем характеризується множником e .

Це прояснює подвійну роль електричного заряду. З одного боку, заряд e є величина, що зберігається. З другого боку, заряд — це міра інтенсивності, з якою частинка взаємодіє з електричним і магнітним полями. Цей динамічний аспект заряду є наслідком “калібрувального принципу”, який відіграє важливу роль у фізиці частинок.

Отже, електромагнітне поле постає як калібрувальне поле, яке виникає в теорії завдяки його відновлюючій дії по відношенню до локальних калібрувальних перетворень. Цей тип інваріантності в математичному відношенні описується абелевою калібрувальною групою,

тому відповідні їй калібрувальні поля називають ще абелевими.

Але інтерпретація електромагнітного поля як калібрувального ще не привела до появи квантово-калібрувальної програми узагальнення польової фізики. Тим більше, для електродинаміки такий спосіб введення електромагнітного поля нічого істотно нового не давав. Наступний крок в узагальненні калібрувальної інваріантності був зроблений Ч. Янгом і Дж. Міллсом, які застосували принцип локальної калібрувальної інваріантності на довільні внутрішні симетрії, які характеризують властивості елементарних частинок. Для цієї мети вони зробили узагальнення формальної структури КТП, ввівши замість абелевої калібрувальної групи неабельову калібрувальну групу.

Характерна особливість цього типу калібрувальних полів (полів Янга-Міллса) полягає в тому, що вони містять самоспряжені компоненти. На відміну від електромагнітного поля, яке взаємодіє тільки з зарядженими сторонніми частинками, різні компоненти поля Янга-Міллса взаємодіють один з одним, тобто навіть при відсутності сторонніх взаємодій поле Янга-Міллса містить заряджені компоненти, а лагранжіан вільного не абелевого поля має здатність до самодії. Саме завдяки калібрувальним полям цього типу стало можливим здійснити теоретичне описание слабкої і сильної взаємодії на єдиній концептуальній основі. Пізніше виявилось, що самодіючий характер полів Янга-Міллса і гравітаційна основа для побудови КТП для єдиних теорій, подібних теорії супергравітації.

Сучасний розвиток калібрувальних концептуальних моделей КТП показав, що найбільш важливий аспект польового описання динаміки елементарних частинок зв'язаний з представлення їх як частинок, аналогічних "світловим квантам". Концептуальною репрезентацією цих частинок в КТП є уявлення про калібрувальні поля. Ці поля описуються статистикою Бозе-Ейнштейна. Оскільки ця статистика носить квантовий характер, то відповідні квантовані поля називають бозонними. Ферміонно-квантово-польова репрезентація елементарних складових речовини (атомної, ядерної і адронної) підпорядковуються статистиці Фермі-Дірака, а також принципу заборони Паулі. В цих теоріях поля відіграють пасивну роль. Тут вона зводиться до перетворення їх одне в одного при дії на них калібрувальних полів.

Отже, в сучасних КТП всім елементарним взаємодіям частинок відповідають бозонні поля. При "вимкненні" цих полів рівняння руху для ферміонних полів, які описують поведінку елементарних складових речовин, перетворюються у вільні, тобто взаємодія між частинками відсутня. В зв'язку з цим фізики вважають, що фундаментальна різниця між бозонами і ферміонами є відображенням наявності в мікросвіті двох різних форм існування матерії, і в рамках теорії суперсиметрії намагаються розглядати бозони і ферміони як різні стани одного і того ж об'єкта – "суперчастинки". Процес переходу бозонів у ферміони і навпаки настає як процес зміни стану цього об'єкту. Суперсиметрія дозволяє покінчити з розділенням фізичної реальності на речовину і взаємодію. Дійсно в теорії супергравітації концепції "взаємодія" і "речовина" можна розглядати як два доповнюючі один одного способи описання фізичної реальності, а концепцію суперсиметрії – як подальший розвиток принципу доповнільності Бора.

У зв'язку з цим звертає на себе увагу висунення на перший план в нових фізичних теоріях таких їх формоутворень, які асоційовані з узагальненнями поняття симетрії. Ці поняття зустрічаються практично в кожній роботі, присвяченій проблемам фізики високих енергій і космології, і служать основою для отримання не тривіального і доступного експериментальній перевірці знання про фізичну реальність. Завдяки цьому вони відносяться до особливого класу наукових абстракцій, які успішно проходять випробування практикою і дозволяють глибше і повніше відображати природу.

Отже, усвідомлення важливої ролі калібрувального підходу в фізиці для розвитку фізичної теорії наділяє його універсальним і методологічним статусом.

В класичній фізиці, як відомо, самодія не відіграла особливої ролі. Поняття поля в ній вводилося із ідеї про силу (концепція силового поля); в квантовій фізиці "докалібрувальної епохи" поняття поля зв'язується з ідеєю взаємоперетворення мікрооб'єктів, які існують в мікросвіті, а також ідеєю "субстанціональності" (уявлення про фотон як елементарну частинку). В "калібрувальній" фізиці поняття поля виражає насамперед ідею самодіючої матерії, і отже, квантово-калібрувальна концепція поля постає як результат синтезу ідеї сили і квантової "субстанціональності".

