

**ББК 74  
Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського державного педагогічного університету.  
Серія: Педагогіка. № 6.— 1999. — 122с.

*Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук  
України*

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного педагогічного  
університету імені Володимира Гнатюка від 26 жовтня 1999 року (протокол № 3)*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

*Микола Ващуленко* — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України  
*Анатолій Вихрущ* — доктор педагогічних наук, професор  
*Людмила Вознюк* — доктор педагогічних наук, професор  
*Володимир Кравець* — доктор педагогічних наук, професор  
*Василь Мадзігон* — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України  
*Володимир Мельничайко* — доктор педагогічних наук, професор  
*Григорій Терещук* — доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)  
*Михайло Фіцула* — доктор педагогічних наук, професор  
*Анатолій Фурман* — доктор психологічних наук, професор  
*Людмила Хоменка* — кандидат педагогічних наук, доцент  
*Богдан Шиян* — доктор педагогічних наук, професор

*Літературний редактор: кандидат філологічних наук, доцент Зеновій Бичко*

*Комп'ютерна верстка: Оксана Горобець*

**ББК 74  
Н 34**

©Тернопільський державний педагогічний університет

## АВТОРИ

### **Августин Ростислав Ізидорович**

*Атрощенко Тетяна Олександрівна*

*Бачинський Юрій Григорович*

*Боднар Ярослав Богданович*

*Борейко Михайло Михайлович*

*Буринський Володимир Модестович*

*Васильєв Володимир Васильович*

*Вихрущ Анатолій Володимирович*

*Вихрущ Віра Олександрівна*

*Волчаста Марія Миколаївна*

*Горобець Оксана Михайлівна*

*Гуцулей Йосип Миколайович*

*Дем'янчук Степан Петрович*

*Козира Василь Миколайович*

*Коцан Ігор Ярославович*

*Курляк Ірина Євгенівна*

*Левандовська Ірина Зіновіївна*

- зав.лабораторії природничих наук Тернопільського інституту післядипломної освіти
- аспірантка Ужгородського державного інституту інформатики
- кандидат технічних наук, доцент кафедри фізики і методики викладання фізики Тернопільського державного педагогічного університету ім. В.Гнатюка (ТДПУ)
- аспірант ТДПУ
- аспірант ТДПУ
- старший викладач кафедри трудового навчання і креслення Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова (НПУ)
- кандидат педагогічних наук, докторант Інституту педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук (АПН) України
- доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (ТЕППО)
- кандидат педагогічних наук, доцент, докторанта НПУ
- аспірантка Інституту педагогіки АПН України
- аспірантка Тернопільської академії народного господарства (ТАНГ)
- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання ТДПУ
- директор Чортківського інституту підприємництва та бізнесу ТАНГ
- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики та методики викладання математики ТДПУ
- кандидат педагогічних наук, докторант Південноукраїнського педуніверситету ім. К.Д.Ушинського (м.Одеса)
- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Львівського державного університету ім. І.Франка
- викладач кафедри іноземних мов інституту аграрного бізнесу ТАНГ

**Марушкевич Алла  
Адамівна**

— кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

**Мацюк Віктор Михайлович**

— кандидат педагогічних наук, асистент кафедри фізики і методики викладання фізики ТДПУ

**Пасічник Володимир  
Романович**

— аспірант Інституту педагогіки АПН України

*Поліщук Віра Аркадіївна*

— кандидат педагогічних наук, доцент, декан психолого-педагогічного факультету ТДПУ

*Поліщук Юрій Йосипович*

— кандидат педагогічних наук, асистент кафедри історії України ТДПУ

*Пруднікова Олена Іванівна*

— аспірантка Національної музичної академії України ім. П.І.Чайковського

*Рябова Валентина Олександрівна*

— зав.навчальним відділом Гуманітарного інституту Київського державного лінгвістичного університету

*Свірковська Ліна Андріївна*

— аспірантка Інституту проблем виховання АПН України

*Титаренко Валентина Петрівна*

— кандидат сільськогосподарських наук, доцент, зав.кафедри технічних засобів навчання Полтавського педінституту ім. В.Короленка

*Трегуб Іван Григорович*

— кандидат фізико-математичних наук, доцент, зав.кафедри технічних засобів навчання НПУ

*Фрейман Мирослав*

— доктор технічних наук, викладач Інституту техніки Вищої школи педагогічної ім. Т.Котарбінського (ІТ ВШП), м. Зельона Гура

*Фрейман Станіслава Данута*

— кандидат педагогічних наук, викладач ІТ ВШП, м.Зельона Гура

*Фурман Анатолій Васильович*

— доктор психологічних наук, професор, директор Інституту експериментальних систем освіти ТАНГ

*Шаповал Оксана Анастасіївна*

— викладач кафедри соціології Волинського державного університету ім. Лесі Українки.

*Швець Василь Олександрович*

— кандидат педагогічних наук, доцент, зав.кафедри математики та методики викладання математики НПУ

*Шемеля Михайло Андрійович*

— вчитель Лозівської ЗОШ І-ІІІ ступеня Тернопільського району

*Шерпельова Марія Леонідівна*

— аспірантка НПУ

*Щербак Юрій Адамович*

— здобувач кафедри історії педагогіки ТЕПО

*Яковинин Руслан Ярославович*

— здобувач кафедри історії педагогіки ТЕПО

## ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Анатолій ФУРМАН

### **РІВНІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ**

Своєрідним законом суспільного життя є вимога наукового пошуку кращих способів розв'язання нагальних проблем буденної соціальної практики. Це характерно також і для системи національної освіти, яка спроможна вийти на шлях стійкого цивілізаційного розвитку тільки за умов істотного розширення меж пошуково-інноваційної та експериментальної діяльності закладів освіти та окремих педагогів.

Стрижневе питання зазначеного завдання, з нашого погляду, пов'язане з науково-аналітичним осмисленням можливих рівнів експериментування в освітньому просторі України та висвітлення тих обставин і вимог, котрі повно забезпечать реальний розвиток експериментальної роботи різного спрямування, змісту, організації, результативності. Тобто йдеться про з'ясування того, як виникають і трансформуються нові наукові уявлення і знання в гуманітарній сфері суспільства й системі освіти зокрема, за яких культурно-історичних умов відбувається зміна наукових теорій (парадигм) [2; 3; 4].

Семирічний досвід наукового розроблення і практичного впровадження фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивальної системи шкільної освіти показав, що є об'єктивні підстави встановити при наймені п'ять рівнів експериментування, кожний з яких відмінний за завданням, функціями, складністю втілення, номенклатурою наукових методів і, природно, наслідками науково-прикладних перетворень дійсності.

*Схема 1.*

Модель рівнів соціально-психологічного експериментування в системі освіти України.

#### Соціально-психологічні інновації в освіті



Традиційна освітня практика і педагогічна наука

Здобуті нами результати оформлені у вигляді концептуальної моделі (схема 1), що дає загальне уявлення про систему дослідно-експериментальної роботи українських освіттян. Окреслимо коло основних залежностей і фактів.

1. Суспільна практика і конкретні соціальні інститути (сім'я, заклади, організації, установи, підприємства), як відомо, розвиваються завдяки взаємопроникненню і взаємозбагаченню у їхньому функціонуванні традицій, що забезпечують збереження усталених структур, та інновацій, орієнтованих на виникнення і розвиток нових, дестабілізуючих компонентів системи. Саме збалансування зазначених сторін соціального життя організацій гарантує оптимальний динамічний поступ і цивілізаційне оновлення їх соціально-психологічного змісту, який, хоч і змінюючись, все ж не руйнує досягнень здобутого. Стосовно національної освіти це твердження конкретизується таким висновком: ні шкільні традиції, ані освітні інновації не самодостатні: вони набувають культурного змісту і найкращого соціального звучання тільки в єдності, коли традиції вітчизняного шкільництва сприяють становленню інноваційних освітніх технологій, а нові дидактичні моделі, експериментальні програми і методичні системи збагачують традиційну педагогічну практику.

2. Зміст першого рівня експериментування становлять інноваційні педагогічні прийоми, які свідомо або спонтанно реалізуються здібними вихователями, вчителями, викладачами, батьками у ході зваженого (ефективного) реагування на конкретну проблемну педагогічну ситуацію. В результаті це не тільки приводить до оперативного вибору найкращих способів їх розв'язання, а й фіксується у свідомості як таке досвідне нововведення, що є певним емпіричним надбанням сучасної педагогіки. Наприклад, організувати увагу учнів у бажаному напрямі на початку уроку можна різними прийомами — криком, мовчанням, проханням, звертанням (вживаючи прізвища чи імена), повчанням, шептанням учнів на вушко. Тільки останній із згаданих прийомів був свого часу інноваційним у застосуванні Ш. Амонашвілі, а з роками став надбанням масової шкільної практики. Отже, цей рівень експериментування можна з повним правом назвати "буденним", "приземленим", масовим, який не піднімається до висот декількох обґрунтованих теоретичних узагальнень. Проте його винятково важливе значення полягає в тому, що він удосконалює реальну виховну практику впливу дорослого на підростаюче покоління, хоч, скажімо, далеко не кожний педагог за життя пропонує своїм колегам інноваційно зрілий педагогічний прийом.

3. Другий рівень експериментування сутнісно полягає в обґрунтованні інноваційних педагогічних технологій і є найпоширенішим на терені творчого пошуку українських освіттян. За сучасної шкільної практики технологія як деталізована в часі майстерність реалізації педагогом певного задуму спрямована на якісне засвоєння учнями певного навчального матеріалу, тобто добування наукових знань і формування навчальних умінь, а тому структурно завжди утримує специфічний набір методів навчання й, відповідно, цілісний блок педагогічних прийомів, з яких переважна кількість — масові, добре відомі. В Україні цей рівень експериментування адміністративно забезпечується системою методичної служби (від провідних методистів Інституту змісту і методів навчання МО України до вчителів-методистів, що працюють у школі), яка готує і відстежує педагогічні (методичні) експерименти з ініціативи навчально-виховних закладів (положення Міносвіти "Про експериментальний педагогічний майданчик"). Сьогодні красномовними є наслідки великої уваги держави тільки до аналізованого рівня досліджень: удосконаленню підлягає екстенсивно-архаїчна, класно-урочна система навчання, яка забезпечує широку наукову поінформованість учня, готує його як інтелектуала до життя в суспільстві, але не спроможна надати йому необхідної цивілізаційної компетентності, виховати його високо культурною особистістю.

4. Система національної освіти давно потребує започаткувати і розгорнути дослідження на третьому рівні експериментування — інноваційних освітніх технологій, котрі слід відрізняти від педагогічних передусім призначенням забезпечувати психосоціальне зростання і культурний розвиток особистості. Очевидно, що ці технології є складними за цілями, змістом, формами, методами і засобами організації міжсуб'єктної взаємодії у класній кімнаті. Образно кажучи, вони являють собою багатомодульний конвеєр зосередження розвивального впливу шкільного оточення на учня за допомогою процедурно виваженої організації і взаємодоповнення його основних складників (особистість учителя, різновиди змісту освітньої

діяльності, техніка ведення розвивальної взаємодії, програмово-методичне забезпечення навчання, однакова соціальна роль педагога і вихованця на занятті тощо). На шляху експериментального започаткування вітчизняних освітніх технологій постали дві проблеми: а) брак належного науково-дослідного поєднання фундаментальної соціально-психологічної науки і майстерної освітньої практики; б) нехтування психолого-мистецьким змістом цих технологій, який спочатку забезпечується засобами наукового проектування, а потім утілюється як сукупність міжсуб'єктних технологій неперервної розвивальної взаємодії вчителя і класу. До цього слід додати професійну недосконалість психологічної служби в системі освіти, яка поки що неспроможна вирішувати скільки-небудь плідно завдання психологізації шкільного оточення, проведення генетичних досліджень зазначеного рівня. Крім модульно-розвивальної експериментальної системи, яка пропонує довершену освітню технологію цілісного функціонального циклу навчального модуля (від чуттєво-естетичного або установчо-мотиваційного етапу до духовно-естетичного), єдиний вітчизняний напрям експериментальних досліджень, який понад 30 років тому вийшов на створення справді нової освітньої технології, — це формувальний експеримент з розвивального навчання молодших школярів, що ґрунтуються на відповідній теорії учебової діяльності (Д.Ельконін, В.Давидов, В.Репкін та ін.). Щоправда, він має як теоретичні обмеження (забезпечує прискорений розвиток учнів переважно з теоретичним, вербально-логічним інтелектом), так і практичні (не вийшов на проектний рівень утілення, що унеможливлює його масове використання педагогічними колективами).

5. Створення інноваційних дидактичних систем має на меті теоретичне та експериментальне обґрунтування нової моделі навчання, яка б пропонувала нововведення щодо: а) мети і завдань; б) змісту; в) форм; г) технологій і методів; д) результатів перебігу навчально-виховного процесу. Саме такої масштабності дослідження в освіті й визначають четвертий рівень експериментування, основна складність якого полягає в системній (взаємозалежній) видозміні всіх основних ланок освітнього циклу. Методологічний аналіз вітчизняних дидактичних експериментів, що мали місце в історії радянської школи (Л.Виготський, Л.Занков, В.Давидов, М.Махмутов, О.Матюшкін та ін.) засвідчив брак спільноти експериментальної роботи наукових і педагогічних колективів такого рівня. Водночас найближче до цього підійшла група дослідників, яку в 50 - 70-ті роки очолював Л.Занков. У результаті був запропонований "дидактичний", а насправді методичний експеримент, метою якого було прискорення загального розумового розвитку молодших школярів (спостережливість, миследіяльність, практичні дії) завдяки проектуванню нового змісту початкової освіти.

6. Модульно-розвивальна система навчання істотно розширює поле освітнього експериментування з двох рівнів до чотирьох, що вигідно відрізняє її від усталеної, класно-урочної системи. Загалом остання об'єктивно перебуває в опозиції до будь-яких ґрунтовних інноваційних змін, протистоїть системній переорієнтації ланок навчально-виховного процесу, безальтернативно обстоюючи: а) школу Знання, яка готове інтелектуала; б) науковий зміст шкільної освіти; в) традиційний урок як основну форму організації навчання; г) пояснівально-ілюстративні методи навчання, що не досягають рівня освітньої технології; д) суб'єктивну систему оцінювання знань, умінь і навичок учнів. На противагу традиційній системі модульно-розвивальна пропонує: а) створити школу Культури і Духовності, яка виховує цивілізаційно компетентну особистість; б) оновити зміст шкільної освіти завдяки гармонійному поєднанню шести основних пластів соціально-культурного досвіду (наука, культура, фізична і розумова діяльність, світогляд, мистецтво); в) запровадити нову прогресивну форму організації навчання — міні-модуль; г) забезпечити неперервність розвивальної взаємодії вчителя і класу за допомогою універсальної психомистецької технології ведення модульно-розвивального процесу; д) домогтися психосоціального зростання учасників навчання кожного моменту їхньої паритетної освітньої діяльності.

7. Вершиною розвитку соціально-психологічної інноватики в гуманітарній сфері суспільства є проектування та експериментальне впровадження інноваційних систем (моделів) освіти. Цей найвищий рівень комплексно-інноваційних перетворень можливий, з нашого погляду, тільки в системі фундаментального соціально-психологічного експерименту, теорія,

методологія, технологія і практика якого розробляються нами взаємозалежно протягом семи років [1; 4; 5]. Результатом започаткування такого експерименту є створення на базі загальноосвітніх шкіл регіональних науково-освітніх середніх закладів, які виконують три основні завдання: а) показують на практиці нову освітню модель національної школи; б) проводять перепідготовку педагогічних кадрів регіону до діяльності у новій освітній системі; в) організують виробництво об'єктивно нового науково-методичного знання. Із числа експериментальних шкіл ДАККО ліцей №157 м.Києва, ЗОШ №10 м.Бердичева, ЗОШ №44 м.Запоріжжя, ЗОШ №43 м.Донецька і ЗОШ №80 м.Дніпропетровська нині успішно справляються з цими завданнями. Очевидно, що Уряд і Міносвіти покликані підтримувати освітні інновації та управлінські моделі зазначеного рівня, оскільки вони плекають кращі риси української ментальності (внутрішня свобода, працелюбність, щиросердність, кмітливість, сонячність тощо) й забезпечують самобутність українства як усепланетарного явища, прискорюють входження нашої держави до європейського культурного простору.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект.- К.,1998.- 112 с.
2. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ 80 м.Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвидпуск. - 1998.-№10.- 80 с.
3. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м.Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвидпуск. — 1997.- №2.- 80 с.
4. Фурман А .В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. - К., 1997.- 340 с.
5. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять у школі. — К., 1999.- 56 с.

Валентина Рябова

#### МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МОДУЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Соціально організоване навчання (школа, вуз, заклад післядипломної освіти) — це завжди забезпечення досвіду, причому як індивідуального, так і загальнокультурного. У зв'язку з цим проблема проведення наукового аналізу модульних технологій навчання адекватно може бути розв'язана тільки за умови поєднання теоретичних і емпірико-практичних висновків про доцільність, новизну та ефективність тих чи інших нововведень у сфері сучасного шкільництва [3; 15; 16; 19]. Тому методологія дослідження має базуватися на міждисциплінарній концепції розвитку інноваційних процесів у суспільстві і системі національної освіти зокрема та передбачати проектно-експериментальне втілення тих ідей, принципів і закономірностей технологічної організації навчання, які є результатом попередньої наукової теоретизації. Іншими словами, мовиться про те, щоб сам дидактичний пошук був технологічним, тобто передбачав не тільки науковий опис, а й практичну реалізацію модульно організованих інваріантів навчально-виховного процесу.

Проблема інноваційності освітніх процесів нині є однією із найактуальніших у системі пошуку прийнятих способів розв'язання глобальних цивілізаційних завдань. У соціально-психологічному аспекті інновація — створення і впровадження різноманітних нововведень, які стимулюють зміни в соціальній практиці. Незважаючи на широке вживання терміну «інновація» в науковій і буденній мові, досі не обґрутована ні загальна теорія інноваційних процесів, ні спеціальна теорія освітньої інноватики, що гальмує розгортання методологічного пошуку наукових засобів визначення порівняльної ефективності педагогічних (в т.ч. модульних) технологій.

Більшість науковців сходяться на тому, що має бути створена окрема галузь методологічного знання — освітня інноватика, яка виявить сутнісний зв'язок теорії і практики педагогічної діяльності, даст змогу визначити нормотворче поле інноваційних перетворень, об'єднати процеси проектування і впровадження їх на практиці, а відтак визначити ефективність технологічних моделей навчання [4; 10; 11; 18]. При цьому основними науковими напрямами розробки освітньої інноватики є: а) педагогічна неологія як теорія створення

інновацій у системі освіти; б) методологія освоєння нового соціологією, дидактикою, психологією, стратегічним і тактичним менеджментом; в) технологія і досвід практичного застосування освітніх, педагогічних і психологічних нововведень.

Очевидно, що інновації в сфері освіти не самоізольовані і не самодостатні, вони характеризуються інфраструктурністю, багатосистемністю. Тому для наукової розробки дидактичної інноватики треба щонайперше широко тлумачити навчання як процес накопичення соціально-культурного досвіду як індивідом, так і групою, етносом, нацією. У зв'язку з цим М.Кларін пише: "За своїм основним змістом поняття «інновація» принадлежне не тільки до створення і поширення новацій, а й до змін у способах діяльності, стилі мислення, які з цим пов'язані. Розглядаючи інноваційні моделі навчання, ми в такий спосіб звертаємося до нових дидактичних підходів, які формують нетрадиційне уявлення про організацію навчального процесу" [6, с. 55].

Отже, інноваційність може бути одним з основних критеріїв визначення ефективності модульних технологій навчання, а модель інноваційного навчання слугувати концептуальним підґрунтам в організації дослідження актуальних дидактичних процесів. На противагу підтримуючому навчанню інноваційне стимулює позитивні якісні зміни в існуючій культурі і соціальному середовищі, активно впливає на проблемні ситуації, що постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством. Отож перший тип навчання забезпечує відтворення соціального досвіду, другий зорієнтований на творення нового в матеріальній, соціальній і духовній сферах на основі наявного досвіду і в такий спосіб забезпечує його оновлення та збагачення.

Інноваційний підхід до побудови навчального процесу має істотну перевагу над різними формами модернізації традиційної педагогічної діяльності, тому що стимулює багатовекторний розвиток особистості, передусім її здатність оволодівати новим досвідом на основі творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання. Більше того, інноваційність як характеристика навчання спричиняє такі зміни у шкільному просторі, які видозмінюють характер педагогічних взаємин, способи соціальної діяльності, стиль мислення і світобачення. У зв'язку з цим ми підтримуємо позицію А.Пригожина, який вважає, що інноваційними є моделі, які перетворюють характер навчання стосовно таких його сутнісних та інструментально значущих властивостей, як: а) цільова орієнтація, б) характер взаємодії педагога і учнів, в) їхні позиції у процесі навчання [11].

Оскільки сучасний навчальний процес, за висловом О.Тофлера, несе на собі відбитки конвеєрної організації праці раннього етапу індустріального суспільства, то має місце загальноцивілізаційна проблема відпрацювання нетрадиційних підходів до постановки шкільної справи. Основне завдання — створити такі дидактичні умови, щоб учень займав не просто активну, а ініціативну, нормотворчу позицію у навчанні. Тому дидактичні пошуки відображають динаміку розвитку двох полярних типів науково-педагогічної свідомості — сінтенцістсько-технологічного і гуманістичного [6, с. 7]. Перший втілює соціально-інженерну ідеологію у сфері дидактики, розглядаючи навчання як тотально сконструйований процес з однозначно запланованими результатами, в якому учні засвоюють задані наукові еталони; другий реалізує ідеали розвитку творчого потенціалу людини в ході навчання, орієнтує учнів на самостійне добування нового соціально-культурного досвіду, розвиток їхніх розумових та особистих можливостей.

Зазначені типи науково-педагогічної свідомості характеризують репродуктивний і проблемний способи організації освітнього процесу, які втілюються у двох основних підходах до перетворення навчання — технологічному і пошуковому. Загальною моделлю першого, що забезпечує модернізацію традиційної шкільної практики, є навчання за відновлювальними дидактичними циклами, яке гарантує заплановані академічні результати; моделлю другого, що передбачає трансформацію завдань, змісту і характеру педагогічної взаємодії, є творчий пошук нових знань, норм і цінностей за схемою:угледіння і постановка проблем — висунення припущень і гіпотез — їх доведення і перевірка — пізнавальна рефлексія над результатом і процесом пізнання. Версії останньої моделі розглядають навчання як: системне наукове дослідження, ігрове моделювання, ділова дискусія, спільне прийняття рішень тощо. Загальна

ознака цих версій — зміна соціальної позиції учня та проживання ним навчального процесу в ролі активного учасника-творця.

У розробці концепції дидактичного дослідження ми виходили з такого методологічного положення: для наукового обґрунтування інноваційних освітніх технологій варто спиратися на поняття "модель навчання", зміст якого утримує схему або план дії педагога під час здійснення навчального процесу, в якому переважає діяльність і розвиток учнів. Очевидно, що різні типи моделей навчання відображають відмінні параметри-характеристики цілісної картини освітньої активності школярів у динаміці її складників, компонентів, форм і механізмів. На наш погляд, протиставляти будь-які моделі можна лише під час теоретико-методологічного аналізу. У шкільній практиці є взаємодоповнення і взаємозбагачення різних концептуальних схем навчального процесу з переважанням тієї або тієї тенденції у розгортанні педагогічних взаємин.

Проблематика цього дослідження поставила перед нами також методологічне завдання: оцінити основні технологічні версії модульного навчання за трьома відомими критеріями процесуально орієнтованого навчання: а) організація систематичної дослідницької діяльності; б) реалізація навчально-ігрової, моделюальної діяльності; в) розгортання неперервної комунікативно-діалогової діяльності, активного обміну думками, творчої дискусії. Результати проведення методологічної роботи зведені у таблиці 1, що підтверджує переваги модульно-розвивальної технології, яка, зосереджуючи здобутки інших технологічних моделей, концептуально, методологічно і процедурно втілює найскладнішу й водночас найефективнішу єдність різноаспектних процесів соціально-культурної взаємодії учасників навчання. Це дає підстави звернутися до методології соціально-дидактичного дослідження, яка є основною в експериментальному обґрунтуванні модульно-розвивальної системи шкільної освіти [2; 3; 8; 9; 14; 15; 16; 17].