Проведений нами аналіз класичної і квантової електродинаміки дозволяє обґрунтувати взаємозв'язки цих теорій через фундаментальні фізичні поняття та розробити методику вивчення електромагнітного поля на основі принципів симетрії (калібрувальної інваріантності), відносності та невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берестецкий В.Б. Проблемы физики элементарных частиц. – М.: Наука, 1979. – 409с.
2. Максвелл Д.К. Избранные сочинения по теории электромагнитного поля. – М.: Гостехиздат, 1954. – 688с.
3. Райдер Л. Квантовая теория поля. – М.: Мир, 1987. – 512 с.
4. Розенфельд Л. Развитие принципа дополнительности// Нильс Бор. Жизнь и творчество. – М.: Наука, 1967. – С.62-87
5. Юкава Х. Лекции по физике. – М.: Энергоиздат, 1981. – 126с.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА	3
Анатолій ФУРМАН МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СИСТЕМА (КОНТУРИ НА УКОВОГО ПРОЕКТУ).....	3
Оксана ГУМЕНЮК Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу	7
Валентина РЯБОВА Модульний підхід у навчанні: ідея, принцип, система	12
Володимир ЧАЙКА, Ірина ЛЕВЧУК ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ компонентів ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	19
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ТА ПЕРЕВИХОВАННЯ	24
Тетяна БУТКІВСЬКА ЦІННІСНИЙ СЕНС СОЦІАЛЬНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	24
Людмила ПОВАЛІЙ Народні методи виховання у шанобливого ставлення до батьків	29
Михайло ФІЦУЛА ЗАВДАННЯ І ЗМІСТ ВИХОВАННЯ В УЧНІВ	
НЕСПРИЙНЯТЛИВОСТІ ДО ВЖИВАННЯ НАРКОТИЧНИХ РЕЧОВИН.....	33
Іван ЗАПОРОЖАН Нові аспекти правового виховання молодших школярів	39
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	43
Олена КОВАЛЕНКО ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ.....	43
Тетяна ДЕВ'ЯТЬЯРОВА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ НАХІЛІВ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	47
Наталія БРЮХАНОВА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ УМІННЯ ВЧИТИСЬ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	50
Олександр ГАНОПОЛЬСЬКИЙ Післядипломна педагогічна освіта викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів та її роль у національно-державному розвитку України	52
Наум КОЛОМІНСЬКИЙ, Олександр МАРТИНОВ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО ОСОБЛИВИХ ВІДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.	56
Надія СОЛОНЕНКО СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ МЕНЕДЖЕРА....	62
ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ	65
Наталія КІЦАК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТЕОРІЇ НАЦІЇ У ВИКЛАДІ УКРАЇНСЬКИХ ЕТНОПСИХОЛОГІВ	65
Людмила ЗАЗУЛІНА ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ ДІАЛОГУ ТА ДІАЛОГЧНОСТІ: АКТУАЛЬНА ПЕРСПЕКТИВА.....	69
Олена ГАЛЯН ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЧИННИКІВ НА СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ.....	81
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	84
Володимир КРАВЕЦЬ УКРАЇНСЬКА ШКОЛА КІНЦЯ ХХ століття У ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТИ (Порівняльно-педагогічний аналіз).....	84
Галина ГРУЦЬ СОФІЯ РУСОВА В КОНТЕКСТІ ПРОСВІТИТЕЛЬСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	91
Микола ПАНТЮК Виховання почуття патріотизму та громадянськості у молоді в діяльності молодіжних товариств “Сокіл”, “Січ”	97
Ірина МИЩИШІН Католицька Акція як організація морального самовиховання української молоді (Галичина, поч. ХХ ст)	100
Ірина КУЧИНСЬКА ІВАН ОГІЄНКО про духовне відродження нації	102

ПИТАННЯ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	106
Григорій ТЕРЕЩУК ТЕОРЕТИЧНІ засади побудови моделі методичної системи індивідуалізованого навчання	106
Йосип ГУШУЛЕЙ СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ КОМПОНЕНТИ ПОГЛИБЛЕНОГО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ЛІЦЕЯХ	112
Сергій МЕЛЬНИКОВ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАЛУЧЕННЯ СІЛЬСЬКОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	115
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	118
Алла СТЕПАНЮК Узагальнення як загальнофункціональна спрямованість вивчення живої природи в школі.....	118
Святослав ВОЗНЮК, Віктор КУЛЬЧИЦЬКИЙ Про формування поняття електромагнітного поля у курсі фізики середньої школи на основі фундаментальних фізичних понять.....	123
Ростислав АВГУСТИН, Юрій БАЧИНСЬКИЙ, Михайло ШЕМЕЛЯ РІЗНОРІВНЕВІ ЛАБОРАТОРНІ РОБОТИ З ФІЗИКИ ДЛЯ 9-го КЛАСУ	129
Оксана РАЗУМОВСЬКА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ з ВИДОІ МАТЕМАТИКИ з використанням Нових Інформаційних технологій навчання	133
Богдан БУДНИЙ, Віктор КУЛЬЧИЦЬКИЙ, Іван КОЗУБ Поняття поля в класичній та квантовій електродинаміці	138
ЗМІСТ.....	144



Здано до складання 22.12.98. Підписано до друку 21.01.99. Формат 60 x 84/18. Папір
друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 15,1. Обліково-видавничих аркушів — 24,3. Замовлення
№ 9.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 282009, м. Тернопіль, вул. М. Крилонаса, 2
Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97