Вивчення теорії і технології фундаментального соціально-психологічного експерименту, а також семирічного досвіду започаткування і вдосконалення його базовими школами Державної академії керівних кадрів освіти показує, що він реалізує такі завдання:

1) ефективно вирішує науково-дослідні завдання, коли організується за окремою програмою дослідно-експериментальної роботи школи, що має ґрунтовну тематику і розрахована на тривалий термін проведення пошуково-проектної роботи (10-12 років);

2) виконує соціально-культурні функції за умов уdosконалення навчально-виховно-освітнього простору життєдіяльності школи як такого інституту духовного виробництва, що виробляє, накопичує і розповсюджує кращий досвід нашій і людства в суспільстві;

*Таблиця 1.*

Повнота реалізації концептуальних підходів у навчанні дослідниками модульних технологій

Модульні технології навчання (автори)	Моделі навчання		
	навчання як систематичне дослідження	навчання як гра	навчання як дискусія
Модульно-миследіяльна К.Я.Вазіної [1]	+	—	+
Модульно-організаційна Є.В.Сковіна [12]	+	—	—
Модульно-розвивальна А.В.Фурмана [15]	+	+	+

3) характеризується міждисциплінарністю щодо етапів і рівнів перетворення шкільної практики із стану екстенсивного функціонування у збалансований ритм соціально-культурного розвитку, коли філософські і соціальні наукові знання доповнюються дидактичними і психологічними, теоретико-методологічні схеми конкретизуються у відповідних освітніх технологіях і педагогічних техніках неперервної розвивальної взаємодії, а наукові ідеї і загальнолюдські ідеали знаходять фактово- ситуативне підтвердження у діяльності учасників експерименту;

4) відноситься до широкомасштабних соціальних експериментів, що мають на меті трансформацію гуманітарної сфери суспільства шляхом запровадження нових форм і механізмів соціальної організації освіти, стратегій і тактик управлінської діяльності, світоглядних і цивілізаційних вартостей;

5) має єдину предметно-інноваційну основу — модульно-розвивальну систему навчання,

що проектується і реалізується як сукупність психомистецьких освітніх технологій міжсуб'єктної розвивальної взаємодії учасників навчання;

6) є багатомодульним психологічним дослідженням внутрішнього світу особистості, за якого і вчитель, і учень, навчаючись професійно працювати із педагогічним змістом розвивальної взаємодії, оптимально скерують перебіг емоційно-вольових та інтелектуально-світоглядних процесів, а відтак стимулюють самоактивність і самореалізацію кращих культурних потенцій власного Я;

7) вирізняються з-поміж інших експериментів та освітніх систем комплексним програмово-методичним забезпеченням, що має інноваційний зміст і створюється в ході експерименту як поетапне введення освітніх умов конструктивного вдосконалення культурного простору школи;

8) передбачає використання системи фундаментальних, прикладних та емпіричних засобів (технології, методи, процедури тощо) наукового дослідження і досвіду повного введення та відстеження набору експериментально-дидактичних умов;

9) охоплює експериментуванням усі боки процесу функціонування школи (цілі, завдання, зміст, організацію, форми, методи, засоби і результати навчання), у тому числі й оточення (громадськість, сім'я, вулиця), для створення найкращих зовнішніх і внутрішніх умов розвивальної педагогічної взаємодії, реалізації інтелектуального та особистісного потенціалу кожного;

10) розрахований на проведення систематичної, багатоаспектої і довготривалої дослідно-пошукової роботи (12-15 років), на різних етапах якої мають бути задіяні різні методи дослідження, його виконавці та учасники;

11) спирається на базові рівні технологічного забезпечення освітнього процесу — вчительський (викладацький) і педагогічний, програмово-методичні та організаційно-тактичні здобутки яких конструктивно використовуються для побудови універсальної модульної технології навчання;

12) проектує не тільки досягнення вищих показників психологічного розвитку і навчального зростання учнів, фахової компетентності вчителів, а й одержання об'єктивного нового наукового знання (програми, концепції, методи, закономірності тощо) про культурно-орієнтовані системи навчання підростаючого покоління.

Отже, теорія і практика модульно-розвивальної системи навчання окреслює інноваційні контури сучасного дидактичного експерименту, впровадження якого передбачає дотримання певних експериментальних умов і змін-наслідків у роботі модульної школи як окремої соціокультурної системи. Вивчення досвіду експериментування загальноосвітньої школи № 43 м. Донецька, ЗОШ № 44 м. Запоріжжя, ЗОШ № 80 м. Дніпропетровська, ЗОШ № 46 м. Херсона, ЗОШ № 10 м. Бердичева Житомирської області та ліцею № 157 м. Києва, яким вдалося концептуально поєднати переваги різних версій модульних технологій навчання [8; 9; 17] показало, що основними експериментальними умовами є: 1) організаційно-фахові (авторська програма дослідно-експериментальної роботи, модульний розклад навчальних занять у школі, система роботи науково-методичного відділу та ін.);

2) науково-психологічні (соціально-психологічна служба школи, програма дистанційної підготовки вчителя як професійного психолога і дослідника, системна диференціація навчання, соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять);

3) діагностико-технологічні (шорічна програма комплексної діагностики розумового та особистісного розвитку школярів, психомистецькі алгоритми неперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів, статистичні звіти про розвивальний потенціал модульних технологій навчання та ін.);

4) програмово-методичні (граф-схеми навчальних курсів, матриці соціально-культурного змісту, наукові проекти навчальних модулів, розвивальні міні-підручники, освітні програми самореалізації особистості, навчальні сценарії);

5) продуктивно-розвивальні (пам'ятка щодо соціально-психологічних функцій учня на кожному етапі цілісного модульно-розвивального процесу, результати інтелектуального та особистісного тестування учнів, навчальна успішність та ін.).

Щодо експериментальних змін як наслідків широкомасштабного дидактичного пошуку,

то зазначені модульні школи після кількох років виконання авторських наукових програм домагаються певних інноваційних зрушень у своїй життєдіяльності. Так, перша група експериментальних змін стосується якісно вищої професійно-психологічної підготовки педагога, коли в центрі навчального процесу перебуває не зміст предмета, а взаємодія вчителя і учня, нова педагогічна етика, яка істотно гуманізує шкільне оточення, а також передбачає зміну власної громадянської позиції кожного, переважання паритетних взаємостосунків, спонукання до пізнавального пошуку і нормоторення.

Друга група експериментальних змін відображає завдання, зміст і форми освітньої діяльності вчителів та учня, за якої всі учасники навчального процесу зорієнтовані на добування кращого культурного досвіду нації, виконують тотожні соціально-рольові функції на кожному з технологічних етапів, відрізняються у паритетних контактах фаховим та особистим досвідом рівноправних учасників діалогічної взаємодії, користуються інноваційними програмово-методичними засобами (граф-схеми, наукові проекти тощо), керуються порівно як зовнішніми рекомендаціями, так і внутрішніми засобами (методи, прийоми, алгоритми) самоуправління.

Третя група експериментальних змін — це підходи до проектування і втілення інноваційних технологій ведення цілісного модульно-розвивального процесу, за яких докорінно змінюються способи дидактичного керівництва освітнім процесом, тому що первинне значення на модульному занятті має психолого-педагогічний зміст, другорядну роль відіграє конкретна освітня технологія, що відповідає певному етапові модульно-розвивального процесу (установчо-мотиваційна, змістово-пошукова та ін.); похідні функції виконують форми, методи і засоби спільнотої освітньої діяльності вчителя і учня, що довільно обираються ними залежно від навчальної ситуації; результатом є ефективна розвивальна взаємодія, яка й забезпечує повну реалізацію кращого культурного потенціалу особистості.

Четверта група експериментальних змін розвиває мотиви і цінності учасників розвивальної взаємодії, тобто прагнення педагога самовдосконалюватись, поліпшувати свою дидактичну грамотність; бажання учнів шукати розв'язки соціальних проблем і цінувати глибокі міжособисті взаємини.

П'ята група експериментальних змін утримує набір інноваційних програмово-методичних засобів (граф-схеми, наукові проекти, розвивальні міні-підручники тощо), які є складним інструментом управління і самоуправління педагогічною взаємодією (див. попереду).

Методологія дослідження модульних технологій навчання, на наш погляд, має одержати конкретне втілення у системі параметрів, критеріїв і показників ефективного навчально-виховного процесу. Причому ці складники-характеристики, сутнісні ознаки і дані про перебіг педагогічної взаємодії мають відповідати, по-перше, загальним принципам дослідження дидактичних явищ і, по-друге, повно фіксуватися набором експертних та діагностичних методів, достатніх для доведення гіпотези дослідження.

Вивчення літературних джерел [2; 3; 16] показало, що об'єктивне пізнання дидактичних схем і технологій можливе за умов реалізації вимог таких принципів підбору експертно-педагогічних засобів: 1) ґрунтовності аналітико-синтетичного обстеження, коли вивчається розвиток особистості і навчальної групи як єдність незворотних якісних змін зовнішніх (шкільних) обставин і внутрішніх умов; 2) комплексності у використанні діагностичних методів педагогічної, соціальної і психологічної діагностики та основних шкал вимірювання — експертного оцінювання, критеріального опитування і стандартизованого тестування; 3) взаємозалежності у вивченні особистості вчителя і учнів, а також завдань, змісту і характеру їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 4) пріоритетності методів загальної педагогічної діагностики над локальними, що дає змогу системно піznати дидактичний процес; 5) повноцінності діагностичної процедури, коли вона органічно вплетена в інноваційний навчально-виховний процес і збагачує його культурно-розвивальне наповнення; 6) зорієнтованості на самореалізацію кращого природного і соціального потенціалу особистості учня; 7) прогностичності щодо подальшого вдосконалення дидактичного процесу; 8) взаємозалежності методів емпіричного і тестового (об'єктивного) дослідження та ін.

Зазначені принципи системного діагностичного забезпечення сучасного навчання у єдиності із закономірностями наукового проектування і майстерної реалізації модульних

технологій дають змогу встановити принаймні чотири базових критерії ефективності технологічно виваженого дидактичного процесу, які втілюються у наборі методів експертизи і діагностики актуальної педагогічної взаємодії та її результататах [16, с. 19].

Водночас кожний із базових критеріїв знаходить конкретизацію у системі показників ефективності модульних технологій навчання, що деталізує загальну архітектоніку обстоюваної нами методології дослідження. Так, за критерієм інтерпретації навчання як соціально організованого неперервного дослідження пропонується такий набір показників: завдання, досвід, наступність, час, учитель, учень, діяльність, потенціал, темп, колектив, обставини, технологія, забезпечення, контроль, помилка. Критерій визначення навчання як повноцінної міжособистісної комунікації (діалог, дискусія, спір) втілюється у такій номенклатурі показників: темп спілкування, тональність мовлення, жестикуляція, емоційно-вольовий потенціал, спосіб контактування, розуміння учня-партнера, культура мовлення, ставлення до взаємин, внутрішня вмотивованість навчання, емоційна активність, прийняття особистості вчителя, характер спілкування, психічний стан, етикет спілкування, самоактивність та ініціативність учнів.

Тестові методи дослідження реалізують вимоги критеріїв результативності модульних технологій навчання як форма особистісного розумового розвитку вчителя і учня у ході їхньої педагогічної взаємодії та конкретизуються у такій таксономії показників ефективності цих технологій: проблемно- ситуативне прийняття учителем педагогічної ситуації, відшукання оптимальних способів виходу з проблемної педагогічної ситуації, гуманність педагогічних рішень і дій, творчі та оригінальні розв'язки проблемних педагогічних ситуацій; часова компетентність, внутрішня і зовнішня підтримка, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, сенситивність, спонтанність, самоповага, самоприйняття, погляд на природу людини, сенергійність, прийняття агресії, контактність, пізнавальні потреби, креативність; ставлення, оцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація; вербальний або словесно-логічний інтелект, логічне мислення, система найважливіших людських здібностей (сприймання, аналіз, абстрагування, інтеграція, переміщення та ін.), комбінаторні здібності, візуальна інтуїція, розумові дії з теоретичним змістом, невербальний або практичний (технічний) інтелект.

Очевидно, що обстоювана система підходів, критеріїв і показників дидактичного дослідження повно відображає його об'єкт і предмет, мету і завдання, оскільки не лише розкриває, за яких умов можливе наукове пізнання модульних технологій навчання, а й наочно демонструє, як таке пізнання можливе за конкретних експертних та діагностичних ситуацій. Підкреслимо також, що сутнісною ланкою переважної більшості інноваційних дидактичних технологій є ефективна педагогічна взаємодія, яка набуває відчутно розвивального спрямування і змісту [2; 3; 14; 15; 16].

Отже, для посилення тенденції переходу від підтримуючої моделі навчання до інноваційної і задля гуманістичної переорієнтації педагогічної свідомості освітян доцільно здійснити окрему методологічну роботу в кількох напрямах: 1) описати технологічні схеми модульного навчання за повнотою втілення трьох його основних критеріїв (організація систематичної дослідницької діяльності, реалізація ігорих моделей і ситуацій, розгортання неперервних комунікативно-діалогічних взаємин); 2) визначити принципи і характеристики найрезультативнішого за культурно-освітніми наслідками експерименту; 3) описати експериментальні умови, критерії і показники ефективності модульних технологій навчання, а також відповідні експертно-діагностичні засоби. Змістовне висвітлювання цих питань дало змогу розробити методологічну версію сучасного дидактичного дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вазина К. Я. Саморазвитие личности и модульное обучение.- Нижний Новгород, 1992. - 122 с.
2. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект,- К., 1998.- 112 с.
3. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу. Автореф.дис... канд. психол. наук: Київський університет імені Тараса Шевченка, 19.00.05.- К., 1999. — 20 с.
4. Инновационная деятельность в образовании // Международный междисциплинарный науч.-практ. журнал. - 1994. - № 3.- С. 65-75.

## ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

---

5. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. - К.,1994. - 340 с.
6. Кларин В.М. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссий.- Анализ зарубежного опыта.- Рига, 1995. — 176 с.
7. Мельник В.В. Модульно-розвивальне навчання (управлінський та дидактично-технологічний аспект) . - Хмельницький, 1998.- 80 с.
8. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СП №80 м.Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск.- 1998.-№ 10.- 80 с.
9. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СП №10 м.Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск.- 1997.- № 2.- 80 с.
10. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики.- М.,1993.- 240 с.
11. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия.-М.,1989.- 271с.
12. Сковин Е.В. Объединение школьных модулей.- М.,1992.- 86 с.
13. Третьяков П.И, Сенновский И.Б. Технологии модульного обучения.-М., 1997.- 180 с.
14. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління.- 1997.- Т. I, № 4.- С. 94-120.
15. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципы, умовы, забезпечення.- К.,1997.- 340 с.
16. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертіза ефективності модульно-розвивальних занять у школі.- К.,1999.- 56 с.
17. Школа здібностей. Фундаментальний експеримент у СП № 44 м.Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск.- 1996.-№ 8.- 80 с.
18. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании,- М.,1991.- 192 с.
19. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения.- Каунас, 1989. — 272 с.

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Юрій Поліщук

### **ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ЖИТТЕВО-СОЦІАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ В УМОВАХ МОЛОДІЖНОГО ОБ'ЄДНАННЯ**

Відомо, що джерелом формування юної особистості є її діяльність і спілкування, прагнення до самореалізації і саморозвитку. Все це містить, об'єднує та інтегрує поняття “активна життєво-соціальна позиція”. Який зміст ми вкладаємо в це поняття?

Аналіз численних праць засвідчує, що у педагогічній літературі цим терміном позначають суспільно значущу поведінку, що є результатом сформованого світогляду особистості, її переконань, домінуючих морально-соціологічних мотивів діяльності й поведінки в цілому.

У практичному використанні зазначеного поняття домінують два основних підходи.

Прихильники першого, характеризуючи названий термін, охоплюють в основному зовнішні вияви активності особи, її дії та вчинки, що визначаються суспільно значущими нормами та правилами поведінки, місцем молодої людини в системі суспільних відносин. Конкретизуючи це положення, окремі дослідники в поняття “активна життєво-соціальна позиція” особистості вкладають такі вияви її соціальної активності, як “система дій людини, що відповідає суспільним і власним інтересам”. Та чи можемо ми за зовнішніми виявами соціальної активності особи бачити той чи інший рівень сформованості активної життєво-соціальної позиції? Думається, що ні. Бо зовнішня активність часто приховує внутрішню пустоту і суспільну байдужість молодих людей.

Продуктивнішим, на наш погляд, є інший підхід до використання зазначеного терміна. Сутність його полягає в тому, що основний акцент переноситься на внутрішні спонукальні сили людини — її потреби, інтереси, життєві цілі, мотиви діяльності і поведінки. Іншими словами, активна життєво-соціальна позиція — це система морального ставлення особистості передусім до природи, суспільства в цілому і спільностей, до яких вона належить; до основних видів діяльності, через які й здійснюється внутрішній зв'язок з природою і суспільством. І, нарешті, це ставлення молодої людини до самої себе, до свого місця і ролі в навколишньому світі; це її світозмінююча діяльність.

Важливо підкреслити необхідність диференціації понять “життєва позиція”, “соціальна активність” із комплексним поняттям “активна життєво-соціальна позиція” громадяніна демократичного правового суспільства. В теорії соціально-педагогічної діяльності сучасних громадських молодіжних об'єднань ці поняття сплутувати недоцільно, бо “життєва позиція” і “соціальна активність” тою чи іншою мірою властива всім молодим людям, тоді як “активна життєво-соціальна позиція” — це прерогатива саме членів спілок молоді, це їх “фірмова” відзнака, комплекс внутрішніх світоглядно-психологічних установок і особливостей, який докорінно відрізняє членів молодіжних організацій від молодіжного (неорганізованого у відповідних структурах) загалу. Саме тому “соціальну активність” і “життєву позицію” слід розглядати лише як зовнішні вияв “активної життєво-соціальної позиції” молодого громадяніна незалежної України, як її відображення і практичну реалізацію. Особливо необхідно наголосити на тому, що належність до молодіжного об'єднання не означає автоматизму набуття молодою людиною активної життєво-соціальної позиції. Останнє стає реальним лише тоді, коли функціонування молодіжного формування буде характеризуватися суспільно значущими діями, коли в основі тих чи інших заходів і акцій спілок молоді лежатимуть соціально-педагогічні принципи. Життєва позиція юнака (дівчини) як цілісна

індивідуалізована система вибіркових та свідомих зв'язків з різними сторонами об'єктивної дійсності знаходить свою реалізацію в соціальній активності, що набуває тієї чи іншої форми діяльності. Отже, єдність знань, соціальних установок і ціннісних орієнтацій, прагнень і здатності людини максимально впливати на навколошній дійсність завдяки соціальній активності перетворюється в реальність.

Не вдаючись до критичного аналізу різних поглядів на суть соціальної активності, назовемо лише деякі важливі моменти, що безпосередньо стосуються зазначененої проблеми. Передусім це питання про переважаючий вплив зовнішніх або внутрішніх причин на соціальну активність молодого покоління. Для соціально-педагогічної корекції діяльності сучасних громадських молодіжних об'єднань важливо знати, чим вона зумовлюється. Мова йде про дослідження соціальної і виховної діяльності членів спілок молоді, яка є наслідком причин і обставин суперечкою зовнішніх, а також внутрішніх, що стимулюються психо-біо-соціальними потребами у її реалізації. Інакше кажучи, мова йде про діяльність, яка стимулюється зацікавленістю в ній, готовністю до неї, прагненням до такого роду дій (до самодіяльності).

Необхідно пам'ятати, що соціальна активність характеризує насамперед її носія, а не соціальну діяльність. Звичайно діяльність і активність тісно взаємопов'язані, оскільки діяльність несе в собі інформацію про людей, які її здійснюють. І все ж діяльність активна не сама по собі. Вона може лише характеризувати сам суб'єкт, якому належить інформувати нас про його життєву позицію.

Отже, хоча соціальна активність виявляється в діяльності, все ж між діяльністю і активністю є істотна відмінність, яка полягає у підпорядкованості першої другій. Діяльність у зазначеному контексті слід розуміти насамперед як активність людини, що переслідує свої соціальні цілі. Звідси випливає, що активність це не просто діяльність, не її вид і не стан. Соціальна активність – це комплексна характеристика особи, її самодіяльність, що має самостійну силу реагування і виявляється у вільній, свідомій, внутрішньо необхідній соціальній діяльності.

Не можна також ставити знак рівності між результатами соціальної діяльності і соціальної активності. У практиці соціальної і виховної діяльності сучасних молодіжних об'єднань є безліч прикладів, коли їх члени діють свідомо, зацікавлено й енергійно. Їхні дії спонукаються як колективними, так і особистими потребами, відповідають інтересам особи (члена спілки молоді) і планам роботи молодіжних формувань. Останні і є результатом колективної соціально-педагогічної творчості членів молодіжної організації або їх соціальної активності.

Тому правильним є, на наш погляд, твердження тих авторів, які трактують соціальну активність одночасно як явище, стан і ставлення суб'єкта до явищ об'єктивного світу. Явище соціальної активності ще можна охарактеризувати як якісно-кількісну визначеність, тобто єдність якісних і кількісних параметрів.

Соціальна активність представлена в реальній діяльності спілок молоді передусім своюю якісною стороною – самодіяльністю. Міра, в якій дії та акції членів молодіжних організацій є самодіяльними, може бути різною – від мінімальної до повної. Залежно від цього маємо різні співвідношення свідомого і стихійного елементів у їх соціальній активності. Коли йдеться про самодіяльність членів спілок молоді, то її можуть відповісти різноманітні кількісні характеристики: більша або менша частотність конкретних дій і акцій, сильна або слабка енергійність, сила вираження суспільних мотивів тощо. І саме тут соціальна діяльність є міроплом соціальної активності даної категорії молоді.

Структура соціальної активності члена молодіжної організації є синтезом двох “зрізів”, які умовно можна назвати так: “вертикальним” – розчленуванням соціальної активності на підструктурні компоненти, що є похідним структури “життєва позиція”, і “горизонтальним” – це диференціація соціальної активності за її основними формами і видами, що є провідними на тому чи іншому етапі перебування юнака чи дівчини в спілці.

У ході компонентно-структурного аналізу життєвої позиції члена молодіжного об'єднання як інтегрованої єдності знань, ціннісних орієнтацій і готовності до певних дій та поведінки в конкретній соціальній ситуації було виявлено чотири основних її компоненти: гносеологічний, аксіологічний, праксеологічний і комунікативний. Соціальна активність як

феномен дійсності є продовженням життєвої позиції члена спілки молоді, його внутрішньої діяльнісної структури. А тому сутність соціальної активності відповідає структурі активної життєво-соціальної позиції, ядром якої є певна система соціальних установок особистості, що виявляється в ставленні її до природи, суспільства, до власної спілки і перебування в ній, до виконання внутріспілкових обов'язків, до самої себе. Як відомо, ставлення до різних явищ об'єктивного світу (що в свою чергу виявляється в соціальній активності, а через неї – в результатах діяльності, вчинках і поведінці) може виявлятися, передусім, в емоціях і почуттях.

Ставлення до навколошньої дійсності може також виявлятися й у формі суджень, вербальних оцінок, а також мотивів, якими пояснюються причини індиферентного, негативного чи позитивного ставлення особистості до навколошнього світу, до суспільно-політичних процесів, членів спілки або інших людей. Проте найоб'єктивнішим показником спрямованості і визначеності активності життєво-соціальної позиції члена молодіжного об'єднання є конкретні результати його соціально-педагогічної діяльності.

Структура соціальної активності по “горизонталі” відображає діалектичний зв'язок між членом спілки молоді і світом, є результатом взаємодії соціальної активності й основних ділянок її прикладання, наслідком впливу предметного змісту основних видів соціально-педагогічної діяльності, якими охоплені члени молодіжних організацій. У цьому випадку активність виступає як властивість діяльності, характеризується ініціативністю, енергійністю, а сама діяльність виступає як міра соціальної активності.

Крім соціально-педагогічної діяльності активна життєво-соціальна позиція членів сучасних спілок молоді знаходить своє втілення й у сфері спілкування. Воно є процесом актуалізації суспільних і особистісних відносин, їх взаємодії, у ході якої відбувається обмін діяльністю, досвідом, знаннями, ціннісними орієнтаціями, уміннями й навичками. Відомо, що в основі спілкування лежить комунікативна активність як особливий вид соціальної активності. Комунікативна активність включає в себе емоційний компонент, що виявляється в почуттях симпатії, товариськості, дружби; пізнавальний компонент, — у зацікавленому пізнанні членом спілки молоді своїх ровесників; ціннісно-орієнтаційний компонент — в умінні адекватно оцінювати ті чи інші якості особи, орієнтуючись при цьому на суспільно значущі критерії.

На ґрунті комунікативної активності формується почуття корпоративної єдності членів молодіжних об'єднань, утверджується культура спілкування та культура бажань. Провідним, визначальним елементом комунікативної активності є предметно-дійовий, що виявляється насамперед у піклуванні про своїх товаришів, членів сім'ї, у почутті милосердя до соціально незахищених категорій населення. Піклування про оточуючих є ефективним стимулятором інших видів активності, де воно виступає і як причина, і як результат. Більше того, на цьому ґрунті виникають і розвиваються високі гуманні, громадянські, патріотичні почуття й переконання.

Якою має бути комунікативна активність члена спілки молоді, щоб вона характеризувала нормальне функціонування його моральної позиції? Передусім — це уважне, шанобливе ставлення до людей, до їхніх справ і турбот, постійна готовність подати їм допомогу; це доброзичливість, співчуття, ввічливість і тактовність у стосунках з оточуючими; поступове розширення меж піклування — від піклування про найближчих людей (маму, батька, сестер, братів) до піклування про дітей-підлітків, молодих людей-інвалідів або тяжко хворих, про дітей-сиріт, немічних людей похилого віку. На жаль, у практиці соціально-педагогічної діяльності сучасних молодіжних об'єднань зазначена форма комунікативної активності все ще займає незначне місце, має характер епізодичних акцій, що суттєво знижує ефективність виховного впливу спілки молоді на своїх членів.

Процес формування активної життєво-соціальної позиції членів молодіжних організацій не можна розуміти вузько, бачити в ньому лише прерогативу самої спілки молоді, він не зводиться до вироблення сукупності моральних якостей, а передбачає соціальну активність у найширшому розумінні слова — громадянську зрілість, прагнення до суспільних перетворень, ініціативність, заповзятливість, підприємливість, всебічний розвиток фізичних і духовних здібностей молодої людини.

Звідси й випливає суспільна необхідність ненав'язливого і коректного спрямування соціальної активності молодіжних організацій на суспільно-корисні справи, на виховання не

лише своїх членів, а й якомога більшого числа неспілкової молоді. Провідну роль тут відіграють зовнішні і внутрішні фактори націленості чи ненаціленості спілок молоді на соціально-педагогічну діяльність.

Процес формування активної життєво-соціальної позиції триває до 30-35 років. Ось чому особливо важливим бачиться інститут виховників, старших пластунів, пластунів-сеньорів, який функціонує в ряді молодіжних організацій (СУМ, Пласт та ін.) для педагогізації соціально-виховної діяльності спілок молоді, перетворення їх в ефективний чинник формування активної життєво-соціальної позиції молодого покоління. Зазначений соціально-педагогічний досвід організації і функціонування інституту старшого виховництва вимагає серйозного наукового дослідження, осмислення й узагальнення.

Більшість зовнішніх факторів, тобто об'єктивно заданих конкретних обставин, при яких проходить життедіяльність члена спілки молоді, здійснюють на нього вплив на всіх етапах розвитку життєвої позиції. окремі з них активно діють на одних проміжках перебування в спілці, поступаючись іншим на других. Більше того, зовнішні чинники по-різному впливають на спілчанців на одному й тому самому етапі перебування в молодіжному об'єднанні (вступ у спілку і початковий етап перебування в ній; етап утвердження в якості повноцінного ("свого") і повноправного члена організації; етап переходу в групу лідерів (активу) спілки), бо ефективність формування соціальних установок і ціннісних орієнтацій особистості залежить не тільки від активності суб'єкта впливу, а й від конкретного об'єкта, від його сприйнятливості до цього впливу, від системи внутрішніх умов, через які й відбувається зовнішній вплив. Цими внутрішніми умовами можуть бути особливості вищої нервової системи, риси характеру, знання, уміння, здібності, сформовані раніше. Саме через те, що існує внутрішній світ кожного члена молодіжного об'єднання, для нього існують і "свої" зовнішні фактори впливу. Це вимагає від керівного активу спілок молоді знання типових ситуацій взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів у ході становлення, розвитку й зміни систем соціальних установок особистості члена молодіжного об'єднання, що є своєрідним ядром його активної життєво-соціальної позиції.

Попереднє вивчення взаємодії зовнішніх причин і впливів щодо внутрішнього світу членів спілок молоді показує, що внутрішніми умовами формування їхньої активної життєво-соціальної позиції є: певний обсяг засвоєної раніше соціальної інформації, усталена система ціннісних орієнтацій та переконань, певний рівень сформованості засобів соціальної діяльності у формі знань, умінь, навичок, здібностей і, нарешті, здатність і вміння спілкуватися з людьми.

Необхідною умовою ефективності впливу основних видів соціально-педагогічної діяльності членів молодіжних організацій на формування активної життєво-соціальної позиції кожного є дотримання організаційно-методичних принципів: цілеспрямованості, комплексності, систематичності, конкретності.

Як би раціонально не була організована операційна структура соціально-педагогічної діяльності сучасних молодіжних об'єднань, основний виховний ефект цим не досягається. З погляду формування активної життєво-соціальної позиції членів спілок молоді діяльність молодіжних формувань слід організувати таким чином, щоб вона сприяла розкриттю для членів вказаних суб'єктів тих чи інших сторін суспільних відносин, включала їх у ці відносини, забезпечувала особисте функціонування в системі суспільних зв'язків і відображала їх у свідомості. Якщо особиста діяльність члена молодіжного об'єднання організована саме так, то він дістає можливість для більш повного включення в систему колективних стосунків, має змогу зробити новий крок у своєму розвитку в цій системі, сприяє формуванню особистісних соціальних установок і ціннісних орієнтацій. А коли соціально-педагогічна діяльність спілки молоді організована так, що вона не має істотного виходу в зовнішнє (суспільне) середовище, не переслідує громадсько-корисних цілей, то це приводить до збіднення її виховних можливостей як соціально-педагогічної системи, відповідно, до обмеження у формуванні суспільно-вартісних рис особистості членів таких об'єднань. Інакше кажучи, соціально-педагогічну діяльність громадських молодіжних структур потрібно організовувати так, щоб виконання її розкривало перед спілчанцями перспективу соціально-вартісних, значущих справ, акцій і заходів, що і сприятиме їх розвитку в системі колективних стосунків, вдосконаленню моральних якостей.

Часто прорахунки в організації соціально-педагогічної діяльності молодіжних формувань

призводять до результату протилежного до очікуваного. Це буває тоді, коли функціонування спілки молоді надмірно бюрократизується, коли керівний актив попадає в полон “вождизму”. У такому об’єднанні “рядовому” члену спілки відводиться роль лише виконавця “керівної волі”, в якій він не відчуває себе творцем обставин, соціальної ситуації. Такий шлях неминуче веде до внутрішньої руйнації молодіжних організацій, до перетворення їх у жорстко заформалізовані секти.

Вищеперелічені організаційно-методичні принципи реалізуються через систему методів і форм організації життєдіяльності молодіжних об’єднань й знаходять своє практичне втілення в організації пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної та предметно-перетворювальної діяльності.

Методи організації життєдіяльності спілки молоді, на нашу думку, — це система усвідомлених і продуманих дій керівного активу, які передбачають досягнення результату, що відповідає поставленій меті. Вони мають деякі особливості, зумовлені тим, що представник спілки молоді — об’єкт соціально-педагогічного впливу — є одночасно і суб’єктом, тобто особистістю з певною системою внутрішніх спонукальних сил, від дій яких і залежить його внутрішня і зовнішня активність. Якщо соціально-педагогічна діяльність спілки не викличе відповідної активності члена молодіжної організації, то акт впливу відбутися не може, як не буде і бажаного результату. Отже, методи організації життєдіяльності членів спілки молоді становлять собою конкретні прояви функціонування молодіжного об’єднання як соціально-педагогічної системи і стимулюють ті види діяльності, у процесі реалізації яких найбільш успішно розвиваються внутрішні спонукальні сили формування активної життєво-соціальної позиції особи — члена молодіжної організації.

Класифікувати методи організації життєдіяльності членів спілок молоді можна за двома критеріями: за змістом цілей і завдань, які стоять перед спілкою молоді, і за формуєю взаємозв’язку суб’єкта і об’єкта соціально-педагогічної взаємодії.

У першому випадку класифікація методів формування активної життєво-соціальної позиції у представників молодіжних організацій можлива на основі цілей і завдань, досягнення яких сприяє створенню внутрішніх спонукальних сил до активної соціально-педагогічної діяльності.

У другому випадку вирішальну роль відіграє формування суспільно значущих ціннісних орієнтацій особистості, способів діяльності і комунікативного потенціалу — потреби у взаємодії, в емоційному kontaktі, товарищуванні тощо.

Таким чином, формування активної життєво-соціальної позиції — це процес усвідомлення членом молодіжної організації соціальних проблем суспільства, прагнення до активної, суспільно-перетворюючої діяльності, трансформація суспільних вимог у стійкі особистісні переконання й стимули до громадсько-корисної діяльності.

Цей процес двобічний, бо передбачає не тільки активність цілеспрямованого суспільного впливу на особу, а й активне вибіркове ставлення члена спілки молоді до зовнішніх впливів. Член молодіжного об’єднання засвоює норми суспільного впливу через призму власних потреб, прагнень та інтересів, які в свою чергу формуються як під дією соціальних факторів в умовах конкретної соціальної ситуації, так і під впливом всієї соціально-педагогічної діяльності спілки молоді як суб’єкта виховного впливу.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Воспитательная деятельность школьной комсомольской организации / Под ред. Ященко М.М. — М., 1978. — С. 75-77.
2. В чому сила Спілки Української Молоді? // Авангард. Журнал української молоді. — Брюссель. — 1965. — №4. — С. 7.
3. Головенько В.А., Корнієвський О.А. Український молодіжний рух: історія і сьогодення. — К., 1994. — С. 80-81.
4. Иванов В.Д. Формирование активной жизненной позиции старшего школьника в условиях временного комсомольского коллектива. Автореф. дис. .... канд. пед наук. — М., 1980. — С.5.
5. Камалдинова Э.Ш. Психологопедагогические основы воспитательной деятельности комсомольских организаций. — М., 1975. — С. 115-116.
6. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. — К., 1983. — С.12-13.
7. Кон И.С. Социология личности. — М., 1967. — С. 94.
8. Коротов В.М. Развитие воспитательных функций коллектива. — М., 1974. — С. 62-64.
9. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. — М., 1978. — С.19.

## **СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ (деякі теоретичні передумови)**

Проблема спілкування є дуже широкою й підлягає розгляду не в одній галузі наукового знання. В соціальній та педагогічній психології, соціології, філософії поняття "спілкування" розглядається поряд із такими широкими поняттями, як "діяльність", "супільні відносини", "мислення", "особистість", "розвиток", "навчання", "супільство" тощо. Спілкування як один з аспектів предмету соціальної психології розглядали такі видатні психологи, як Г.Андреєва, О.Бодальов та інші, а в філософії ще Ф.Бекон наполягав на тому, що "від філософів потрібне ретельне і наполегливе дослідження тієї сили впливу, яку мають ... виховання, імітація, суперництво, постійне спілкування, дружба, похвала, докір, домовленості, поголоска ... та ін." [16, 40].

Зважаючи на складність та ємність феномену спілкування, зазначимо, що трактування його як поняття залежить від вихідних теоретичних та критеріальних засад. "У найзагальнішому вигляді спілкування постає як форма життедіяльності" [13, 244].

Спілкування — найважливіший фактор соціального розвитку людини, соціалізації особистості, умова розвитку й існування суспільства. Воно пронизує всі сфери життедіяльності людини, опосередковує її ставлення до природно-предметного світу, до всіх боків суспільного життя [8, 79]. Спілкування — "персоніфікована" форма прояву суспільних відносин, іх реалізація на особистісному рівні. За допомогою спілкування людина включається в соціальне життя, робить надбанням свого індивідуального психічного буття всі суспільні цінності. Саме це об'єктивне розмаїття функцій спілкування в розвитку психіки людини визначає багатоаспектність аналізу проблеми спілкування в рамках різних наук про людину та суспільство, в першу чергу — в філософії, соціології, лінгвістиці, педагогіці, психології.

Передусім визначимо, який зміст вкладається у поняття спілкування в сучасній психології та філософії. Філософський словник дає таке визначення: "Спілкування — специфічний для суб'єктів спосіб взаємних відносин, спосіб буття людини у взаємозв'язках з іншими людьми. В філософському розумінні спілкування не зводиться до актів спілкування, що виконуються навмисне, до обміну інформацією та соціально-психологічних контактів, але включає всю усвідомлювану глибину взаємної співпричетності людей, перетворюваної через збагачення суб'єктом своїм життям життя всіх інших суб'єктів. Спілкування невід'ємно властиве предметній діяльності людини, взятої як процес встановлення та оновлення зв'язків спадкоємності, наступності й творчості. Виробничі сили (оскільки вони, передусім, сутнісні сили людини) — це сили здатності людини до спілкування. Суспільні, особливо виробничі, відносини знаходять собі конкретне здійснення саме у спілкуванні" [17, 330].

Філософський аспект дослідження спілкування включає в себе розгляд спілкування як способу реалізації суспільних відносин, умови формування особистості. Особливу роль при цьому відіграє аналіз взаємодії категорії спілкування з такими базовими філософськими категоріями, як "суспільні відношення", "суспільство", "спільнота", "особистість" тощо.

Соціальний зміст спілкування полягає в тому, що воно постає засобом передачі форм культури та суспільного досвіду. Соціальний зміст спілкування, його детермінованість суспільно-історичними умовами, реальним життям суспільства, аналіз спілкування як соціально-рольової взаємодії — предмет дослідження спілкування в соціології.

Найшире проблема спілкування розроблялася в психологічній науці. Тому важливо познайомитися з тим, як психологи підходять до визначення спілкування.

В широкому розумінні спілкування — це той бік людської діяльності, що вказує на зв'язок та взаємодію людей в процесі матеріального та духовного виробництва, спосіб реалізації соціальних відносин, який здійснюється знаковими засобами через безпосередні чи опосередковані контакти, в які особистості та групи вступають у процесі їхньої життедіяльності. Ця взаємодія викликана потребами спільної діяльності та спрямована на суттєву зміну в стані, поведінці та особистісно-смислових утвореннях партнера. Саме через спілкування люди та групи вступають у матеріальні, політичні, релігійні та інші відносини один з одним. Можна сказати, що спілкування — це загалом громадянське суспільство, тобто

сукупність усіх соціальних відносин, бо кожне соціальне відношення завжди має свій соціально-психологічний бік і виявляється в безпосередньому чи опосередкованому контакті між людьми [10, 58; 13, 244].

Специфіка спілкування визначається тим, що в його процесі суб'єктивний світ одної людини розкривається для іншої. В спілкуванні людина самовизначається та представляє себе, відкриваючи свої індивідуальні особливості.

Людина не може жити, працювати, задовольняти свої матеріальні та духовні потреби, не спілкуючись з іншими людьми. З погляду історичного й індивідуального розвитку, спілкування є необхідною умовою існування людини, одним із найважливіших чинників її соціального розвитку. Спілкування відображає об'єктивну потребу людей в об'єднанні, співпраці, а також є умовою розвитку самобутності, цілісності, індивідуальності особистості [15, 53]. Цікавим щодо цього є етимологічний аналіз терміна "спілкування". В українській мові слово "спілкування" вказує на наявність чогось спільного, загального, колективного, — того, що об'єднує людей. Звідси схожість слів: "спілкування", "супільство", "спільність" тощо (в рос. "общение", "общество", "общность"). Примітною є також близькість за значенням латинського "socio" і похідних від нього в англійській, іспанській мовах ("sozious", "society", "sociabilis"), що означають "об'єднувати", "діяти спільно", "супільство", "товарицький" [10, 58].

У працях багатьох дослідників підкреслюється діалогічний характер цього процесу, що передбачає взаємодію, взаєморозуміння, взаємовідносини між двома чи кількома суб'єктами. Звідси вживання поняття "спілкування" й у вужчому розумінні: зв'язки та стосунки між конкретними особистостями; сuto міжособистісне спілкування.

Отже, міжособистісне спілкування — це процес інформаційної і предметної взаємодії між людьми, в якому формуються і реалізуються їхні міжособистісні стосунки. Виявляючись у безпосередніх контактах, ці стосунки визначаються і регулюються всією системою суспільних відносин, умовами суспільного виробництва, а також інтересами особистостей і груп під час здійснення ними своїх соціальних функцій. Це певний "зріз" суспільних відносин, репрезентований на емпіричному рівні, їхнє особистісне забарвлення [3, 67].

Найчастіше в спілкуванні підкреслюють такі риси: комунікативна (спілкування розглядається як обмін інформацією), перцептивна (в спілкуванні підкреслюються процеси сприйняття та розуміння людьми один одного) та інтерактивна (в спілкуванні підкреслюється взаємодія людей). Отже, спілкування — це складний, багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, що породжується потребами в спільній діяльності й включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини [9].

В історії розробки проблеми спілкування у вітчизняній науці — психології, філософії та педагогіці — можна виділити декілька основних етапів: спочатку теоретико-філософський підхід, а потім — прикладні дослідження в галузі спілкування [8, 78].

Передусім, це розгляд спілкування в працях Л.Виготського. В його концепції вищих психічних функцій спілкування займає центральне місце, воно розглядається як важливий фактор психічного розвитку людини, умова її саморегуляції. Поняття спілкування використовується для обґрунтування положення про соціальну обумовленість, опосередкованість психіки людини, соціалізації. Психіка у Виготського — зліпок із соціального, результат інтеріоризації, перетворення соціального інтерпсихічного відношення людей в інtrapсихічне утворення [6].

Ідея опосередкованості всієї системи ставлення людини до буття її відношеннями з іншими людьми отримує філософсько-теоретичне обґрунтування в працях С.Рубінштейна [14]. Роль спілкування як засобу заполучення особистості до суспільних знань, засвоєння суспільного досвіду, умови розвитку мислення підкреслюються О.Леонтьєвим [11]. У працях Б.Ананьєва спілкування постає як одна з форм життєдіяльності, умова соціальної детермінації розвитку особистості, формування психіки людини [1].

Усі дослідники підкреслювали важливість спілкування в соціальному житті людини. Б.Ломов розглядав діяльність та спілкування як дві сторони соціального буття людини, її способу життя. О.Леонтьєв вважав спілкування стороною діяльності, включеною до неї її елементом, а саму діяльність — умовою спілкування. Деякі дослідники, зокрема Д.Ельконін,

виділяли спілкування як особливий вид діяльності — комунікативну діяльність, що самостійно постає на певних етапах онтогенезу [3]. А.Ананьев розглядав спілкування як один із трьох видів соціальної діяльності людини поряд із працею та пізнанням [2, 322].

Отже, в проблемі спілкування можна визначити декілька напрямів теоретико-методологічного розгляду. Це, передусім, найбільш загальний розгляд спілкування як форми прояву суспільних відношень, як умови та форми існування людини та людського суспільства, це аналіз спілкування в контексті зв'язку з категоріями "суспільство", "суспільні відносини".

Інший аспект розгляду цієї проблеми — аналіз спілкування як реалізації суспільних відносин на емпіричному рівні, на рівні особистості. Тут спілкування розглядається в зв'язку із категоріями "особистість", "спільна діяльність", "взаємодія", "соціальна група" тощо.

Розгляд спілкування в контексті категорій "мислення", "мовлення", "свідомість", "діяльність" розкриває такі сторони спілкування, які пов'язані із його значенням у розвитку людини як виду, в становленні людського суспільства на ранніх етапах, в формуванні власне людської сутності людини, що виявляється в її діяльності, суспільних відносинах, що здійснюються за допомогою специфічно людської форми спілкування. За висловом Л.Фейербаха, "людська сутність наявна тільки в спілкуванні, в єдності людини з людиною..." [18, 203]. Це піднімає також проблему спілкування як необхідного компонента і сумісного, і навіть індивідуального мислення, якщо розглядати спілкування як взаємодію суб'єкта, що пізнає, з іншими суб'єктами щодо спільного об'єкта пізнання [5].

Розгляд спілкування в його взаємозв'язках із категоріями "розвиток", "формування", "особистість" приводить нас до аналізу ролі спілкування в процесі соціалізації дитини, в процесі розвитку особистості та її якостей, а також до розуміння специфічного значення спілкування в процесі виховання та навчання.

Зважаючи на великий обсяг та різноманіття напрямів дослідження проблеми спілкування розглянемо глибше лише деякі з аспектів, які безпосередньо є психолого-педагогічними, а саме: місце та роль спілкування в вихованні та навчанні, в соціалізації дитини та формуванні її особистості.

Слід відзначити, що в категоріальному апараті педагогіки категорія "спілкування" була відсутня до останнього часу, хоча факти, накопичені в сфері соціальних наук, свідчили про велику роль, яку відіграє спілкування в процесі формування особистості. Завдяки теоретичним та емпіричним дослідженням у вітчизняній педагогіці ця категорія була сконструйована на основі аналізу спілкування як феномена соціальних відношень [12, 9-11].

Поняттями, що необхідні для характеристики спілкування як педагогічної категорії, є такі: суб'єкт (зокрема, такі його характеристики, що виявляються в спілкуванні, як світогляд, потреба в спілкуванні та відокремленні, комунікативність, емпатія, комунікативні вміння), міжособистісна атракція, цілепокладання, предмет, засоби (мовлення, паралінгвістичні та екстрапаралінгвістичні засоби), простір, час, коло спілкування, структура кола, процес спілкування як сукупність актів комунікації. В своїй сукупності ці поняття утворюють систему, яка характеризує спілкування як педагогічну категорію. Системоутворюючим серед них є поняття предмету спілкування [12, 11].

В сучасній педагогічній та психологічній науці ретельним чином розглядається значення спілкування в навчанні та вихованні та роль, яку воно відіграє у формуванні особистості. Цими проблемами займалися такі відомі психологи та педагоги, як Б.Ананьев, О.Бодальов, В.Сухомлинський та багато інших.

Виховне значення спілкування сучасна психологія та педагогіка бачить не лише в тому, "що люди, спілкуючись один з одним, отримують таким чином можливість передати один одному знання про навколошній дійсність, якими вони володіють, а також вміння та навички, що потрібні звичайно людині для успішного виконання предметної діяльності" [4, 79].

Виховне значення спілкування полягає не лише в тому, що воно розширює загальний кругозір людини та сприяє розвитку психічних утворень, які необхідні для успішного виконання діяльності, що носить предметний характер. Виховне значення спілкування полягає ще й у тому, що воно є обов'язковою умовою формування загального інтелекту людини й, передусім, характеристик його сприйняття, уваги, мислення, пам'яті.

Які вимоги та завдання ставлять люди до уваги, пам'яті, сприйняття, уяви, фантазії,

мислення, коли спілкуються кожного дня, який рівень активності при цьому викликають? Від цього великою мірою залежить те конкретне сполучення різних характеристик, які несе в собі інтелект людини.

Не менше значення спілкування як діяльність має і для розвитку емоційної сфери людини, для формування її почуттів. Переживання, які переважно провокуються у спілкуванні при оцінюванні вчинків, реакції на звертання — все це сильно впливає на ті форми емоційних відповідей на впливи, які утворюються в особистості.

Настільки ж значущим є і вплив спілкування на вольовий розвиток людини, яка звикає бути зібраною, рішучою, наполегливою, цілеспрямованою чи в ній будуть переважати протилежні якості — все це великою мірою визначається тим, наскільки сприяють утворенню цих якостей ті конкретні ситуації спілкування, в яких людина опиняється кожного дня.

Деякі дослідники простежують взаємодетермінацію спілкування та виховання, відштовхуючись від поняття діяльності як родового. Тоді й спілкування, й виховання постають уже двома фундаментальними його характеристиками. "При цьому комунікативна діяльність (спілкування) і виховна діяльність виявляються і взаємодоповнюючими, і навіть (у певному розумінні) такими, що замінюють одна одну" [19, 87].

Так, скажімо, за допомогою цієї моделі можна переконатися, що виховання цілком може визначатися як оптимізація спілкування людей, бо в кінцевому результаті саме для цього людина залучається до етичних норм і ціннісних орієнтацій, в ній формуються смаки, звички, установки, пріоритети тощо.

З другого боку, авторам з такої позиції неважко розглядати спілкування як засіб виховання, як виховний вплив. Справді, виховний момент, тобто прагнення комунікатора спрямувати реакцію реципієнта на повідомлення згідно з тими чи іншими цінностями і пріоритетами, притаманне будь-якому актові спілкування і виявляється навіть при багаторазовому опосередкованні ланцюжка їх інформаційного взаємозв'язку з іншими індивідами, технічними засобами тощо, навіть при значній часовій дистанції (спілкування між поколіннями). Прагнення ж передбачити й спрямувати хід реакції — принциповий момент виховного акту.

Отже, причина такого взаємозв'язку полягає в тому, що "і спілкування, і виховання — це спосіб, засіб, умова самовідновлення, підтримання та розвитку діяльності в її внутрішній цілісності й конкретно-історичній зумовленості" [18, 88].

Об'єктивно ж завжди існує певна природна збалансованість цих двох сторін діяльності — спілкування та виховання.

Отже, виховання та спілкування пов'язані між собою як два боки діяльності. Розглянемо тепер взаємозв'язки, що існують між спілкуванням, вихованням та навчанням.

В узагальненому вигляді і виховання, і навчання є системами передачі культурно-історичного досвіду, тобто є двома нерозривними сторонами процесу соціалізації, тобто входження індивіда в суспільство. На практиці неможливо відокремити ці два процеси, оскільки вплив, який здійснює суспільство та його окремих членів, завжди є комплексним, багатогранним.

Цікавими щодо з'ясування сутності взаємозв'язку спілкування та навчання є, зокрема, праці Б.Ананьева, який велику увагу звертає на простеження впливу різних ситуацій спілкування, в яких бере участь людина, на її розум, почуття та волю та на подальший розвиток загалом. На прикладах ситуацій спілкування, в яких беруть участь вчителі та учні, він показує, як вчитель ставить учнів в такі умови, коли інтелект їх активізується, воля мобілізується, почуття набувають синтетичного характеру. Учні з довірою дивляться на оточуючих й з бажанням вступають в спілкування з ними.

Наводить він і приклади інших ситуацій, коли вчитель своїм невмілим виховним інструментуванням ситуації спілкування на уроці пригнічує розумову активність учнів, викликає в них негативні переживання, фактично прищеплює учням недовіру до людей та страх спілкування з ними [1, 63-67].

Отже, процес спілкування як фон, на якому відбувається навчальний процес, безперечно відіграє важливу роль і при вмілому використанні може значно підвищувати ефективність навчання.

Цей зв'язок між спілкуванням та навчанням на практиці використаний А.Матюшкіним та його послідовниками для створення нової форми навчання [7, 119-120]. Це діалогічна форма навчання, або навчання як форма спілкування. Методом такого навчання є ділова гра, яка є не лише формою спільнотного, сумісного навчання, а й засобом навчання спілкування та співробітництва.

З'ясувавши взаємозв'язок виховання, навчання та спілкування, неважко зрозуміти й значення спілкування в формуванні особистості, її певних рис. Тобто можна підсумувати й сказати, що спілкування пронизує весь процес соціалізації дитини, весь процес становлення особистості людини.

Спілкування є в повному розумінні одним з боків соціального буття людини, засобом, за допомогою якого вона входить в соціальне середовище, культурно-історичний досвід поколінь. Тому важко переоцінити роль та місце спілкування в системі таких загальних категорій, як "суспільство", "розвиток", "діяльність", "особистість", "соціалізація", "навчання", "виховання" тощо. Все це зумовлює важливість психолого-педагогічного розгляду проблеми спілкування.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 – х т. М., 1980.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 338 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1980. — 391 с.
4. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. труды. М.: Педагогика, 1983. — 272 с.
5. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мысление и общение. Минск: Университетское, 1990. — 214 с.
6. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. М.: Педагогика, 1983. т. 3. — С. 6-328.
7. Ильин Г.Л. Некоторые проблемы психологии общения. // Вопросы психологии. 1986. №5. — С. 113-114.
8. Кольцова В.А. Проблема общения в советской психологии. // Тенденции развития психологической науки. М.: Науки, 1989. — 272 с.
9. Крнева Е.В. Психология общения. Учебное пособие. Ярославль, 1992. — 72 с.
10. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Социальная психология: Підручник. К., 1995. — 304 с.
11. Леонтьева А.А. Психология общения. Тарту: Тарт. Гос. ун-т, 1974. — 220 с.
12. Мудрик А.В. Общение как педагогическая категория. // Психолого – педагогические проблемы общения. М., 1979. — С.8-16.
13. Психология. Словарь // Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. — 423с.
15. Соковнин В.М. О природе человеческого общения (опыт философского анализа). Фрунзе, 1973. — 119 с.
16. Философия и педагогика // Под ред. Н.А. Горбачев, М.С. Кобзев. Саратов, 1974. — 273 с.
17. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. — М.: Политиздат, 1987. — 590 с.
18. Фейербах Л. Основные положения философии будущего // Избр. филос. произведения: В 2-х т. — М., 1955. — Т.1 — с.203.
19. Чернишев І.Б. Спілкування та виховання. // Філософська та соціологічна думка. 1990. №1 — С. 87-90.

Історія педагогіки

## ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Йосип Гушулей

### ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ

Традиційний зміст навчання, що складався століттями, забезпечує певний рівень трудової підготовки учнів. Проте зміни в техніці і технології виробництва ставлять нові вимоги до трудової підготовки школярів і спонукають до переосмислення традиційного змісту, з'ясування тенденцій дальнього його розвитку з дотриманням наступності. Дедалі зростає роль наукових теорій у розвитку продуктивних сил суспільства. Щоб оволодіти сучасною технікою і технологією, робітник повинен мати широку загальнотрудову підготовку. З огляду на це виникає потреба послабити дискретність традиційного змісту і посилити його неперервність і функціональність.

На зміст трудової підготовки впливає і широке впровадження у школах рівневої і профільної диференціації, яка передбачає вирівнювання обсягу техніко-технологічної інформації і гнучкість у визначенні вимог до засвоєння її учнями. Тому правильний відбір змісту трудового навчання — основна проблема перебудови методичної системи навчання на сучасному етапі розвитку школи. Це дасть змогу привести у відповідність трудову підготовку учнів до суспільно-економічних запитів держави.

Розглянемо основні принципи, які доцільно врахувати, відбираючи зміст навчального матеріалу для трудової підготовки учнів загальноосвітньої школи.

**1. Принцип безперервності навчання.** Концепція безперервної освіти була офіційно прийнята ЮНЕСКО в 1972 році. У доповіді міжнародної комісії з розвитку освіти відзначалось, що безперервна освіта має бути прийнята як керівна концепція для майбутніх нововведень як у розвинутих, так і у країнах, що розвиваються.

Нині безперервна освіта стала життєвою необхідністю для більшості працівників передових промислових країн. У нашій країні безперервну освіту визнано важливою соціально-педагогічною проблемою. У роботах вітчизняних вчених А.Даринського, В.Онушкіна, Б.Райського, Н.Тализіної [3, 4, 5] виділяються такі основні навички самоосвіти, як самостійний вибір навчального предмета, визначення оптимальних способів набуття інформації і самоконтролю тощо. Ці положення особливо актуальні сьогодні у зв'язку з демократизацією освіти, запровадженням у школах диференційованого навчання. При цьому доцільно визначити також і функції безперервної освіти. Основні з них: компенсаційна, спрямована на усунення прогалин шкільної освіти; адаптаційна, пов'язана з пристосуванням до умов праці, які змінюються; розвиваюча, спрямована на розвиток потенціалу особистості. Перша функція з розвитком освіти і підвищенням загальноосвітнього рівня втратить своє значення, а остання стане основного. Кожна з виділених функцій буде мати самостійне значення не залежно від рівня освіти.

Компенсаційна функція повинна проявлятися не тільки під час заповнення прогалин шкільної або вузівської освіти, але й у зв'язку із змінами, зокрема, з розширенням професійних потреб.

Форми безперервної освіти мають бути різноманітними, диференційованими в залежності від рівня, ланки системи і конкретної мети, а методи — активними, спонукати людину до творчого застосування одержаних знань, до постійної самоосвіти. Більше уваги при цьому необхідно звернути на розвиток навичок самостійної роботи, свідомому засвоєнню учнями основних закономірностей навчання, розвитку творчих здібностей. Цілісність системи

безперервної освіти забезпечується шляхом виявлення в її змісті єдиних принципів структурування, наскрізних ідей, а також узагальнених вмінь і основних навчальних дій. Добір змісту і методів навчання на кожному етапі безперервної освіти обов'язково проводиться з урахуванням вікових особливостей учнів. Обсяг знань має бути достатнім для продовження освіти чи підвищення кваліфікаційного рівня. Безперервне навчання в нашій країні не може бути реалізоване без широкого застосування сучасних технічних засобів, засобів масової комунікації і докорінного поліпшення матеріально-технічного забезпечення.

**2. Принцип пріоритету розвиваючої функції.** Зміст праці робітників на сучасному виробництві характеризується все більшою її інтелектуалізацією. Навіть у ручній (кваліфікованій) праці підвищується роль розрахунково-аналітичних, регулювальних функцій, які вимагають високого рівня науково-технічних знань і вмінь. Відповідно, потрібне даліше вдосконалення трудової підготовки учнів. В основному вона повинна мати два аспекти:

– високий науковий рівень, який включає знання технологічного застосування біохімічних, біофізичних, математичних закономірностей і на цій основі озброєння школярів знаннями загальних принципів функціонування автоматизованого виробництва та систем контролю і керування ним;

– особистісний аспект, що передбачає формування в учнів якостей особистості й дає можливість успішно працювати в умовах автоматизованого виробництва.

Праця, пов'язана з багатьма професіями високої кваліфікації, вимагає чіткої і швидкої орієнтації в складних умовах, не просто ретельного виконання виробничих завдань, а творчих, нестандартних дій. Щоб добитися великих зрушень у виробництві, видатних науково-технічних здобутків і цим самим створити передумови для виходу України з кризи, а потім і входження її в число конкурентно здатних на світовому ринку країн, виробництво потребує не просто і не тільки творчо мислячих трудівників, але й талантів, "фанатиків" у техніці. Вивести економіку на рівень світових стандартів неможливо без втілення сучасних технологій і технічних систем, і це можна зробити лише за наявності високопрофесійних кадрів, підготовку яких треба починати зі школи. Зрозуміло, що для цього необхідно створити відповідні умови. Перш за все слід сприяти встановленню на уроках трудового навчання, основ наук творчого клімату, вільної атмосфери, яка б спонукала технічно обдарованих школярів до розкриття творчих здібностей. Творчі здібності — основа професійної мобільності майбутнього спеціаліста, його готовність до перекваліфікації, а у випадку потреби і до зміни професії.

У сучасних умовах для того, щоб здійснити будь-яке відкриття чи раціоналізацію в сфері техніки і технології, недостатньо володіти загальними вміннями творчого мислення. Потрібна готовність до довготривалої кропіткої і терпеливої праці, пов'язаної з виконанням різноманітних розрахунків, схем, креслень, ескізів, моделей і т.п.

Враховуючи вимоги виробництва до сучасної трудової підготовки школярів, Г.Терешук виділяє загальні, професійні і індивідуальні її цілі [6; 5-6]:

- Загальні цілі, у досягненні яких відводиться певна роль всім ланкам системи навчально-виховного процесу в школі. Вони передбачають підготовку до життедіяльності та праці в умовах становлення ринкових відносин, до неперервного поповнення знань і самоосвіти; підвищення функціональної грамотності; виховання загальнолюдських цінностей і почуттів.

- Цілі, безпосередньо спрямовані на підготовку школярів до професійної діяльності: розвиток інтересу до різних видів праці, професійне самовизначення; підготовка до професійного навчання та оволодіння гнучкими мобільними трудовими вміннями з метою успішного пристосування до умов конкуренції робочої сили і безробіття; виховання трудового стилю життя у поєднанні з реалізацією власних потреб та інтересів, готовності до інтенсивної і трудомісткої праці в сфері виробництва і обслуговування.

- Цілі, які спрямовані на врахування індивідуальних особливостей учнів. До них належить: вільний, але цілеспрямований розвиток інтересів і навчальних можливостей; підвищення самостійності та активізація самодіяльності у навчанні та праці; розвиток творчих здібностей, формування готовності як до виконавської, так і до пошукової, прогностичної діяльності; пошук найздібніших дітей і створення умов для "вирошування" технічної еліти, яка в майбутньому стане резервом обдарованих абітурієнтів вузів технічного профілю; виявлення відносно стабільних позитивних властивостей і якостей, а також прихованіх внутрішніх

можливостей відстаючих учнів, створення умов для їх просування в оволодінні державним стандартом освіти, в тому числі тієї її частини, яка стосується трудової підготовки.

Отже, широка освіченість випускників загальноосвітньої школи буде сприяти швидкому оволодінню ними функцією праці в різних сферах народного господарства і створить основу для продовження освіти.

**3. Принцип гуманітаризації трудової підготовки.** Гуманітаризація освіти потребує від педагогів "... гуманітарно-орієнтованого вивчення всіх без винятку навчальних предметів – історії й літератури, фізики й математики, хімії й основ сучасного виробництва тощо" [1, 5-6]. Гуманітаризація освіти "означає її деполітизацію й деідеологізацію в тому розумінні, що в школі мають вивчатися наукові факти, теорії, події в економічному чи політичному житті, в культурі, а не їх тлумачення з тих чи інших ідеологічних позицій" [1, 6]. Одним із найважливіших засобів розв'язання цього питання у трудовому навчанні є подальше збільшення обсягу наукових знань, формування наукового світогляду, наукової картини світу. Цього можна досягти не механічним перерозподілом часу на вивчення окремих аспектів техніки і технології виробництва, а пошуком раціонального змісту, який має визначатися на основі аналізу перспектив розвитку науки й техніки.

Говорячи про реалізації принципу гуманітаризації у трудовій підготовці, не можна обминути, хоча б у плані постановки питання, розгляд екологічності техніки (технології). Екологічність техніки і технології висуває певні екологічні вимоги: економне розходження природних ресурсів (матеріалів, сировини); повторне використання відпрацьованих матеріалів, інструменту, відновлення, реконструкція його; використання виробничих рідин за замкнутим циклом; економія електроенергії; збільшення термінів служби устаткування та ін.); послаблення негативної дії техніки на природне середовище — зниження забруднення середовища (утилізація відходів, локалізація викидів відпрацьованих речовин, усунення витоку шкідливих речовин, теплового забруднення середовища, застосування безвідходних технологій та ін.).

Збільшення ролі людського фактора в сучасному виробництві приводить до необхідності оптимізувати умови праці робітника в системі "людина — машина — середовища".

Загальну уяву про роль людського фактора у функціонуванні технічних систем, можливостях людини, які забезпечують її ефективну роботу, способах зменшення затрат біологічних ресурсів можна сформувати в учнів у процесі вивчення шкільного курсу анатомії і фізіології людини. У процесі трудового навчання доцільно знайомити учнів із шляхами і способами удосконалення техніки і технології обробки матеріалів на основі використання елементів ергономічних знань (поліпшення гігієнічних показників, забезпечення відповідності робочого місця антропометричним даним людини, покращання можливостей сприймання, перероблення інформації людиною).

Таким чином, сучасний робітник зайнятий в автоматизованому виробництві, повинен мати високий рівень загальної, політехнічної та культурної підготовки, щоб бути здатним до сприйняття і правильної, поглибленої інтерпретації цієї інформації. Все це треба враховувати при визначенні змісту трудової підготовки школярів в умовах розбудови національної школи.

**4. Принцип диференціації компонентів трудового навчання.** Зміст освіти постійно удосконалюється. Цей процес проходить не тільки шляхом удосконалення змісту окремих дисциплін, але й навчальних курсів, а також набору дисциплін, які входять до них. Диференціація пов'язана із збільшенням значення окремих дисциплін. Вона може виражатися в перетворенні окремих дисциплін у навчальні курси, в межах яких вони виділені. Так, у свій час навчальна дисципліна "Хімія" перетворилася на самостійний навчальний курс з виділенням у ньому органічної і неорганічної хімії. Зустрічається і такий аспект диференціації, коли збільшується набір дисциплін у навчальному курсі. Наприклад, шкільний курс біології, який складався раніше з ботаніки і зоології, включає в себе сьогодні і курс загальної біології.

Історичний аналіз вітчизняної педагогічної науки з проблем диференційованого навчання дозволяє зробити висновок, що на окремих етапах становлення загальноосвітньої школи посилювалась увага вчених до проблеми диференційованого навчання. При цьому виділялись внутрішня (внутрішньокласна) і зовнішня (з виділенням стабільних груп) диференціації. Внутрішня диференціація передбачає різне навчання в одній і тій самі групі (класі). Основною

дидактичною метою внутрішньої диференціації є створення умов для вибору оптимального темпу учіння, регулювання інтенсивності індивідуальної допомоги з боку вчителя, виконання завдань різного рівня складності та ін.

Зовнішню диференціацію поділяють на гнучку (факультативну, курси за вибором) і жорстку (профільні класи, класи з поглибленим вивченням окремих предметів).

Такі підходи до диференційованого навчання, що складалися десятиліттями, забезпечували достатній рівень трудової підготовки учнів. Але диференційоване навчання, незважаючи на великий обсяг проведених експериментальних досліджень, виконаних у контексті доказів його ефективності, не є повноцінною інноваційно-педагогічною системою. У такій системі не повною мірою розкриваються проблеми відбору змісту навчального матеріалу, розрахованого на реалізацію диференціації як за змістом навчального матеріалу, так і за рівнями програмних вимог (рівнева диференціація).

Диференціація за змістом навчального матеріалу вимагає, щоб програми і підручники з окремих дисциплін відрізнялись обсягом матеріалу, його змістом і порядковістю. Рівнева диференціація передбачає планування результатів навчання, за якого у пропонованому змісті виділяється мінімально базовий рівень і на цьому ґрунті — вищі рівні оволодіння матеріалом. Рівнева диференціація — це в основному диференціація за рівнем засвоєння (а не пояснення) навчального матеріалу, за рівнем складності завдань і вправ. Вона здійснюється на всіх етапах навчання не завдяки варіюванню обсягу матеріалу, а орієнтацією учнів на рівні програмних вимог щодо його засвоєння, зокрема: мінімально базовий (матеріал засвоюється в обсязі обов'язкових результатів навчання, які потрібні учням для дальнішого вивчення предмета в школі; а відтак здобуття професії); базовий (передбачає засвоєння знань і вироблення вмінь за програмами); підвищений (учні дістають глибші знання і вміння, ніж це передбачено програмами).

Програми з трудового навчання мають вміщувати також переліки вмінь і навичок на кожному з рівнів навчання.

Таким чином, запровадження в навчальній процес диференціації за змістом навчального матеріалу і рівневої диференціації дасть можливість, по-перше, сформувати на даний час рівень розвитку кожного учня і, по-друге, визначити внутрішні можливості кожного учня в подальшому навчанні. Ці два аспекти взаємопов'язані: перший має констатувати як би статичний стан учня в даний момент часу, а другий — характеризувати прогностичну модель можливого шляху його розвитку. Тільки на основі таких діагностико-прогностичних дій можлива наукова розробка методичної системи, спрямованої на переорієнтацію з екстенсивного навчання на інтенсивне.

**5. Принцип інтеграції компонентів навчання.** Якщо розглядати диференціацію на рівні основних компонентів освіти, то можна побачити в цьому процесі дві взаємопротилежні тенденції — диференціації та інтеграції. У міру зменшення питомої ваги, тобто педагогічного значення, деякі дисципліни можуть увійти до складу іншого навчального курсу, але не так як це було зроблено з предметом "Креслення". Інтеграцію курсу креслення з трудовим навчанням у V-VII класах можна назвати лжеінтеграцією. Така інтеграція призвела до того, що на уроках не створюються реальні можливості для розвитку творчої діяльності учнів, не формуються в них основи графічної грамоти, що так важливо в час гуманізації шкільної освіти. Інтеграція не може здійснюватись штучно. Вона повинна "дозріти" і бути зрозумілою. Необхідно умовою інтеграції має стати предметна і загальноосвітня спільність відповідних її компонентів.

Історія освіти знає немало спроб лжеінтеграції. Так, у свій час була зроблена спроба створити навчальні курси ("комплекси"), де в основу інтеграції були закладені критерії менш важливі у порівнянні з критеріями, на основі яких виділяються такі курси як математика, фізика, хімія, біологія та ін. Потрібно створити систему надійних критеріїв для визначення набору навчальних курсів.

Прикладом інтеграції може бути розроблений автором цієї статті курс "Основи техніки" для учнів 8-9 класів, зміст якого складають узагальнюючі поняття таких предметів як теорія механізмів і машин, деталі машин, гіdraulіка, теплотехніка, електротехніка, автоматика, що так важливо для розширення політехнічної підготовки школярів у системі безперервної освіти "школа — вищий заклад освіти" [2].

Інтеграцію навчальних курсів необхідно здійснювати з урахуванням передусім особливостей сприйняття учнями навколоїшньої дійсності. Зокрема, це стосується ранньої стадії навчання дитини, коли вона цілісно сприймає навколоїшню дійсність, і завершального етапу навчання, де, щоб забезпечити світоглядні функції освіти, потрібно зінтегрувати знання з окремих предметів у цілісну наукову картину. У деяких навчальних закладах нового типу (спеціалізовані школи, ліцеї, гімназії) вже переходять до інтегративно-предметного викладання низки непрофілюючих дисциплін. Тут важливо науково обґрунтовано визначити синтезуючі поняття науки, які мають широке загальноосвітнє значення, та їх правильне дидактичне відображення у відповідних навчальних предметах.

**6. Модульний принцип відбору змісту.** Термін "модульне навчання" пов'язаний з міжнародним поняттям "модуль", що означає закінчений блок інформації.

У своєму початковому вигляді модульне навчання з'явилось в кінці 60-х років. Воно передбачає запушення учнів до певної міри самостійної або повністю самостійної роботи за індивідуальною навчальною програмою. Така програма включає в себе цільовий план дій, банк інформації і методичні вказівки для досягнення визначеної дидактичної мети. Керівництво модульним навчанням здійснюється на основі інформаційно-контролюючої і консультивативно-координуючої діяльності педагога.

Модульність у навчанні розглядається багатьма вченими по-різному. Враховуючи різні підходи, опираючись на проведені дослідження, П.Юцявічене визначає такі основні педагогічні правила для реалізації принципу модульності: "1) навчальний матеріал потрібно конструювати таким чином, щоб він повністю забезпечував досягнення кожним учнем поставлених перед ним дидактичних цілей; 2) він має бути представлений настільки закінченим блоком, щоб була можливість конструювання єдиного змісту навчання, який відповідає комплексній дидактичній меті з окремих модулів; 3) у відповідності з навчальним матеріалом слід інтегрувати різні види і форми навчання, підпорядковані досягненню визначеної мети" [7, 56]. У своєму дослідженні ми враховуємо названі вище правила реалізації принципу модульності. Але одночасно вважаємо за необхідне уточнити деякі основні положення, які, на нашу думку, є головними для створення модульних програм з трудової підготовки школярів.

Перше з них — цільове призначення навчального матеріалу. Принцип модульності передбачає відбір навчального матеріалу таким чином, щоб можна було досягти дидактичної мети. Тут потрібне деяке уточнення. Якщо вимагається досягнення пізнавальної мети, то навчальний матеріал формується за гносеологічною ознакою. У такому випадку модульні програми будуть називатися модулями гносеологічного типу. Їх в основному можна розробляти для загальнотехнічної підготовки учнів.

Якщо потрібно досягти мети, пов'язаної з тим чи іншим видом діяльності, застосовують операційний підхід і одержують модулі операційного типу. Модульні програми операційного типу застосовують у зарубіжних країнах у процесі підготовки кваліфікованих спеціалістів для промисловості. Такі програми можна було б застосувати і в процесі трудового навчання під час формування трудових практичних вмінь і навичок. Але для підготовки сучасного робітника необхідно передбачити в програмах також і професійні знання, а також враховувати можливість його адаптації в нових умовах на виробництві.

Другий принцип модульності стосується комплексної дидактичної мети. Така мета об'єднує інтегруючі дидактичні цілі. Реалізація кожної дидактичної мети забезпечується конкретним модулем. Таким чином, кожна інтегруюча дидактична мета складається із окремих дидактичних цілей, яким у модулі відповідає один елемент навчання. Часткові цілі, які входять в інтегручу мету, можуть бути повністю автономними або взаємопов'язаними.

Третій принцип модульності передбачає добір видів і форм навчання. При цьому важливо визначити оптимальну послідовність вивчення навчального матеріалу. Спочатку розкриваються основні поняття, їх суть. До них на різних рівнях даються додаткові пояснення і вказується на можливість додаткового поглиблення і розширення знань, рекомендуються літературні джерела. Крім цього, задаються теоретичні і практичні завдання (в окремих випадках доцільно дати відповіді на них).

Якщо зміст навчального матеріалу вимагає групової роботи, відповідно називаються форми і методи навчання в групі.

Модульна програма являє собою набір тем (модулів), з яких учитель конструює курс. З-поміж них виділяються обов'язкові для вивчення і теми додаткової частини програми, з яких учитель на свій розсуд може відібрати матеріал для розгляду, враховуючи рівень трудової підготовки учнів класу, їхні інтереси тощо.

Модульний підхід до відбору змісту залишається перспективним. Він дає змогу враховувати різні освітні ситуації в регіонах країни, інтереси, здібності учнів і обмежитися оптимальною кількістю навчальних та методичних посібників.

Вважаємо, що порушені у статті питання, принципів відбору змісту трудового навчання потребують дальших досліджень, оскільки саме зміст навчання є одним з найважливіших чинників, що впливає на ефективність трудового навчання школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. І все-таки гуманітаризація // Педагогіка і психологія, – 1995. – №1. – С. 3-7.
2. Гушулей Й.М. Основи техніки: навчальний посібник для 8-9 кл. середніо-загальноосвітніх шк. — К.: Освіта, 1996. —144 с.
3. Даринский А.В. Непрерывное образование // Сов. педагогика, 1975. – №1. – С. 18-23.
4. Онущин В.Г. О создании единой системы непрерывного образования в СССР // Современная высшая школа. Международный журнал соцстран. – 1967. – № 3.
5. Талызина Н.Ф. Пути подготовки к непрерывному образованию //Формирование единой системы непрерывного образования. М., 1988. – 180с.
6. Терещук Г.В. Индивидуализация трудового обучения. – М., 1993.– 200с.
7. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // Сов. педагогика. – 1990. – № 1. – С.55-60.

Анатолій Вихруш, Степан Дем'янчук

### **ОСОБЛИВОСТІ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У ПЕРІОД РОЗБУДОВИ ДЕРЖАВНОСТІ УКРАЇНИ**

У 1991 році Україна стала незалежною державою. Цей факт обумовив появу принципово нових передумов для вдосконалення системи трудової підготовки учнів. Розглянемо об'єктивні і суб'єктивні фактори, які викликали зміни в освіті. Насамперед потрібно відзначити вплив на освіту складної ситуації, яка характерна для перехідного періоду.

Як свідчать результати досліджень, “з розпадом СРСР і входженням України у смугу економічної кризи, політичної нестабільноті й різкого зниження рівня життя смертність населення знову зросла, а середня тривалість життя в Україні різко скоротилася. У країні почалася вже четверта у ХХ сторіччі демографічна криза. Дедалі більша смертність у поєднанні з низьким рівнем народжуваності призвела до розвитку тотальної депопуляції. В 1991 році вперше за повоєнний час відбулося природне скорочення приросту населення в Україні на 39,2 тис. чоловік, у 1992 році – на 100,3 тис. чоловік, у 1993 році – на 184,2 тис. чоловік, у 1994 році – на 242,8 тис. чоловік.” [6, 185].

Ситуація ускладнюється інтеграцією України в міжнародний ринок праці, що створює передумови для масового виїзду кращих працівників на роботу за кордон і зміну видів професійної діяльності.

Тільки у 1993 році вузи України залишили понад 2 тис. докторів і кандидатів наук [2, 39]. Кількість висококваліфікованих робітників масових професій, які працюють в інших країнах, не піддається обліку.

Серед факторів, які значно впливають на розвиток освітніх систем, у тому числі і на трудову підготовку, нове для українців явище – масове безробіття. У доповіді Кабінету Міністрів для Верховної Ради “Про становище молоді в Україні”, яка була підготовлена в 1995 році, визнається, що питома вага молоді серед безробітних зросла з 33% (1992 р.) до 43% (I кв. 1995 р.). Чисельність безробітної молоді за цей час збільшилася з 2,4 тис. до 99,7 тис. кожен третій безробітний віком до 21 року – випускник професійного навчального закладу, кожен п'ятий віком 21-28 років – випускник вузу. Більше того, 27% молодих людей не хочуть працювати (53% не влаштовує розмір зарплати, 38% – відсутність перспективи службової кар'єри, професійного росту).

Рада Міністрів України визнала, що через скорочення прийому в ПТУ, ліквідацію частини навчально-виробничих комбінатів та зменшення кількості робочих місць майже 200 тис. підлітків лишилися поза навчальними закладами і виробництвом. Невтішною була і прогнозистична оцінка: "... не буде зменшуватися кількість молоді, яка вступає у працевзdatний вік, зросте тенденція до вивільнення молоді як найменш конкурентноспроможної робочої сили; зменшиться попит на ринку праці на випускників навчальних закладів; відбудеться скорочення прийому молоді на навчання, що призведе до збільшення її на ринку праці; посилиться незбалансованість між професійно-кваліфікаційною структурою випускників всіх навчальних закладів і загальними потребами ринку [3, 6].

Для розгортання повноцінної системи трудової підготовки учнів значною перешкодою є недостатнє фінансування системи народної освіти. Адже за офіційними даними кожна третя станція юних техніків, юних натуралістів розташовані в орендованих підвальних приміщеннях, або в таких, що підлягають знесенню. Близько 21% з 21 тисячі загальноосвітніх шкіл працюють в нетипових приміщеннях, стільки ж шкіл функціонують в населених пунктах, що не мають водопроводу, каналізації, системи центрального опалення. Половина шкіл потребує реконструкції і капітального ремонту [3, 11].

За таких умов важко сподіватися на розгортання належної матеріально-технічної бази для трудової підготовки учнів. Одним із першочергових завдань є збереження існуючих майстерень, обладнання і поступове їх удосконалення.

Крім названих проблем за роки незалежності виявився ряд позитивних особливостей. Проаналізуємо їх.

1. Наявність власної державності є першою і основною передумовою створення повноцінної національної школи і, відповідно, національної системи виховання. Очевидно, що лише за такої умови може бути створена і національна система трудової підготовки молоді, яка враховуватиме особливості менталітету українців, поєднає досягнення етнопедагогіки з передовим педагогічним досвідом розвинутих країн.

2. Складний і суперечливий перехід до ринкових відносин, крім негативних проявів, обумовлює певну активізацію молоді, розвиток почуття відповідальності, пошук свого місця на ринку праці. Цей перехід викликає і суттєві зміни в професійних намірах молодих людей [3, 12]. Відповіді респондентів на питання "Ким би Ви бажали стати в умовах сучасної економічної ситуації?" подані на малюнку 1.

3. Поступово починає формуватися нова методологія розвитку національної системи виховання.

На жаль, монографічних досліджень, які б визначали перспективи етнонаціонального відродження і удосконалення освітніх систем як одного із найважливіших чинників цього процесу, — небагато. Але окремі тенденції стають все більш очевидними. Наприклад, автори довідника "Етнонаціональний розвиток України. Терміни, визначення, персонажі" визначають прояви етнонаціонального відродження в чотирьох сферах: економічній, політичній, духовно-культурній, соціально- побутовій. Відзначимо ту характерну особливість, що на перше місце поставлена саме економічна сфера. Більш того, на думку авторів, "етнічний ренесанс" в економіці дозволить "... забезпечити значне зростання виробничих сил суспільства, добитися стрибка творчої праці людей, піднесення загального рівня матеріальних та духовних благ, сприяти "вибуху" техніко-економічної творчості народу; виробленню нових поглядів на власність, способи її приватизації та господарської утилізації; бережливому ставленню людей до природних багатств та природно-екологічного середовища; різкому, якісно новому піднесення загального працелобства народу, розвитку творчого потягу до праці як джерела всіх багатств та ін." [4, 190].



Рис. 1. Професійні наміри молоді (у відсотках)

Як бачимо, більшість названих положень мають безпосереднє відношення до системи трудового виховання. Розуміння значимості сучасної системи трудового виховання молоді стає все більш очевидним. І невипадково спеціалісти, які досліджують перспективи гуманізації суспільства, серед пріоритетних напрямів називають “відродження побутових, сімейних та професійних традицій, базованих на відповідних етичних засадах. Українські люди завжди були притаманні здоровий індивідуалізм, висока здатність до самоорганізації, ініціативність у економічній діяльності. Водночас ці риси національного характеру є тим, що зв'язує його з європейською ментальністю, допомагає без зайвих психологічних ускладнень прийняттю – як своїх – загальнолюдських цінностей” [4, 702].

Повністю погоджуючись із висновками, відзначимо лише одну неточність. Хоча українські люди завжди були притаманні названі позитивні якості, вони не передаються генетично. Якщо не організувати функціонування відповідної виховної системи, традиції можуть бути втрачені або деформовані.

Питання трудової підготовки молоді доцільно розглядати в контексті розвитку національної культури. Можна погодитись з висновком М. Поповича про сотні дефініцій поняття “культура” і доцільністю дотримання положень декларації всесвітньої конференції з культурної політики, проведеної під егідою ЮНЕСКО в 1982 році, у відповідності з якою культура розглядається як комплекс характерних матеріальних, духовних, інтелектуальних і емоційних рис суспільства, що включає в себе не лише різні мистецтва, а й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і вірувань” [5, 130].

Ми погоджуємося з висновками тих авторів, які розглядають культуру сучасного спеціаліста як результат “...напруженого морального й інтелектуального самовдосконалення, засвоєння кращих зразків професіоналізму, творчої реалізації особистісних якостей у продуктивній діяльності. Професійна культура інтегрує знання, навички, інтереси, переконання, почуття, вчинки особистості та загальнолюдські цінності, суспільні пріоритети” [1, 10].

Саме такий “культурологічний підхід” дозволить підійти до системи трудової підготовки молоді з позицій міждисциплінарного підходу, значно розширивши традиційні методичні аспекти.

Завершуючи монографію про історію української культури, філософ М. Попович писав: “Впродовж XX ст. Україна зробила величезний ривок у галузі освіти, побутової культури, техніки й науки. Україна, її 50 млн. людей, — це колосальні можливості прогресу цивілізації, адже в масі своїй це добре підготовлені, працьовиті і здатні сприймати нове фахівці, світлі голови і золоті руки ... Варіантів катастрофи і втрати цінностей багато, варіант відродження лише один. Це – дбайливе збереження всього, що служило в нашій історії істині, добрі і красі” [5, 724].

Погоджуючись з цією думкою, зауважимо, що “світлі голови і золоті руки” не передаються генетично. Для розвитку таких якостей необхідна науково обґрунтована освітня політика. Трудова підготовка молоді в такій системі освіти займатиме далеко не останнє місце.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Базилевич В.Д., Поночовний М.І. Професійна та гуманітарна національна культура сучасного спеціаліста: критерії і проблеми її формування у вузі / Деякі аспекти формування культури студентської молоді : Збірник наукових статей. – К.: ІЗМН, 1977. – С. 5-28.
2. Валунський О.О. Національна культура і світовий культурний процес / Деякі аспекти формування культури студентської молоді : Збірник наукових статей. – К.: ІЗМН, 1977. – С. 29-41.
3. Доповідь Кабінету Міністрів України верховній Раді України “Про становище молоді в Україні”. – К., 1995. – 43 с.
4. Етнонаціональний розвиток України. Терміни, визначення, персоналії / Відп. редактори Ю.І.Римаренко, І. Ф. Курас. – К., 1993. – 800 с.
5. Попович М. В. Нарис історії культури України. – К.: АртЕк, 1998. – 728 с.
6. Прийткова І. М. Основи демографії. – К.: АртЕк, 1997. – 256 с.

Валентина Титаренко

## **НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ТРАДИЦІЇ В СИСТЕМІ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

У навчальні плани і програми педагогічно-індустріального факультету Полтавського державного педагогічного інституту ім. В.Короленка внесено зміни з метою відродження українських традицій, забутих промислові.

Така зміна змісту трудового навчання студентів у плані спрямування його на відродження народних традицій викликала необхідність перегляду вивчення трудового навчання і в школі.

Основним осередком відродження національних традицій повинна бути і вже стає освітянська нива.

У педагогічній науці, не дивлячись на значну кількість концепцій національного виховання, монографічних видань, що висвітлюють теоретико-методичні засади виховання в сучасних умовах (С.Антонович, А.Бойко, О.Дубасенюк, В.Захарчук-Чугай, В.Кузь, Ю.Руденко, В.Скуратівський, М.Станкевич, М.Стельмахович, О.Сухомлинська, Е.Сявавко, Д.Тхоржевський, Г.Філіпчук, М.Ярмаченко та ін.), розроблені окремі аспекти проблеми виховання молоді на національних традиціях.

Традиції – це філософське педагогічне і соціально-психологічне явище. Традиції відображають наступність соціального досвіду українського народу через освіту, виховання, самопізнання і самостворення індивідууму як особистості. Як педагогічне поняття традиції – центральний компонент українського народознавства, зміст і комплексний засіб виховання [2].

Феномен традиції інтегрує звичаї, обряди, ритуали, свята, трудові та естетичні цінності, смаки, ідеали, певні моральні норми, правила поведінки, елементи духовної та матеріальної спадщини, що зберігаються, розвиваються і передаються протягом століть, органічно вписані у віковічні засади буття рідного народу.

Національно-культурні традиції нашого народу, його здібності, здобутки – це вклад української нації в загальнолюдську скарбницю духовності, в світову культуру.

У національно-культурних традиціях вбачали загальнолюдські цінності, розглядаючи здобутки українського народу як складову золотого фонду вселюдської культури М.Грушевський, Б.Грінченко, М.Костромаров, П.Куліш, І.Франко, Т.Шевченко та інші представники українського народу.

Національно-культурні традиції об'єднують минуле і майбутнє, утверджують у душах молоді віковічні заповіді старшого покоління.

Особливо великого значення традиціям у вихованні надавав А.Макаренко. Він вважав, що традиції найбільш зміцнюють колектив. А.Макаренко доводив, що школа, у якої немає традицій, не може бути хорошою. “Традиції у моєму колективі було дуже багато, просто сотні. І я їх не знав усі, але вихованці знали... Такі традиції прикрашають життя дітей. Живучи в сітці традицій, діти відчувають себе в обстановці свого особливого колективного закону, пишаються ним і намагаються його покращити” [3].

Видатний педагог В.Сухомлинський називав традиції живим, вічним джерелом педагогічної мудрості, зосередженням духовного життя народу. “Традиції – це скарбниця, куди

кожна особистість вкладає свій дар” [6].

Дидактичний аналіз різних видів народних ремесел і декоративно-ужиткового мистецтва, проведений на кафедрі методики трудового навчання та креслення Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова під керівництвом академіка АПН України Д.Тхоржевського, показав невичерпні можливості їх впливу на українську молодь [4].

Залучення таких видів промислові як художня обробка деревини, українська народна вишивка, плетіння, писанкарство, петриківський розпис, мистецтво квіткової композиції, бісерного рукоділля, килимарства дає можливість вибору такого об'єкта праці, щоб було легко поєднати трудову діяльність з культурно-мистецькою. Вирішальна роль в організації такої праці належить учителеві трудового навчання.

Вивчення і освоєння майбутніми вчителями трудового навчання народних традицій України створює об'єктивні умови для формування в них позитивного ставлення до культурної спадщини українського народу і прагнення до її примноження на основі власної трудової діяльності.

Оскільки виховання молоді відбувається в певному освітньо-культурному приrostі, то більш повному пізнанню національних цінностей сприяють регіональні традиції. Кожен район Полтавського краю має свої традиції. Решетилівка славиться українською народною вишивкою і килимарством. Олішнє – українським народним гончарством, Миргород – художньою обробкою дерева, Лохвиця – виробами з лози тощо.

Студенти педагогічного факультету вивчають курс “Декоративно-ужиткове мистецтво з практикумом” протягом 3 – 10 семестрів, який закінчується державним екзаменом, на який кожен студент представляє власний виріб. Наслідуючи приклад відомих полтавських майстрів, високого рівня майстерності досягли студенти Д.Скареднов (різьба по дереву), С.Руденко (вироби з лози), Л.Поночовна (килими), О.Гасан і А.Барanova (писанка), Ю.Дашівська, Н.Тимошенко, М.Лапоногова (рушики, скатертини, ікони). Перебуваючи на педагогічній практиці, студенти вміло застосовують набуті павички як па уроках трудового павчання, так і в позакласній роботі.

Через регіональне простягання шлях до всеукраїнського, тому традиції Полтавщини є невід’ємно складовою ланкою єдиного ланцюга загальнопідсікіх цінностей.

Більше половина дипломних робіт на факультеті виконується з урахуванням народних традицій. Це “ Особливості вишивки різних регіонів України”, “Петриківський розпис”, “Використання народної іграшки на уроках трудового навчання”, “Килимарство Полтавщини”, “Складні візерунки для полтавського рушника”, “Відродження традицій витинанки на заняттях гуртка” і т.д.

Захист дипломних робіт перетворюється в історичний екскурс розвитку певного виду декоративно-ужиткового мистецтва з демонстрацією власноручно виготовлених робіт (рушник, килим, скатертина, писанка, гердан).

Учитель обслуговуючої праці навчально-виховного комплексу № 30 м.Полтави Л.Максименко, навчально-виховного комплексу №31 Л.Білоус, школи-гімназії №33 Л.Бондар, авторської школи № 37 О.Ширай на уроках трудового навчання, в гуртках відроджують звичаї рідного краю, народні традиції. Вони постійно у творчому пошуку нових методів і форм педагогічної діяльності.

Учнями старших класів під керівництвом учителів шкіл та студентів-практикантів IV і V курсів педагогічно-індустріального факультету проводиться вивчення, збереження і примноження народних традицій, звичаїв, обрядів шляхом проведення тематичних вечорів “Полтавський рушник вишиваний”, “Полтавська традиційна різьба по дереву”, “Олішнє – столиця українського гончарства”, конкурсів, диспутів. Учні вивчають традиції народного календаря, збирають предмети народного побуту, зразки декоративно-ужиткового мистецтва, проводяться зустрічі з майстрами народного мистецтва Полтавщини – Н.Бабенко (рушники, килими), Л.Товстуха (килими), Н.Вакуленко (сукні, рушники), Г.Гринем (чоловічі сорочки), Л.Теряник (жіночі сорочки, скатертини), М.Китриш (тарелі, вази), К.Федоренко (вироби з лози).

Зміст методичної роботи у вузі та школах пов’язаний із процесом виховання на народних традиціях.

Вивчення національно-культурних традицій здійснюється в спільній діяльності школи,

позашкільних закладів і родини, на основі єдності урочної, позакласної і позашкільної навчально-виховної роботи.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Антонович С.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Е. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів: Світ. 1993. – 272 с.
2. Бойко А.М., Титаренко В.П. Український рушник: засіб національного виховання і витвір народного декоративно-ужиткового мистецтва на прикладі полтавського вишиваного рушника / Навчально-методичний посібник. – Полтава: Верстка, 1998. – 72 с.
3. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания / Пед. соч. в 8 т. – М., 1984. – Т.4, — 127 с.
4. Мусієнко В.Д., Захарченко Р.О., Сидоренко В.К., Тхоржевський Д.О. Прилучення учнів до національної культури у процесі трудового навчання. К., 1996. – 122 с.
5. Скуратівський В.Т. Русалії. – К.: Довіра, 1996. – 734 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.1. К., Радянська школа, 1976. – 654 с.

Іван Трегуб

### **ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ТРУДОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Одним з трьох шляхів реформування змісту загальноосвітньої підготовки Державної національної програми "Освіта" є трудова. Вона передбачає:

- вироблення елементарних трудових навичок у період дошкільної освіти;
- розширення трудового досвіду дітей, формування в них навичок самообслуговування;
- формування техніко-технологічних та економічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для, заполучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією;
- розширення політехнічного світогляду учнів і розвиток їхніх творчих здібностей на основі взаємозв'язку трудового навчання з основами наук;
- активне ознайомлення з масовими професіями, виховання потреби у праці та оволодіння певною професією;
- ознайомлення учнів з основами ринкової економіки, та формами господарської діяльності;
- використання досвіду народної педагогіки, заполучення школярів до вивчення народних ремесел, створення умов для органічного включення їх у трудову діяльність.

Провідну роль у трудовій підготовці відіграють технічні знання що в свою чергу ґрунтуються на технічній грамотності і культурі. Відносна складність технічних понять викликає труднощі їх засвоєння на всіх рівнях навчання, в тому числі і в педагогічних закладах освіти під час підготовки вчителів трудового навчання. Така підготовка вимагає запровадження сучасних ефективних педагогічних технологій, створення нової методичної та інформаційної систем та забезпечення наступного зв'язку між наочно-образними й понятійними мисленими процесами. Цим не можливо нехтувати ні в теорії ні у практиці навчання.

Вивчення практики і проведення пошукового експерименту показало, що успішному формуванню технічної культури й технічної грамотності сприяє широке використання сучасних технічних засобів навчання у суккупності з комп'ютерами. Графічні зображення технічних об'єктів є більш абстрактним ніж їх натуральні зразки або моделі, але вони виконують у процесі навчання пояснювальну функцію, поглинюючи уявлення про вивчувані об'єкти, розкриваючи зміст понять і визначень.

Традиційними наочними посібниками є схеми, художні й технічні малюнки, таблиці, діаграми, графіки, креслення, плакати та інші зображення виконані на листах формату А1. На жаль, використання таких посібників спричиняє багато незручностей:

- їх розміри дозволяють сприймати інформацію на обмеженій відстані (до 3 рядів),
- складності з перенесенням їх з підсобних приміщень до аудиторії спричинені громіздкими розмірами, їх розміщення і заміна під час заняття відволікає від сприймання матеріалу;
- оскільки таблиці виконані на папері, згодом їх якість погіршується внаслідок багаторазового використання і вигоряння паперу. Вони також займають багато місця при зберіганні.
- Досвід показує, що під час подачі нового матеріалу можна використати лише обмежену

кількість таких посібників, тому на одному плакаті розташовується велика кількість інформації, тобто одна і та ж таблиця використовується, наприклад, для пояснення загальної будови механізму, а потім окремих його частин і вузлів. Такий підхід скорооче кількість посібників, але при цьому порушується принцип відповідності між словами викладача і образом: на таблиці розміщено більше інформації, ніж потрібно на момент засвоєння матеріалу.

Окрім того, недоліком таблиць є їх неоперативне виробництво, оскільки при викладі нового матеріалу потреба в наочних посібниках з'являється частіше, ніж друкуються таблиці. Таким чином, згадані проблеми примушують шукати нове нетрадиційне вирішення питання наочних посібників. Одним з таких рішень є використання проекторів, як прогресивного засобу демонстрації наочних посібників.

*Графопроектор* — пристрій, за допомогою якого статичне зображення з прозорої пілвки формату А4 передається на великий екран. Зображення на прозорій пілві здійснює роль навчального посібника і може бути підготовлене за допомогою комп'ютера, копіювального апарату або намальоване фломастером.

*Електронний проектор* — пристрій, що дозволяє проектувати як статичне, так і рухоме зображення з комп'ютера на великий екран. Зображення, що передається можна підготувати на комп'ютері використовуючи стандартні програми. У цьому випадку наочний посібник є динамічним, що поліпшує його сприймання.

Використання проекційних апаратів у навчальному процесі почалося ще в 70-ті роки. Перші проекційні апарати називалися кодоскопами, що розшифровувалося як "Класна оптична дошка". Потім назву змінили на більш сучасну — графопроектор, що більше відповідає його призначенню: демонстрація на екрані графічних зображень, виконаних на прозорій основі (пілві, склі та ін.). У графопроекторі використовується принцип діапроекції — світловий потік, проходячи через прозорий об'єкт проектує його зображення на екран.

Розрізняють три основні групи *графопроекторів*: стаціонарні (для використання в невеликих аудиторіях); портативні (переносні), високої потужності (для роботи у великих залах/аудиторіях).

Технічні можливості *графопроектора* дозволяють встановити його на близькій до екрана відстані (наприклад, робочому столі викладача або кафедрі лектора). Таке розташування проектора дає можливість викладачеві під час викладу нового матеріалу стояти біля апарату і не тільки легко міняти слайди, а і змінювати об'єкт у процесі демонстрації, поступово відкриваючи або закриваючи його складові частини. Можливість внесення змін у зображення значно розширює перелік прийомів роботи із зображенням, забезпечуючи максимальну відповідність між тим, що розповідає лектор і матеріалом, що демонструється на екрані.

Слайди (транспаранти) можуть бути використані як у вигляді автономних ілюстрацій, так і в складі серії, коли вони пов'язані між собою і доповнюють один одного.

Залежно до змісту навчального матеріалу, використання слайдів здійснюється в двох напрямах:

- для відображення статичних об'єктів (будова машин і механізмів та ін.);
- для відображення динамічних процесів і явищ (робота машин або механізмів, технологія виготовлення різних виробів та ін.).

*Одиночний слайд* створюється у випадку, якщо об'єкт не має ускладненої структури і може бути проілюстрований за допомогою одного зображення (схеми, креслення, малюнка або фотографії).

*Серія слайдів* створюється у випадку, якщо:

- об'єкт складається з частин, кожна з яких вимагає додаткових пояснень;
- необхідно розглянути серію однотипних об'єктів, і для пояснення їх особливостей важливі варіанти конструктивних рішень окремих деталей, наприклад, поршнів машин, інструментів, різноманітність видів органів рослин.

Необхідно враховувати, що кожний слайд серії є незалежним, тому послідовність показу слайдів може бути довільною. Але існує цілий ряд методик використання слайдів окремі з яких слід відмітити.

1. *Методика "Від частинного до цілого"* — спочатку демонструють і пояснюють будову окремих частин, потім загальної системи. У цьому випадку може бути також використаний

метод "від цілого до частинного" із зворотною демонстрацією.

2. *Методика "Від загального до частинного"* — використовується у випадку, якщо необхідно спочатку показати загальну схему будови об'єктів певного класу, на якій наочно продемонстровані характерні риси, а потім приводиться декілька частинних прикладів об'єктів, що містять як характерні ознаки, так і відмітні особливості.

3. *Методика "Від частинного до загального"* — одночасний показ декількох (але не менше двох) об'єктів, висновки про їх загальні ознаки і властивості системи шляхом порівняння цих об'єктів, визначення властивостей системи, виходячи з даного аналізу і формулювання поняття про певний клас об'єктів. Узагальнений образ об'єкта зручно представити на схемі.

4. *Методика "Від простою до складного"* — застосовується у випадках, коли спочатку подається загальна спрощена схема об'єкта, а потім на контур кожної частини, представленої на схемі, накладається зображення з більш докладними рисами.

Демонстрацію динамічних об'єктів можна провести за допомогою таких засобів.

1. *Одиночні слайди*, які представляють процес у вигляді окремих складових частин або операцій, які можна демонструвати по черзі або по зростаючій, поступово збільшуючи або зменшуючи кількість частин, представлених на екрані або показуючи їх разом. Наприклад, демонстрація технології виготовлення столярного виробу на одному слайді можна виконати двома способами:

- a) кожний раз відкривати тільки ту операцію, про яку іде мова, а потім відкрити слайд цілком;
- b) послідовно відкривати операцію за операцією так, щоб під час демонстрації останньої операції на екрані був представлений весь технологічний процес.

2. *Серії слайдів*, на кожному з яких показана окрема фаза процесу. При необхідності, на слайдах можуть бути відображені не тільки основні, а і проміжні фази процесу, тобто кількість слайдів не обмежена.

3. *Серії слайдів, на першому з яких показана загальна ситуація, а на інших — певні зміни, причому демонстрація зміни проходить в певній послідовності так, що накладенням одного слайду на інший*

отримуємо повну картину. Прикладом такої послідовності слайдів може служити демонстрація побудови креслення:

Слайд 1. Розмітка листа.

Слайд 2 (накладається на слайд 1). Основний контур. Слайд 3 (накладається на слайд 2). Поставлення розмірів. Слайд 4 (накладається на слайд 3). Штриховка.

4. *Ситуаційна модель* складається з слайду, на якому показані умови певної ситуації і рухомих частин, що накладаються на його поверхню. Змінюючи положення рухомих частин, можливо показати вірогідний розвиток подій.

5. *Рідинні моделі*, які призначенні для демонстрації на екрані перетворень в рідинах, що знаходяться у прозорих посудинах, що встановлюються на прозорому склі графопроектора.

Для того, щоб наочні посібники у вигляді слайдів сприяли підвищенню ефективності учебового процесу, вони повинні відповідати таким вимогам:

- Інформація, яка представлена на слайді, повинна відповідати останнім досягненням науки, техніки і передовому досвіду виробництва.
- При створенні слайду необхідно використати такі форми зображення об'єкта, які були б більш виразними, ніж інші наочні посібники.
- Форма представлення інформації повинна відповідати рівню знань осіб, для яких ведеться викладання.
- Наочні посібники повинні ілюструвати найбільш важкі для сприйняття частини учебового матеріалу.
- Розміщення інформації на слайді повинне бути таким, яке дозволяло б демонструвати як весь слайд, так і його складові частини нарізно.

Розмір робочого скла сучасних проекторів рівний 285x285 мм, що дозволяє розташовувати інформацію як в горизонтальному, так і у вертикальному форматі. Однак горизонтальне розташування переважно для сприйняття. Для кращого сприйняття старайтесь дотримуватись єдиного формату слайдів, тобто використайте його на всіх слайдах.

У більшості випадків на слайді необхідно розташовувати 1 об'єкт — так він запам'ятається краще, ніж в групі з іншими. У виняткових випадках на слайді можуть бути представлені два об'єкти, які викладач відкриває і пояснює по черзі, а потім проводить їх порівняльну характеристику.

При розміщенні текстової інформації необхідно пам'ятати, що людина сприймає зорову інформацію в послідовності: зліва направо або зверху вниз.

При вивченні загальних понять про явища, закони, процеси основним джерелом знань є слова викладача, а зображення на екрані дозволяє продемонструвати їх умовну схему або конкретні вияви. Так при вивченні технологічних процесів демонстрація технологічної схеми дає можливість студенту представити всі ланки виробництва та їх послідовність.

Систематизація і закріплення матеріалу необхідно для кращого запам'ятування і чіткого структурування. З цією метою в кінці лекції викладач робить огляд вивченого матеріалу, підкреслюючи основні положення та їх взаємозв'язок. При цьому повторення матеріалу відбувається не тільки усно, але і з демонстрацією найбільш важливих наочних посібників на слайдах. Таке повторення матеріалу неможливо здійснити при наявності стандартних таблиць (плакатів).

Подальшим напрямом в розвитку проекційної техніки стали електронні проектори, які дозволяють проектувати зображення на екран, без створення проміжного зображення у вигляді слайду. Електронні проектори обладнані динаміками (потужністю 1-10 Вт), що дозволяє одночасно демонструвати зображення і звук. Допустиме також підключення зовнішніх колонок. Для зручності роботи з інформацією електронні проектори забезпечені багатьма корисними функціями такими як, зміна масштабу зображення, відключення екрана, стоп-кадр, вбудована лазерна указка.

Кожний електронний проектор обладнаний пультом дистанційного управління, що дозволяє керувати проектором на відстані. Окрім того, цей пульт може працювати як віртуальна миша, тобто можливе дистанційне керування комп'ютером, підключеним до проектора.

Використання електронного проектора в учбовому процесі доцільне в тих випадках, коли необхідно продемонструвати динамічне зображення на великому екрані. Варіанти використання можуть бути такими:

- Для демонстрації роботи програм в комп'ютерному класі;
- Для демонстрації відеоматеріалів;
- У всіх випадках використання графопроекторів, однак тут економічно більш вигідно використати не електронний графопроектор.

При роботі з якою-небудь комп'ютерною програмою в комп'ютерному класі, електронний проектор підключається до комп'ютера викладача. Викладач покроково показує і коментує роботу програми, при цьому всі його дії відбиваються на великому екрані. Завдяки такому режиму, студент має можливість спостерігати за всіма діями викладача і повторювати їх на своєму комп'ютері.

Такий режим роботи значно скороочує час на навчання, оскільки по-перше, досягається наглядність, і по-друге, викладачеві не треба підходити до кожного комп'ютера і показувати кожному студенту індивідуально, як працює програма.

Таким чином, повсякденне використання техніки у навчальному процесі спонукає до виховання технічної культури людини, поваги та бережного ставлення до різних приладів.

Володимир Буринський

## **УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ІЗ КРЕСЛЕННЯ**

Організація самостійної роботи студентів в першу чергу передбачає необхідність створення належних умов для забезпечення такої діяльності. Ці умови повинні ґрунтуватись на чіткому визначенні видів і змісту завдань для самостійної роботи.

Навчальні завдання для самостійної роботи досить різноманітні. Головним чином їх розрізняють на основі чотирьох логічних ознак:

- *за методом самостійної роботи* (виконання вправ, розв'язування задач, робота з

навчальним посібником);

- за ланками навчального процесу (завдання на сприйняття, систематизацію, закріплення і повторення навчального матеріалу);
- за характером пізнавальної діяльності (репродуктивні і творчі завдання);
- за характером керівництва (поглиблена і спрощена інструктування).

Існують і різні комбінації цих видів.

Для розробки завдань для самостійної роботи студентів ми виходили з характеру навчальної діяльності студента під час виконання завдань та специфіки навчального матеріалу з курсу креслення. На основі цього було виділено три види завдань для самостійної роботи:

- завдання, що спрямовують студента на роботу з запропонованим навчальним матеріалом;
- завдання, що вимагають від студента пошуку необхідного навчального матеріалу;
- завдання, що вимагають від студента комплексного застосування графічних знань та умінь.

Нами виявлені особливості кожного з виділених видів завдань.

1. **Завдання, що спрямовують студента на роботу з запропонованим навчальним матеріалом.** Цей вид завдань замінює виклад нового навчального матеріалу викладачем і передбачає його самостійне опрацювання студентами. Головна мета такого завдання – довести новий навчальний матеріал до свідомості студента. Типові приклади завдань такого виду:

- прочитайте параграф підручника (вказується який). З'ясуйте на основі яких ознак і яким чином класифікують перерізи;
- прочитайте параграф підручника (вказується який). З'ясуйте, яким чином умовно зображують різби на кресленнях;
- прочитайте параграф підручника (вказується який). З'ясуйте, які умовності і спрощення допускаються на складальних кресленнях.

У наведених прикладах відповідь на завдання можна дістати на основі усвідомленого запам'ятовування та наступного відтворення опрацьованого навчального матеріалу. Є й інша характерна особливість у наведених прикладах — у всіх випадках вказується конкретний параграф підручника. Результатом самостійної роботи студента стає відповідний конспект.

Важливою умовою формулювання завдань першого типу здійснює обсяг того навчального матеріалу, який повинен опрацювати студент. Із психології учіння відомо, що існує оптимальний обсяг навчального матеріалу, доцільний для його успішного сприйняття і усвідомлення. Занадто малий обсяг зумовлює фрагментарність сприйняття. При надмірному обсязі складніше систематизувати сприйняті відомості і виділяти в них найсуттєвіше.

2. **Завдання, що вимагають від студента самостійного пошуку необхідного навчального матеріалу.** Завдання другого виду активізують рівень самостійної діяльності студента. Досягають цього за рахунок відповідного формулювання завдань; наприклад:

- знайдіть у підручнику вимоги до оптимізації кількості виглядів на кресленні предмета;
- за підручником самостійно з'ясуйте, за допомогою яких умовностей і спрощень можливо раціонально скорочувати кількість зображень на кресленні;
- користуючись підручником, з'ясуйте, які існують способи зображення кріпильних деталей на кресленнях з'єднань.

Як видно з наведених прикладів, у даному разі не вказується параграф чи розділ підручника, який необхідно опрацювати – потрібні відомості студент повинен відшукати самостійно.

Завдання цього виду орієнтують студента на відбір, усвідомлення і систематизацію навчального матеріалу, а також на самоконтроль; передбачають порівняння, висновки та узагальнення. Доцільною формою результату виконаного завдання є не традиційний конспект, а складена таблиця чи схема.

Різновидністю завдань другого виду може стати робота з різними довідковими виданнями (словниками, енциклопедіями) – це може бути з'ясування походження та пояснення деяких термінів загальнотехнічного походження, деяких загальнотехнічних даних, що доповнюють зміст підручника тощо. Такі завдання особливо цінні тим, що сприяють інтеграції змісту навчальних предметів, а також підвищують рівень технічної грамотності та культури студентів.

**3. Завдання, що вимагають від студента комплексного застосування графічних знань та умінь.** Цей вид завдань передбачає виконання графічних робіт, спрямованих на закріплення вивченого раніше навчального матеріалу. Основу кожної роботи утворює конкретна графічна задача, розв'язання якої потребує комплексного застосування відповідних знань та умінь. Традиційно такі графічні роботи займають головне місце в самостійній роботі студентів з креслення. У процесі їх виконання відбувається застосування засвоєних знань на практиці та формування на основі цього відповідних графічних умінь. *Під графічною роботою ми розуміємо відображені на креслярському папері умову та результат розв'язування графічної задачі за встановленими у курсі креслення правилами.*

Кожна графічна робота має свою дидактичну мету і спрямована на вирішення конкретних навчальних завдань (засвоєння студентами певних нормативних положень курсу креслення, наприклад правил нанесення розмірів на кресленні чи правил виконання штриховки матеріалів на фігурах розрізів або перерізів, закріплення умінь виконувати графічні побудови тощо).

Нами визначено й організаційні умови, які повинні забезпечувати систематичність і свідоме ставлення студентів до самостійного виконання графічних робіт. Ми вважаємо, що ними повинні стати:

1. Чітке уявлення кожним студентом того обсягу самостійних графічних робіт, які він повинен виконати за певний проміжок навчального часу (за семестр чи навчальний рік).
2. Ознайомлення студентів із змістом передбачених для самостійної роботи графічних робіт.
3. Наявність зразків виконуваних графічних робіт і рекомендацій щодо їх виконання.
4. Знання вимог до оцінюванняожної роботи викладачем.
5. Можливість своєчасно отримати потрібну консультацію від викладача.

Визначені умови висунули необхідність з'ясувати можливості їхньої реалізації. В основу реалізації першої умови нами покладено чітке планування переліку графічних робіт і навчального матеріалу, передбачуваних для самостійного опрацювання студентами. Визначені в процесі дослідження переліки графічних робіт для самостійного виконання студентами розроблялись на основі чинної навчальної програми з креслення [118] та з урахуванням потреби охопити всі типи графічних задач відповідно до розробленої нами їх класифікації.

Обов'язкова організаційна передумова, яка мобілізує зусилля студентів та правильний розподіл бюджету їх часу на самостійне виконання розроблених переліків графічних робіт – це своєчасне інформування їх про обсяги самостійної роботи протягом навчального семестру. Дослідження показало, що це сприяє ритмічності самостійної роботи студента. Для цього в кабінеті креслення на видному місці повинні бути наявними переліки завдань для самостійної роботи, складені за такою формою (табл. 2.1):

Таблиця 2.1.  
Структурна схема переліку завдань для самостійної роботи

№ графічної роботи	Тема графічної роботи	Зміст графічної роботи	Формат	Термін виконання роботи

Кожний з таких переліків доводився викладачем до відома студентів на першому занятті на початку навчального семестру. Особлива увага студентів при цьому зверталася на обсяги робіт та терміни виконанняожної роботи. Уточненням обсягу робіт по кожному семестру ставали стенди з їх зразками. Кожний з таких стендів містив набір послідовно розміщених графічних робіт відповідно до послідовності їх виконання протягом семестру. Користуючись такими стендами, студенти мали змогу уявити собі обсяг самостійної роботи упродовж семестру, з'ясувати змістожної окремої графічної роботи.

Спостереження за студентами упродовж багатьох років і дослідно-експериментальне викладання показали, що наявність в кабінеті креслення стендів із зразками всіх графічних робіт певною мірою навіть дисциплінує студентів. За їх допомогою кожний студент добре уявляє обсяги робіт на семестр, і тому він не відкладає їх виконання “на пізніше”, а прагне

виконувати ритмічно і систематично. Таким чином певною мірою уникається “штурмівщина” у кінці семестру, студент уникає перевантаження від неритмічності у своїй роботі, а самі роботи стають якіснішими – і, як наслідок, більш високо оцінюються викладачем. Підтвердженням цього можуть стати висловлювання самих студентів:

“Приходячи в кабінет креслення, я завжди мав змогу побачити той обсяг робіт, які мені потрібно виконати протягом семестру” (студент II курсу Сергій В);

“Я завжди мав змогу зорієнтуватись на те, як правильно розв’язати ту чи іншу графічну задачу” (студент II курсу Андрій С);

“Наявні в кабінеті креслення зразки графічних робіт інколи замінюють потребу звертатись за консультацією до викладача” (студентка II курсу Олена О).

Розробляючи методику організації самостійної роботи студентів, ми враховували й те, що самостійна робота студентів передбачає виконання ними навчальних завдань, зміст і послідовність розв’язування яких повинні відповідати психологічним закономірностям процесу учіння. Ми вважали, що досягти цього можливо за умови здійснення керівної діяльності викладача і наявності певних інструктивних (керівних) матеріалів (у практичній діяльності іх найчастіше називають методичними розробками з організації самостійної роботи). Як показало дослідження, результати самостійної роботи суттєво залежать і від того, на яких дидактичних принципах побудовані відповідні інструктивні (керівні) матеріали. Тому принципи їх складання і підходи до змістового наповнення ми вважали вузловими питаннями методики самостійної роботи.

Дослідження показало, що у вищих закладах освіти України накопичено значний досвід організації самостійної роботи студентів з креслення та створення необхідних для цього методичних розробок. Узагальнення цього досвіду дало нам змогу з’ясувати, що вимоги до розробки інструкційних (керівних) матеріалів повинні бути двох видів:

- вимоги до змісту самостійної роботи студентів;
- вимоги до організації цієї роботи.

Перший вид вимог визначає дидактичні цілі роботи та їх відповідність психологічним закономірностям навчання, а другий – саму суть виконання завдань, покладених в основу самостійної роботи. Щоб сформулювати конкретні вимоги до методичних розробок, нами враховувалась специфіка змісту курсу креслення у вищому закладі освіти, форми та методи організації навчальної діяльності студентів з креслення, забезпеченість студентів навчальними посібниками та рівень підготовленості студентів до самостійної роботи.

### Вимоги до змісту методичної розробки:

1. Послідовність вміщених завдань повинна відповідати послідовності вивчення змісту предмета, що визначена відповідною навчальною програмою. Завдяки цьому стає можливим забезпечувати закріплення навчального матеріалу, його самостійне опрацювання, утворювати зв’язки з раніше засвоєними знаннями та сформованими уміннями.

2. Зміст кожного вміщеного до методичної розробки завдання повинен бути дидактично виправданим. Пояснимо суть цієї вимоги на прикладі важливого і поширеного в практиці вивчення креслення завдання на побудову третьої проекції (воно поширене в усіх чинних навчальних посібниках). В основу такого завдання може бути покладено два види задач: 1) побудова третьої проекції за двома заданими; 2) побудова третьої проекції, яка відповідає двом заданим. На перший погляд здається, що обидві умови однакові. Насправді між ними існує суттєва різниця.

Задача на побудову третьої проекції за двома заданими має свою особливість: задані проекції обов’язково повинні бути визначальними. Під час розв’язування задачі виконуються дві протилежні дії: 1) прочитуються задані проекції; 2) виконується побудова зображень заданого двома проекціями оригінала. Як наслідок, на кресленні з’являється “зайва” проекція. Таким чином, побудова третьої проекції в проекційному зв’язку з двома заданими умовою задачі завжди перетворює правильне креслення в креслення з надмірними (скоріше зайвими) зображеннями, що суперечить існуючим вимогам до виконання креслень. Як показує дослідження, у існуючій практиці вивчення креслення цій обставині не приділяють суттєвої уваги і, як наслідок, навчають студентів виконанню заздалегідь неправильних креслень. Багаторазове застосування завдання призводить до шкідливої звички зображувати будь-який

предмет у трьох проекціях.

Інші можливості має задача на побудову третьої проекції, яка відповідає двом заданим. Вона характеризується тим, що серед заданих проекцій, як правило, відсутня характерна для якогось конкретного предмета. На основі двох заданих проекцій можна уявити образ декількох предметів, яким будуть відповідати дві задані проекції. Але третя проекція в даному разі обов'язкова – вона повинна доповнювати дві задані. Всі три проекції повинні однозначно дати уявлення про форму предмета, якому вони відповідають. Отже, умова задачі другого виду повинна передбачати не тільки побудову третьої проекції: в ній повинні передбачатись добір оригінала, якому можуть відповідати дві задані проекції, а вже потім – побудова потрібної третьої проекції.

3. Завдання повинні бути спрямовані на активізацію мислительних процесів студентів на рівні як логічного, так і творчого мислення, а також на розвиток іх навчальних умінь. При цьому вони повинні враховувати навчально-пізнавальні можливості і рівень розвитку навчальних умінь студентів, передбачаючи посильність їх розумового напруження. Тільки в такому випадку самостійна робота забезпечить свою розвиваючу функцію.

4. У межах методичної розробки завдання повинні відрізнятись різноманітністю – тобто вони повинні урізноманітнювати зміст самостійної роботи студентів. Традиційно переважна більшість графічних робіт передбачає виконання покладених в їх основу графічних побудов (побудова контуру зображення, побудова виглядів, перерізів і розрізів). Необхідність у засвоєнні таких побудов визначається змістом навчального матеріалу курсу креслення. Але урізноманітнити способи самостійної діяльності студентів стає можливим за рахунок застосування таких робіт, де виникає потреба активізувати мислительну діяльність (це можуть бути виконання побудов за словесним описом умови завдання) або заполучати до виконання завдання додаткові загальнотехнічні відомості (самостійно знайдені в довідковій літературі).

**Вимоги до організації самостійної роботи:**

1. Методична розробка повинна включати завдання для самостійної роботи у тій послідовності, в якій студент повинен їх виконувати. Номери завдань забезпечують можливість управління процесом учіння.

2. До кожного завдання в методичній розробці повинен бути зразок його виконання. Він орієнтує студента на кінцевий результат виконання завдання, вказує на обсяг виконуваної роботи.

3. Кожне завдання методичної розробки повинне супроводжуватись зазначенням джерела, з якого можна дізнатись про виконання завдання, або ж сама розробка повинна містити такий матеріал у вигляді коротких теоретичних відомостей.

4. Завдання повинні бути сформульовані чітко, ясно й однозначно.

У процесі проведення дослідження за нашою участю створено комплекс методичних розробок, спрямованих на забезпечення умов для організації самостійної роботи студентів з креслення. Розробки охоплюють навчальний матеріал з чотирьох основних традиційних розділів курсу креслення:

1. Геометричні побудови на кресленнях предметів.
2. Зображення на кресленнях предметів.
3. Креслення з'єднань деталей.
4. Технічні схеми та будівельні креслення.

Кожна з цих розробок структурно включає такі елементи, що відповідають наведеним вище вимогам:

- логічно систематизовані короткі теоретичні відомості, необхідні для виконання кожного окремого графічного завдання;
- набір варіантів завдань до кожної графічної роботи;
- пояснення послідовності виконання кожного завдання;
- зразок виконання графічного завдання.

Створюючи методичні розробки та розроблюючи варіанти завдань до них, ми спиралися на такі, визначені нами дидактичні вимоги щодо застосування графічних задач, як основи організації самостійної роботи студентів з креслення:

1. Графічні задачі повинні застосовуватись на всіх без винятку етапах вивчення курсу креслення.

2. Під час переходу від простих задач до складних необхідна чітко визначена послідовність
3. Кожна задача повинна відповідати дидактичним цілям навчання, рівню попередньої графічної підготовки студентів і сприяти поглибленню та закріпленню навчального матеріалу.
4. Всі задачі повинні сприяти розвитку мислительних здібностей студентів. Тому кожна задача повинна мати творчий характер, а не просте копіювання графічних дій.
5. Задачі повинні добиратись таким чином, щоб сприяти раціональному формуванню у студентів узагальнення прийомів їх розв'язування.

Ми вважаємо, що проблема формування прийомів узагальнення в графічній діяльності має важливе дидактичне значення. Велика різноманітність графічних задач практично не дає можливості ознайомити студентів із способом розв'язуванняожної з них. Тому достатньо знати способи розв'язування, характерні для певних типів задач. Обираючи спосіб розв'язуванняожної конкретної задачі, достатньо визначити її тип. А знаючи тип задачі, стає можливим застосувати відповідний спосіб розв'язування, пристосовуючи його до конкретних умов.

## ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Марія Волчаста

### НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ УЧНІВ 1-4(3) І 5-6 КЛАСІВ РОЗ'ЯЗУВАТИ ГЕОМЕТРИЧНІ ЗАДАЧІ

На сучасному етапі школа, шкільна педагогіка, вся система освіти потребують глибокого аналізу, переосмислення, удосконалення, оновлення, узгодження між ланками навчання. У цих умовах по-новому ставиться проблема наступності у навчальному процесі, зростає її актуальность. Особливої ваги набирає вона при переході від початкових до середніх класів. Гостроти цій проблемі надає ще й те, що в Україні створюються нові підручники, в яких не завжди прослідковується наступність між початковою і середньою ланками.

У більшості наукових праць під наступністю розуміють послідовність, систематичність, поступовість у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість між різними ступенями навчання; плавність переходу від одного ступеня до іншого; закріплення раніше засвоєних знань і при їх взаємодії з новими знаннями досягнення якісно нового рівня; використання методів і засобів, що відповідають певному етапу навчання і плавність, поступовість у їх застосуванні при переході від одного етапу до іншого.

Для реалізації принципу наступності у навчанні необхідно враховувати рівень розвитку мислення учнів. Досліджуючи і вивчаючи розвиток геометричного мислення А.Столяр, А.Пишкано провели класифікацію рівнів його розвитку.

Як показують дослідження психологів, у молодших школярів переважає наочно-образне, конкретне мислення. Поступово, з нагромадженням уявлень і сприймань, збагаченням знань конкретним змістом, відбувається процес оволодіння абстрактними знаннями. Мислення переходить на нову більш високу ступінь, характер розумової діяльності дітей молодшого підліткового віку значно ускладнюється.

Проблема наступності тісно переплітається із проблемою індивідуалізації навчання. Ефективним засобом реалізації індивідуального підходу до дитини в умовах масової загальноосвітньої школи є диференційоване навчання. Одним із шляхів диференціації навчання в межах одного класу є система різnorівневих завдань. Розглядаючи проблему наступності у навчанні учнів 1-4(3) і 5-6 класів розв'язувати геометричні задачі, пропонуємо задачі трьох рівнів: А — нижчого рівня складності, Б — середнього і В — вищого.

Аналіз науково-методичної літератури, досвіду роботи вчителів, власний досвід та аналіз результатів експериментальної роботи дають можливість виділити основні змістовні лінії реалізації наступності у вивчені геометрії в 1-4 (3) та 5-6 класах:

- вивчення геометричних понять;
- розвиток просторової уяви і уявлення;
- вивчення геометричних величин
- формування навичок у виконанні побудов найпростіших геометричних фігур
- розвиток логічного мислення.

Найбільш ефективним засобом реалізації наступності між початковими і середніми класами є узгодженість системи задач. Задачі є надзвичайно ефективним і незамінним засобом для засвоєння учнями геометричних понять, відкриття нових властивостей геометричних фігур. В процесі їх розв'язування у дітей розвивається математичне мислення, формуються вміння обґрунтовувати свою думку, а також практичні уміння і навички, помітно збільшується словниковий запас і вміння висловлювати свої міркування.

Весь початковий курс математики розкривається на системі доцільно підібраних задач.

Вони є основним змістом навчання молодших школярів математики. Уже з перших кроків свого навчання в школі діти стикаються із задачами. Завдання вчителя – навчити школярів загальним прийомам, які дають можливість розібратися в задачі і розв'язати її. Правильна методика навчання розв'язуванню математичних (зокрема і геометричних) задач відіграє істотну роль у формуванні високого рівня математичних знань, умінь і навичок учнів.

За допомогою системи геометричних задач з'являється можливість створити умови, при яких матеріал 5-6 класів є логічним продовженням і розширенням тих початкових відомостей з геометрії, які учні одержали в початковій школі.

Проблему навчання геометрії через задачі досліджували математики-методисти, зокрема А.Фрідман, Ю.Колятін, Л.Фрідман.

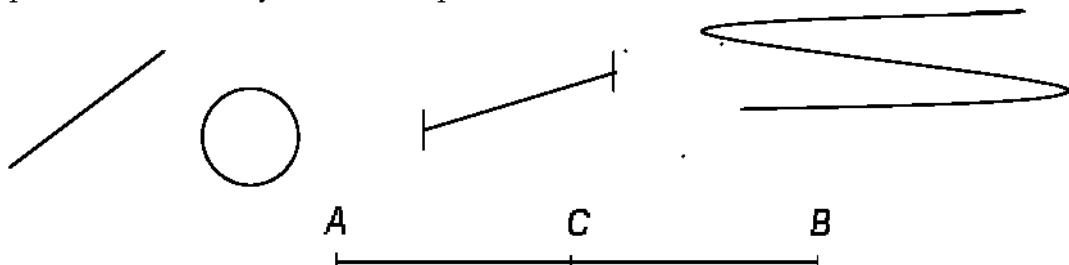
Проаналізувавши задачі геометричного змісту, ми виділили основні типи, які є спільними як для початкової школи, так і для 5-6 класів. Основні з них такі:

- 1) на формування геометричних понять;
- 2) на побудову найпростіших геометричних фігур;
- 3) на обчислення геометричних величин;
- 4) на розвиток просторової уяви і уявлення;
- 5) на розвиток логічного мислення;
- 6) в яких геометричні відомості використовуються для ілюстрації відомостей про числа.

Задачі на формування геометричних понять

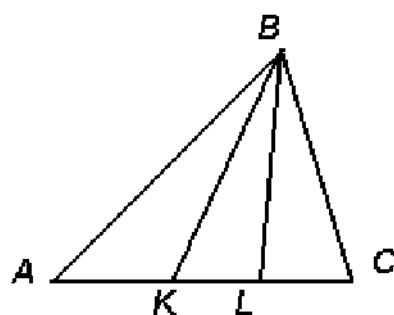
Основною функцією цих задач є засвоєння, закріплення, поглиблення теоретичних відомостей.

Наприклад, під час розв'язування задач на засвоєння поняття відрізка в початкових класах можна пропонувати учням початкових класів наступні задачі: 1. Серед фігур, зображених на малюнку, знайдіть відрізки.



2. Скільки відрізків зображено на малюнку? Назвіть їх.

У 5-6 класах задачі ускладнюються.



1. Скільки відрізків зображено на малюнку?

Важливо з перших кроків навчання розв'язуванню геометричних задач підводити дітей до схеми їх розв'язування: виконують малюнок; роблять скорочений запис (дано, знайти, довести); після аналізу умови намічають план розв'язування, який зображають схематично, або записують в розповідному вигляді.

В процесі розв'язування геометричних задач діти засвоюють поняття: кут, многокутник (трикутник, квадрат, прямокутник, п'ятикутник і т.п.), коло, круг і т.п.

### **Задачі на побудову найпростіших геометричних фігур**

Ще в початкових класах учні повинні навчитися зображені найпростіші геометричні фігури. Вони розв'язують задачі на елементарні побудови геометричних фігур на папері в клітинку і нелінійованому за допомогою лінійки, трикутника, циркуля без врахування розмірів і задачі на елементарні побудови фігур із заданими параметрами: прямокутник із заданими сторонами; трикутник з прямим кутом; коло із заданим радіусом і т.п. Такі задачі сприяють формуванню навичок використання вимірювальних і креслярських інструментів і побудов геометричних фігур. Причому важливо відмітити, досягнення автоматичних навичок виконання побудов повинно розвиватися поступово в процесі усвідомленого виконання дій.

Важливо ще з початкових класів привчати школярів доводити, чи правильно вони розв'язали задачу. Необхідно звергти увагу на те, щоб побудови виконувались точно.

Правильно організована методична робота при розв'язуванні задач даного типу сприятиме тому, що діти поступово опановуватимуть складніші побудови, а при виконанні елементарних побудов досягатимуть автоматизованої дії, у них сформуються міцні навички використання вимірювальних і креслярських інструментів. Учні готуються до виконання складніших побудов у 5-6 класах.

Розв'язування задач на побудову в 1-4 класах поступово готує учнів до сприйняття загальної методики розв'язування таких задач, що складається з наступних чотирьох частин:

- аналіз;
- побудова шуканої фігури;
- доведення правильності виконаної побудови;
- дослідження цієї побудови.

#### **Задачі на обчислення геометричних величин**

Це фактично арифметичні задачі. Процес їх розв'язування складається з таких чотирьох етапів: ознайомлення із змістом задачі; аналіз і пошук плану розв'язування; розв'язання; перевірка розв'язання, або творча робота над задачею.

Геометричні задачі на обчислення геометричних величин є незамінним засобом для формування уявлень про ці величини. Головними величинами, з якими знайомляться учні початкових класів є: довжина і площа. Похідними – довжина ламаної, периметр. І довжина і площа мають властивості :

- числове значення величини залежить від одиниці вимірювання;
- адитивності;
- рефлексивності.

Надзвичайно важливо, щоб діти відчули, усвідомили їх. Це створить їм надійну основу для подальшого вивчення довжини і площин в 5-6 класах. А відпрацьовуються ці властивості в процесі розв'язування різноманітних задач. Прикладом геометричної задачі, яка органічно пов'язана з вивченням арифметичних залежностей може бути така: Задача. Довжина школального саду прямокутної форми 65 м, а ширина – 30 м.

1/5 площин займають кущі, а решту – плодові дерева. Скільки квадратних метрів зайнято під деревами?

Вона вимагає розуміння поняття площин, знання формул обчислення площин прямокутника та знаходження частини цілого і решти.

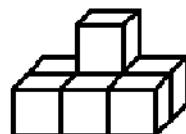
#### **Задачі на розвиток просторової уяви і уявлень**

Одним із головних завдань вивчення геометрії в середній загальноосвітній школі – є розвиток просторової уяви . Цей процес потрібно здійснювати з перших уроків навчання в школі. Пізнаючи навколошній світ за допомогою відчуттів (рухових, пов'язаних з поворотами, обмачуванням і т. п.), дитина розвиває свою просторову уяву і уявлення. З перших сторінок підручника математики для 1 класу школярі працюють над поняттями: лівіше, правіше, нижче, вище, перед, між, над, на тощо. Велике значення для розвитку просторових уявлень мають задачі: на поділ заданих фігур так, щоб утворені фігури мали певну форму; на складання нових фігур з даних многокутників (тобто конструювання цілого з частин); задачі на конструювання геометричних фігур, використовуючи в якості моделей відрізків палички; а також задачі на розпізнавання ( виділення) всіляких геометричних фігур на заданому кресленні. Таких задач у підручниках недостатньо. Тому, щоб компенсувати цю недостачу, вчитель повинен сам

підбирали їх і використовувати на уроках математики. У 5-6 класах можна пропонувати аналогічні завдання вищого рівня складності.

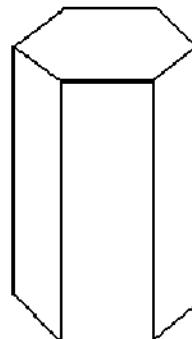
Просторові уялення формуються поступово, основою їх є власний досвід дитини, базуючись на якому вона може не лише відновити ті чи інші відомі образи, а й створювати нові. Тому так важливо, починаючи з початкових класів, розв'язувати з учнями задачі, які сприяють розвитку просторової уяви і уялень. Це допоможе поступово і цілеспрямовано здійснити перехід від чуттєво-конкретних уявлень до абстрактних.

Ще з початкових класів потрібно привчати дітей працювати не тільки в двовимірному, але й в трьох вимірному просторі. В іншому випадку, сформований у них стереотип буде перешкоджати вільно оперувати просторовими образами в 5-6 класах.



В початкових класах можна пропонувати задачу: Задача 1. Із скількох кубиків складається фігура?

У 5-6 класах можна пропонувати задачу:



Задача 1.3 яких геометричних фігур складається розгортака цієї призми?

### **Задачі на розвиток логічного мислення**

Розвиток логічного мислення учнів є надзвичайно важливим завданням в процесі вивчення геометрії. Як свідчать педагогічні дослідження, в умовах чинної системи шкільної освіти формуванню творчого мислення приділяється вкрай недостатня увага. Одним із шляхів розв'язання даної проблеми є визначення значущості задач, що сприяють розвитку логічного мислення учнів. Вже сам процес розв'язування задачі – в значній мірі процес розвитку логічного мислення. Аналіз задачі, складання обернених задач, розв'язування задачі різними способами, перевірка правильності розв'язку – все це вимагає від дітей виконання активних мисливельних операцій. В учнів початкових класів переважає наочно-образне мислення. Тому, розв'язування геометричних задач вимагає використання малюнка, наочності, моделі, оскільки зорове сприймання просторових об'єктів є аргументом для висновків. Логічні судження дослідно-індуктивного характеру є основою для формування дедуктивного мислення.

Геометричні задачі на розвиток логічного мислення є цінним матеріалом для індивідуальної роботи з дітьми з високим рівнем розумових здібностей. Вони допомагають їм реалізувати і дальше розвивати свої здібності і нахили.

Необхідно зазначити, що для розв'язування геометричних задач немає чітких алгоритмів. Кожна задача з геометрії вимагає свого підходу, вміння правильно застосовувати теоретичні знання. Тому, починаючи з початкових класів, необхідно використовувати на уроках математики геометричні задачі, які вимагають від дитини логічних міркувань. Наведемо приклади задач.

**Задача 1.** Чи існує серед прямокутників із площею  $32 \text{ см}^2$  такий, що його можна поділити на два однакові квадрати?

**Задача 2.** Яку площа має прямокутник, периметр якого  $20 \text{ см}$ ? Доведіть, що задача має

кілька розв'язків і знайдіть їх.

*Задача 3.* Прямоокутний аркуш паперу має розміри 4 см і 10 см. Скільки з цього аркуша можна вирізати кругів з радіусом 2 см?

*Задача 4.* Чи можна накреслити два прямоокутники з периметрами 18 см і 12 см і рівними площами (по 8 см<sup>2</sup>)?

Навчити учнів розв'язувати геометричні задачі можна в процесі систематичного, послідовного, продуманого вправлення. Учитель повинен постійно шукати методи і способи, щоб зацікавити дітей, викликати в них бажання працювати. Не можна уявляти собі геометрію, та й математику взагалі, без задач. Засвоєння геометричних знань проявляється у вмінні учнями розв'язувати геометричні задачі. А сформувати це вміння можливо лише за умови творчої співпраці вчителя початкових класів і вчителя-предметника.

Пропонована методика була випробувана у середніх школах №3 і №2 міста Теребовлі Тернопільської області та Боричівській неповній середній школі Теребовлянського району. На основі проведених спостережень та експерименту можна зробити висновок: продумана система задач геометричного змісту, запропонована методика роботи над ними створюють необхідний фундамент для вивчення геометричного матеріалу у 5-6 класах. Про це свідчать зрази, проведені на початку 5 класу. Учні, які навчалися за експериментальною методикою, мали краще засвоєння геометричного матеріалу п'ятого класу і показали належний рівень розвитку таких важливих показників для геометрії, як просторова уява і логічне мислення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бызов Н.Н. О преемственности в учебно-воспитательной работе в начальных и пятых классах, Ставропольское книжное издательство, 1958.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.— К.: Либідь, 1997.
3. Кухта А.М. Принцип наступності у навчанні. Видавниче об'єднання "Вища школа". В-тво при Львівському державному ун-ті. Львів – 1973.
4. Педагогическая энциклопедия., М.: Советская энциклопедия, 1966.
5. Пышкало А.М. Методика обучения элементам геометрии в начальных классах, М.: Просвещение, 1973.

Ростислав Августин, Юрій Бачинський, Михайло Шемеля

### **РІЗНОРІВНЕВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПРИ ВИВЧЕННІ РОЗДІЛУ "СВІТЛОВІ ЯВИЩА" У 8 КЛАСІ**

Ми продовжуємо цикл публікацій, які стосуються різновіднівної диференціації навчання в курсі фізики загальноосвітньої школи. У попередніх публікаціях [2] було розглянуто питання про різновіднівні лабораторні роботи з фізики у 9 класі. У даній статті ми описуємо результати своїх досліджень з питань різновіднівної диференціації при викладенні розділу фізики “Світлові явища” у 8 класі. Актуальність цієї проблеми полягає у тому, що вона ще недостатньо вивчена і розкрита в науковій педагогічній літературі. Наші дослідження проводились за такими напрямками:

1. Розробка відповідного обладнання для проведення демонстраційного експерименту з геометричної оптики.

2. Розробка різновіднівних завдань з розділу “Світлові явища” і елементів методики їх використання на уроці.

Для виготовлення демонстраційної установки ми запропонували новий підхід, що базується на модельному представленні точкового джерела світла, яке випромінює гомоцентричний світловий пучок. Ідея проведення модельних дослідів під час вивчення геометричної оптики була започаткована харківськими вченими [4]. Однак в нашому прикладі закладена набагато простіша і універсальніша ідея. Цей прилад може бути виготовлений в умовах школи, на заняттях фізичного гуртка. Вважаємо, що його доцільно було б випускати серійно, так як він набагато ефективніший з позицій забезпечення наглядності світлового пучка, а також певних динамічних можливостей, ніж при використанні шайби Гартля, якою традиційно укомплектовані шкільні кабінети фізики. Пропонуємо короткий опис цього приладу (рис.1).

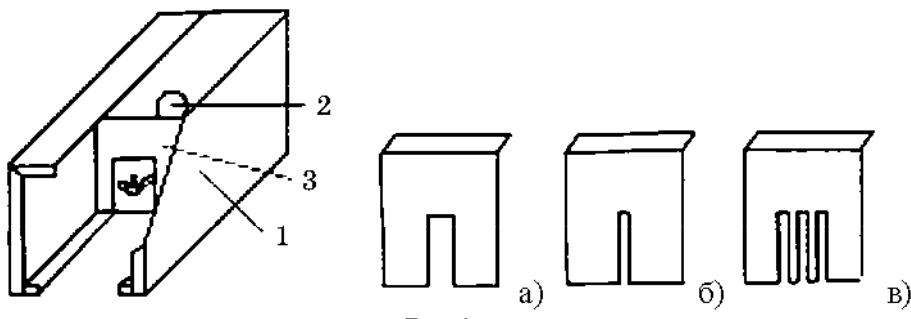


Рис.1.

Основною частиною приладу є непрозорий корпус-1, в якому розміщено лампочку-2 (напругою від 2,5 до 13,5). Вона є моделлю точкового джерела світла або точковим предметом, що світиться власним чи відбитим світлом. Для цього лампочку потрібно розмістити так, щоб нитка розжарення займала вертикальне положення. Перед лампочкою можна встановити непрозору перегородку-3, а прямокутним вирізом посередині внизу. Лампочку розміщують не ближче, ніж на віддалі 5 см від передньої стінки, що дає можливість вважати нитку точковим джерелом з точністю до одного відсотка.

Прилад встановлюють на магнітній дошці, яку доцільно пофарбувати у білий колір.

Для проведення дослідів з використанням пучка світла, а також світлових променів, прилад оснащується спеціальними перегородками (рис. 1 а, б, в).

За допомогою такого приладу можна продемонструвати і змоделювати більшість приладів при вивчені теми "Світлові явища", зокрема:

1. поняття про суть променя і світлового пучка;
2. закон прямолінійного поширення світла;
3. утворення тіні і напівтіні (необхідно використати два таких прилади)
4. точкове джерело світла;
5. відбивання світла і його проходження через певне середовище;
6. дзеркальне відбивання світла;
7. закон відбивання світла;
8. побудова зображення в дзеркалі (тут необхідно використати два таких прилади);
9. уявне зображення (необхідно використати два таких прилади);
10. симетричність зображення;
11. дифузне відбивання світла;
12. заломлення світла;
13. хід променів у призмі;
14. хід променів у перископі;
15. хід променів у лінзах;
16. формування поняття про фокус, лінзи, локальну площину (тут необхідно використати два таких прилади);
17. принцип дії фотоапарата (об'єктив, діафрагма);
18. око, окуляри;
19. короткозорість і далекозорість;
20. виправлення вад ока з допомогою лінзи та ін.

Пропонований прилад пройшов апробацію у Почапинській і Лозівській загальноосвітніх школах I-ІІІ ст. Тернопільського району.

Друга проблема, що стосується розробки різновіднівих завдань з розділу "Світлові явища" і елементів методики їх використання на практиці має комплексний характер.

Через неможливість розглянути всі теми розділу, зупинимо вашу увагу на одній, яка, на нашу думку найбільш складнішій і об'ємнішій темі "Плоске дзеркало". В методичній літературі майже відсутні відповідні дослідження щодо пошукової діяльності восьмикласників у процесі розв'язування задач на побудову в плоскому дзеркалі. Для ефективності реалізації цього питання ми пропонуємо взяти за основу технологію поелементного навчання, яка включає в себе виконання послідовних окремих елементів, що беруть початок від пов'язання простого

завдання з поступовим переходом до складного за певним алгоритмом, в якому попередній крок є елементом, сходинкою до наступного.

Отже, після введення поняття дзеркальної поверхні вважаємо за доцільне провести демонстраційний експеримент. На розгляд ходу відбитого променя при різних положеннях плоского дзеркала, за допомогою вище описаного приладу (див. рис. 1). Результати проведених спостережень небообхідно замальовати учням в двох робочих зошитах.

Надалі вчитель може зайняти школярів розглядом складніших елементів навчання, зокрема складанням відповідного ланцюжка побудови ходу відбитого світлового променя в плоскому дзеркалі, використовуючи різномірні вправи і завдання (див. рис. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12).

### *Рівень А*

Показати хід відбитого променя:

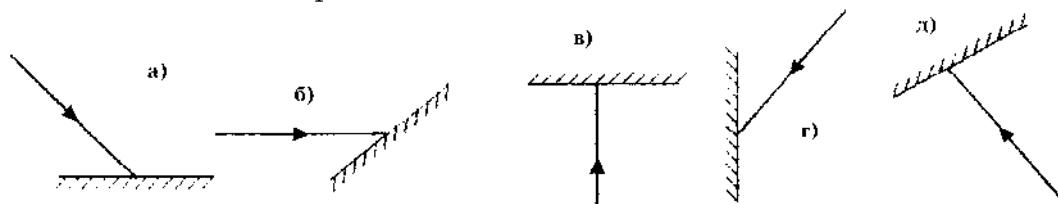


Рис. 2.

Побудувати хід падаючого променя:

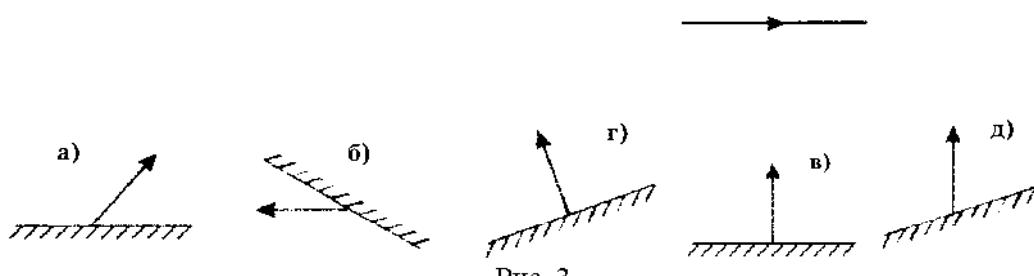


Рис. 3.

Знайти положення дзеркала:

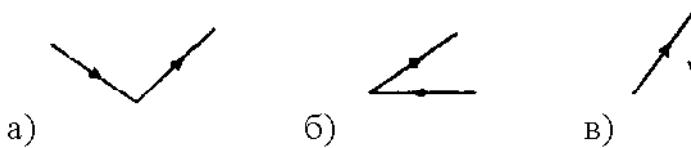


Рис. 4.

### *Рівень В.*

Побудувати дальший хід променя:

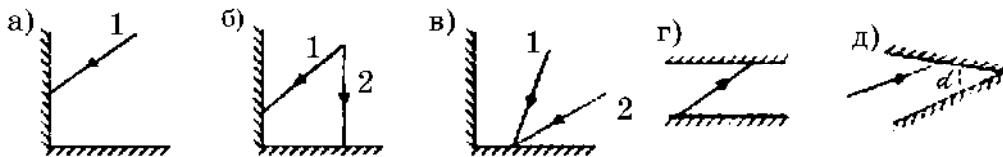


Рис. 5.

Знайти місцезнаходження точки або її зображення:

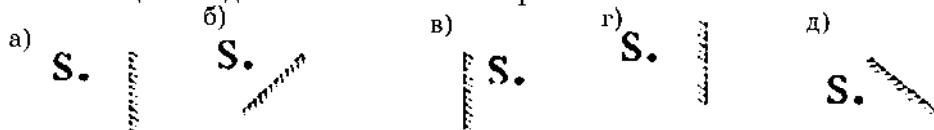


Рис. 6.

Побудувати зображення предмета або місцезнаходження предмета за відомими зображенням:

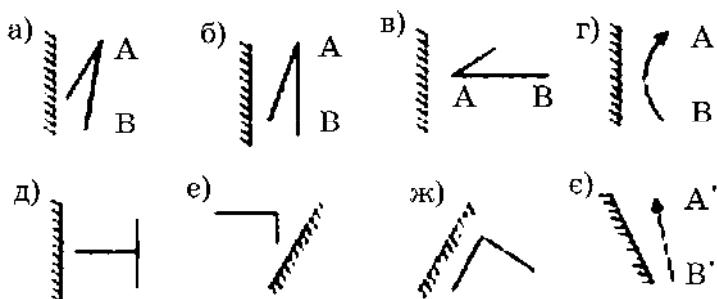


Рис. 7.

Рівень С.

Побудувати зображення світної точки, предмета у системі двох дзеркал. Скільки буде зображень?

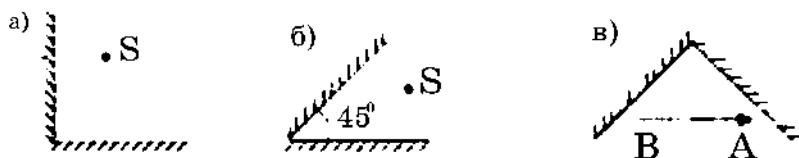


Рис. 8.

Око знаходиться в точці О. Чи побачимо ми зображення точки в дзеркалі?

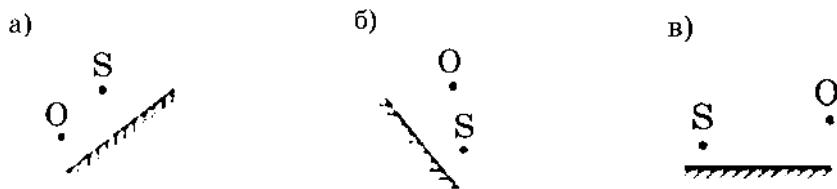


Рис. 9.

Око знаходиться в точці О. Яку частину уявного зображення в дзеркалі бачать очі? Де потрібно розмістити очі на тій же прямій, щоб бачити зображення предмета в дзеркалі повністю?



Рис. 10.

Знайти графічно, при яких положеннях ока спостерігач може бачити в дзеркалі повне зображення предмета:

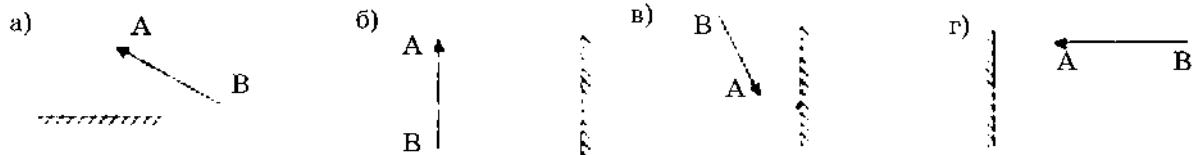


Рис. 11.

Визначити графічно, при яких положеннях ока спостерігач може бачити в плоскому дзеркалі одночасно зображення точки А і предмета ВС.

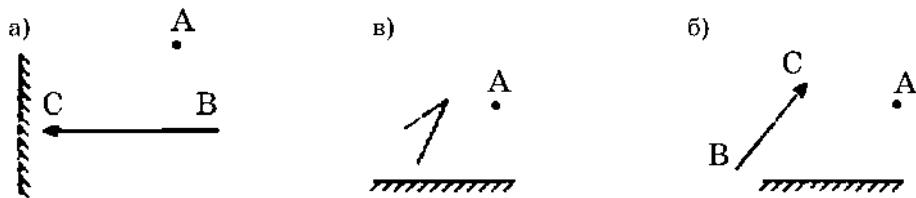


Рис. 12.

На кінець, пропонуємо варіанти розроблених нами різновіднівих завдань з даної теми, які можна використати в процесі навчання як для формування обов'язкових так і творчих самостійних навиків восьмикласників.

Кут падіння променя на дзеркало дорівнює  $45^\circ$ .

Накресліть відбитий промінь. Чому дорівнює кут між падаючим і відбитим променем?

Як зміниться кут між падаючим і відбитим променем, якщо промінь буде падати на дзеркало під кутом  $60^\circ$ ?

Під яким кутом до площини горизонту потрібно встановити дзеркало, щоб змінити напрям відбитого променя на горизонтальний? Дати пояснівальний рисунок.

Треба освітити дно колодязя, спрямувавши на нього сонячне проміння. Висота сонця в даний момент  $45^\circ$ . Як це зробити?

Кут падіння променя на дзеркало  $20^\circ$ .

Накресліть відбитий промінь. Чому дорівнює кут між падаючим і відбитим променем?

При якому куті падіння кут між падаючим і відбитим променем становитиме  $90^\circ, 120^\circ$ ?

Кут падіння збільшився на  $10^\circ$ . На скільки градусів збільшиться кут між падаючим і відбитим променем?

На який кут повернеться промінь, відбитий від дзеркала при повороті останнього на  $10^\circ$ ?

Предмет знаходиться від плоского дзеркала на відстані 20 см.



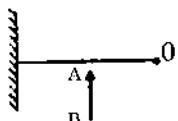
Побудувати зображення предмета АВ в дзеркалі.

Як зміниться відстань між предметом і його зображенням в дзеркалі, якщо дзеркало помістити в те місце, де було зображення?

Предмет наближається до плоского дзеркала з швидкістю 1,5 м/с. З якою швидкістю він рухається до свого зображення?

Чи може швидкість зображення відносно предмета вчетверо перевищити швидкість предмета відносно підлоги?

Дано предмет АВ і точку О, в якій знаходиться око людини.



Побудувати зображення предмета в плоскому дзеркалі.

Яку частину зображення цього предмета побачить людина (масштаб: сторона клітинка — 1 см)?

На який найбільший відстані потрібно розмістити око на цій же прямій, щоб бачити зображення предмета в дзеркалі повністю?

Знайти графічно, при яких положеннях ока спостерігач може бачити в дзеркалі повне зображення предмета.

В кімнаті перед плоским вертикальним дзеркалом стоїть людина і помічає, що вона не може побачити свого зображення на весь ріст.

Побудувати зображення людини в дзеркалі.

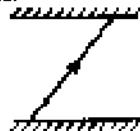
Чи побачить людина своє зображення, якщо відійде далі або ближче до дзеркала?

Яка має найменша висота вертикального плоского дзеркала, щоб людина могла в

ньому бачити своє зображення на весь зріст, не змінюючи положення голови?

Де і як треба розмістити в прямокутній кімнаті два невеликих плоских дзеркала, щоб людина, знаходячись в будь-якому місці кімнати могла бачити своє зображення.

Промінь падає на систему двох дзеркал.



Намалювати дальший хід променя.

Як зміниться зміщення променя, якщо відстань між дзеркалами збільшити?

Чи зміниться зміщення променя, якщо змінювати кут падіння?

Промінь падає на систему двох дзеркал.

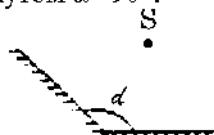


Намалювати дальший хід променя.

Яке співвідношення між кутами, що утворюють дзеркало і променями (падаючим і відбитим).

Який кут повинен бути між дзеркалами, щоб кут між відбитим і падаючим променем був прямий? Де можна використати такі дзеркала?

Два плоскі дзеркала розміщені під кутом  $\alpha = 90^\circ$ .



Що побачить людина, яка дивиться в таке складне дзеркало?

Скільки зображень одержується від світної точки? Побудувати хід зображення.

Де потрібно розмістити око спостерігача, щоб одночасно бачити всі зображення, які дають дзеркала?

Два плоскі дзеркала розміщені під кутом  $\alpha = 120^\circ$ .

Скільки зображень одержується від світної точки? Побудувати ці зображення.

Довести, що точкове джерело і його зображення лежать на колі. Знайти положення центра цього кола.

Де потрібно розмістити око спостерігача, щоб одночасно бачити всі зображення, які дають дзеркала?

За допомогою масштабної лінійки визначити:

Висоту сонця.

Висоту телеграфного стовпа.

Висоту стовпа, на якому горить ліхтар, якщо підійти до стовпа неможливо?

Дано плоске дзеркало і лінійку. Дослідити:

Як змінюється відстань від зображення до предмета при зміні відстані між предметом і дзеркалом.

Як змінюється висота зображення при віддаленні від дзеркала?

Якої мінімальної висоти треба повісити дзеркало на вертикальну стіну, щоб побачити себе в повний зріст?

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Програма для середніх загальноосвітніх шкіл. Фізика. Астрономія. 7-11 класи. —К.: Перун, 1996. —С.39-46.
2. Августин Р., Бачинський Ю., Шемеля М. Різномірні лабораторні роботи з фізики для 9-го класу. //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка. № 1, 1999. — С. 134-138.

- 
3. Пьоришкін О.В., Родіна Н.О. Підручник для 8-го класу. —К.: Освіта, 1992.
  4. Песин А.І., Волкова М.А. Световые явления. Учебное пособие. — Харьков: ХГУ, 1999. — 69 с.
  5. Пастушенко М.П. Фізика. Самостійні та контрольні роботи. 8 клас. — Тернопіль: Мандрівець, 1998. —103 с.

Василь Козира, Василь Швець

## **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Проблема професійно спрямованого навчання учнів є особливо актуальнюю в старшій школі (10-11 кл.). Саме тоді молода людина серйозно замислюється над проблемою вибору своєї майбутньої професії, чіткіше проявляються її здібності до певного виду діяльності, усвідомлюються мотиви професійного самовизначення.

Оволодіння професією вчителя здійснюється у процесі поступового проходження молоді через усі ланки системи “школа – педагогічний вуз – школа”. Для майбутнього педагога школа є тим “виробництвом”, де можна не тільки виявити свої здібності до педагогічної професії, а й сформувати і розвинути певні професійно значимі знання та уміння. З цього погляду педагогічні класи з поглибленим вивченням математики загальноосвітніх шкіл, а особливо створені при багатьох педагогічних вузах спеціалізовані фізико-математичні школи, ліцеї та гімназії (СФМШ) відзначаються широкими можливостями для здійснення початкової профорієнтації та професійно-педагогічної підготовки учнів – майбутніх учителів математики. Завданням цих закладів є не тільки розвиток математичних здібностей учнів, забезпечення глибоких знань і вмінь з математики, а й підготовка їх до навчання в педагогічних вузах, формування і розвиток педагогічних здібностей. Для реалізації цього завдання необхідна розробка всієї методичної системи професійно спрямованого навчання математики в школах такого типу. Ця система передбачає: уточнення цілей навчання, шляхів їх досягнення, розробку інваріантної та варіативної частин змісту навчання; створення підручників і посібників; вибір ефективних методів, організаційних форм та засобів навчання та виховання, зорієнтованих на розвиток математичних і педагогічних здібностей учня, формування особистості майбутнього вчителя.

Проведене нами дослідження на базі педагогічного ліцею при ТДПУ імені В.Гнатюка та гімназії при НПУ імені М.Драгоманова дозволило розв’язати деякі з окреслених вище завдань.

Дослідження, зокрема, підтвердило, що професійно спрямоване навчання забезпечується самим змістом курсу математики, якщо акцентувати увагу учнів на поняттях і методах, що мають істотне значення в курсах математики середньої та вищої шкіл, на різних способах їх введення, на особливостях систем вправ, на відображені в змісті навчання математичної діяльності, адекватної майбутній діяльності вчителя-математика.

Нами виділено деякі ефективні форми організації професійно спрямованого навчання математики учнів – майбутніх учителів математики. Розглянемо їх.

На практичних заняттях учителю математики систематично доводиться здійснювати поточну перевірку засвоєння учнями вивченого теоретичного матеріалу. Ми пропонуємо, щоб учитель частіше здійснював її під час індивідуальної бесіди з учнями, спираючись на їх самоконтроль і взаємоконтроль. За бажанням або на вимогу вчителя до дошки йде учень і розпочинає відтворювати доведення вивчених формул, теорем тощо. Для прискорення процесу відтворення учитель може наперед підготувати необхідні малюнки чи таблиці. Однак найефективнішим є варіант, коли викликаний учень відтворює вивчений матеріал без попередньої підготовки й допомоги вчителя. Поки учень пояснює матеріал, робить необхідні записи на дошці тощо, решта учнів разом з учителем його уважно слухають, помічають допущені помилки, недоліки, неточності. Після пояснення матеріалу учень відповідає на запитання своїх товаришів і вчителя, оцінює свою відповідь і сідає за свій стіл, а учні класу розпочинають рецензувати його відповідь. Це робиться з двох причин: 1) потрібно виправити можливі недоліки, помилки; 2) сформувати еталон відповіді на дане контрольне завдання.

Зауважимо, що на цьому етапі заняття байдужих учнів не буває. Вони охоче вказують на допущені у відповіді недоліки і помилки, пропонують, як їх віправити, з'ясовують для себе незрозумілі місця, дають свої оцінки почутої відповіді. Наприкінці вчитель робить підсумок, мотивує свою оцінку і виставляє її в журнал.

Практика свідчить, що запропонована методика здійснення поточної перевірки сприяє формуванню таких якостей знань учнів як міцність, глибина, повнота, системність, осмисленість, оперативність, а також сприяє розвиткові таких загальних розумових дій, як аналіз, синтез, порівняння, аналогія, узагальнення тощо. Водночас формуються та розвиваються експресивні здібності майбутнього вчителя, тобто здібності до зовнішнього вираження думок за допомогою мови, міміки, жестів, записів тощо, формується таке важливі професійне уміння вчителя математики, як уміння правильно оцінювати свою діяльність та діяльність інших людей.

Як відомо, застосування будь-якого методу навчання чи форми організації навчальної діяльності доцільно поєднувати із залученням учнів до самостійної роботи. Самостійні роботи навчально-діагностичного характеру є однією з ефективних форм поточної перевірки рівня сформованості певних умінь і навичок учнів на заняттях-практикумах. Їх можна організувати так. Учитель пропонує учням короткочасну (15-20 хв.) письмову самостійну роботу у двох варіантах. Разом із запропонованими варіантами видаються чисті листки паперу і листки копіювального паперу. Вкладши відповідним чином ці листки в робочий зошит, учень протягом відведеного часу виконує свої завдання. Потім листки копіювального паперу збираються. Учні виставляють у листках-копіях свою першу оцінку за самостійну роботу і включаються в колективну перевірку отриманих результатів. Для цього на вимогу вчителя до дошки виходять два учні, в яких різні варіанти, і почергово відтворюють свої розв'язання. Решта учнів класу уважно слухають і аналізують їх пояснення та записи. Коли розв'язання задач відтворене на дошці, розпочинається аналіз допущених помилок, недоліків, вносяться необхідні виправлення. Таким чином, на дошці створюється еталон відповідних умінь і навичок. Далі учитель пропонує кожному учневі порівняти свої розв'язання задач з еталоном, оцінити роботу і виставити в листку-копії другу оцінку. Обидві оцінки зручно записувати у вигляді дробу, наприклад: 4/3, де 4 – перша оцінка, а 3 – друга. Ніяких виправлень в цих листках робити не дозволяється, можна лише підкреслювати в них допущені помилки чи недоліки. Після цього вчитель збирає листки для затвердження оцінок, а учні у своїх зошитах розпочинають роботу над помилками. Щоб не допустити списування з дошки, її потрібно закрити і дозволити підгляднути лише тим учням, які не можуть справитися самотужки. Очевидно, що в класі завжди знайдуться учні, які виконали всі завдання правильно. Ім слід відразу запропонувати додаткові завдання. На ці завдання треба переключити і тих учнів, які швидше закінчать роботу над помилками. Слабших учнів доцільно відправити “на тренування” з розв'язування аналогічних завдань. У цей час учитель перевіряє листки-копії та оголошує учням остаточні оцінки за самостійну роботу. В журнал рекомендується виставляти лише позитивні оцінки.

Декілька зауважень про дві оцінки в листках-копіях. Перша з них добре відображає рівень посягань учня на оцінку, а друга майже завжди збігається з оцінкою вчителя. Отже, підтверджується теза про те, що при належній організації контролю учні самостійно можуть правильно оцінити свої результати в навчанні. Обидві оцінки на початку можуть часто не збігатися. Однак систематична робота над розглянутуою методикою дає результат: учні починають правильно оцінювати свої знання та вміння, рівень посягань учнів на оцінку вирівнюється з рівнем іхніх реальних досягнень; контроль для учня стає об'єктивним, безконфліктним, з'являється додатковий стимул до навчання тощо.

Таким чином, поточна перевірка у формі самостійної роботи навчально-діагностичного характеру є не тільки контролем, скільки етапом у формуванні учнівських умінь і навичок, адже вони коректуються, поглинюються, закріплюються. Крім цього, учні вчаться такого важливого виду діяльності майбутнього вчителя математики, як діяльність з організації контролю роботи учнів і правильної їх оцінки. Аналіз помилок у своїй самостійній роботі на основі зразка розв'язання сприяє формуванню правильної самооцінки учня, розвиткові його конструктивних здібностей.

Ще однією ефективною формою самостійної роботи учнів є довгострокові індивідуальні завдання з теми. Цю роботу можна організувати так. На початку вивчення теми кожен учень отримує домашнє індивідуальне завдання (масив 20-30 задач із збірників задач та посібників, наприклад, із збірника задач з математики для вступників до вузів за ред. М.Сканаві). Він повинен його виконати в окремому зошиті для індивідуальних завдань і захистити перед підсумковою контрольною роботою з даної теми. Захист передбачає спілкування між учителем і учнем, пояснення учнем розв'язання окремих задач на рівні ідей чи письмового детального розв'язання, його відповіді на поставлені вчителем запитання типу: "Чому?", "Які ще можливі способи розв'язування?" і т.д. Учитель вказує учневі на його помилки, виявляє і допомагає усунути їх причини, пояснює окремі моменти тощо. У процесі захисту учень виявляє свої знання, уміння і навички, корегує їх з допомогою вчителя, а значить, на тематичній контрольній роботі подібних помилок уже не допустить. Практика показує, що довгострокові індивідуальні завдання з теми виконують як навчальну та контролючу функції (реалізується індивідуальний підхід у навчанні, формуються уміння і навички самостійної роботи, здійснюється контроль і корекція знань і вмінь учнів), так і професійно спрямовану розвивачу функцію (розвиваються такі необхідні вчителеві педагогічні здібності, як дидактичні, конструктивні, експресивні тощо).

Наприкінці вивчення теми рекомендуємо проводити "заняття захисту "своїх" задач". До такого заняття учні готуються впродовж вивчення всієї теми. Кожний має підібрати або скласти "свою" задачу з даної теми. Задача та її розв'язання мають бути цікавими, нестандартними. Перед захистом учні здають "свої" задачі з розв'язанням вчителеві для визначення претендентів на публічний захист. Ті, кому пощастило, на занятті розкривають суть задачі та ідею її розв'язання. Важливо, щоб учні прагнули зацікавити клас, вчилися доступно пояснювати, вести бесіду, відповідати на запитання, тобто вчилися працювати з класом як учителі. Це сприяє формуванню в учнів педагогічних здібностей (дидактичних, експресивних, комунікативних, організаторських тощо). Наприкінці заняття учні класу визначають переможців конкурсу "своїх" задач, а вчитель нагороджує їх п'ятірками. Зауважимо, що такі заняття дають можливість учителеві силами учнів створити "банк цікавих задач" зожної теми і творчо використовувати його у своїй роботі.

У процесі вивчення тем або як їх підсумок доцільно проводити семінари. Заздалегідь учитель оголошує учням тему та питання, які виносяться на семінар, і пропонує літературу для опрацювання. Окремі або всі учні готують доповіді, в яких, як правило, відображають історичні та прикладні аспекти вивченої теми, а в ході семінарського заняття їх обговорюють. Щоб семінари були цікавими і в них брали участь усі учні, доцільно використовувати такі ігрові форми, наприклад: Що? Де? Коли?, КВК, пресконференція тощо. Зазначимо, що під час підготовки до семінару в учнів формуються вміння роботи з науковою літературою, під час виступу та участі в обговоренні – дидактичні та експресивні здібності, які так необхідні майбутньому вчителеві математики.

Серед позаурочних форм організації навчальної діяльності учнів шкіл з педагогічною орієнтацією ефективними є спецкурси. Їх мета – поглибити та розширити знання учнів про зміст і прикладні аспекти окремих розділів шкільної математики. Спецкурси виконують роль наукового підґрунтя, адже в ході їх вивчення в учнів формуються певні навички науково-дослідної діяльності, які необхідні і студентові педагогічного вузу, і майбутньому вчителеві.

Ефективними є і деякі інші форми організації професійно спрямованого навчання математики учнів – майбутніх учителів. Головне – створити в школах високоінтелектуальне середовище, яке сприяло б розвиткові як математичних, так і педагогічних здібностей учнів, вклопити учнів у спільну з учителем активну навчально-пізнавальну діяльність, адекватну за змістом і структурою майбутній діяльності вчителя-математика.

## **МІСЦЕ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ У ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧІЙ РОБОТІ ШКІЛ**

Туристично-краєзнавча робота в школі має великі потенційні можливості щодо комплексного виховання учнівської молоді. Добре організована туристично-краєзнавча робота в школі допоможе дати учням глибокі і міцні знання основ наук, сформувати в них високі моральні якості, підготувати до життя і праці. У шкільній системі туристично-краєзнавчої роботи важливе місце займає робота з екологічного виховання. Довкілля, постачаючи багатошарий краєзнавчий матеріал, є потужним засобом виховання екологічної культури і грамотності учнівської молоді.

У період державного та духовного відродження України зародився рух учнівської молоді за збереження і примноження традицій, звичаїв, обрядів народу “Моя земля — земля моїх батьків” [3]. Зараз цей рух набирає сили і у його рамках проводиться Всеукраїнська експедиція “Краса і біль України”. Експедиція передбачає позитивні наслідки у справі збереження та відродження історії, культури, природи України, виховання національної самосвідомості, духовного збагачення особистості [4]. Основною метою експедиції “Краса і біль України” є виховання в учнівській молоді засобами туризму і краєзнавства дбайливого ставлення до природи рідного краю та духовних надбань всіх націй української держави, розширення і поглиблення знань учасників експедицій з історії, народознавства, літератури, природничих дисциплін. Юні туристи-краєзнавці — учасники Всеукраїнської експедиції проводять роботу за такими напрямками: “Мальовнича Україна”, “Скривджена земля”, “Свята спадщина”, “З попелу забуття”. Напрямки “Свята спадщина” та “З попелу забуття” по суті свої є історичними. Вони передбачають вивчення кожної сторінки історії народу, збирання спогадів, розшукування документів, що ілюструють минуле України, дослідження та висвітлення нерозкритих сторінок, пов’язаних з прагненням українського народу до волі і незалежності. Великі можливості з екологічного виховання учнів містять напрямки експедиції “Мальовнича Україна” та “Скривджена земля”. Працюючи над напрямком “Мальовнича Україна” школярі мають нагоду познайомитись з природою рідного краю — його рослинним і тваринним світом, кліматом, водоймищами, типовими ландшафтами України. Учні-учасники експедиції вивчають історію природокористування, взаємин людини з навколошнім середовищем. Через дослідження господарства, побуту, національних промислів в учнів формується уявлення про ступінь впливу людини на довкілля. Працюючи над напрямком “Мальовнича Україна” молодь навчається екологічній культурі та грамотності, вивчає негативний вплив порушень екологічного балансу на живу природу. Юні пошуковці ведуть дослідницьку роботу в національних парках, заповідниках, заказниках, лісництвах, беруть на облік, описують, фотографують мальовничі місця, пам’ятники паркової архітектури та природи своєї місцевості. На основі таких досліджень учні можуть створювати нові путівники та туристично-краєзнавчі маршрути по мальовничих місцях рідного краю. Болем України є скривджена земля. Однайменний напрямок Всеукраїнської експедиції передбачає пошук і вивчення забруднених рік, ставків, озер, понівечених кар’єрів і угідь, вирубаніх і спалених лісів. Працюючи над напрямком “Скривджена земля”, школярі визначають ступінь забруднення навколошнього середовища внаслідок діяльності підприємств промисловості і сільського господарства, вивчають ступінь еродованості ґрунтів як наслідок екологічно неправильної організації сільськогосподарського виробництва. Учасники експедиції, виявляючи випадки brutального ставлення до багатств землі, спрямовують свою роботу на повернення до життя всього природного надбання рідного краю. Учні беруть участь в очищенні та благоустрої занедбаних джерел, струмків, малих річок, лісів, проводять роботу по висадженню дерев, полезахисних смуг, рекультивації використаних земель, можливому відновленню окремих видів флори і фауни, відтворюють типове українське озеленення, створюють екологічні карти свого села, міста, району.

Робота з виховання екологічної грамотності учнів повинна проводитись в школах регулярно і постійно: на уроках, під час проведення прогулянок, екскурсій, туристичних походів, зльотів. Екологічне виховання є невід’ємною частиною роботи туристично-краєзнавчих гуртків [1]. Гуртки юних краєзнавців мають на меті виховання в українській

молоді засобами туристично-краєзнавчої роботи дбайливого ставлення до природи, розширення і поглиблення знань з історії, народознавства, природничих дисциплін. Туристично-краєзнавчі гуртки в школі можуть працювати за різними напрямками: історичним, географічним, літературним, етнографічним, археологічним, геологічним тощо [2]. Поглиблена навчання з екології, виховання екологічної грамотності учнів передбачає робота гуртка екологи-краєзнавці [1]. У цьому гуртку учнівська молодь знайомиться з методами оцінки стану природного середовища, вивчає негативний вплив порушень екологічного балансу на довкілля. Відповідно до цей гуртку, учні поглинюють свої знання з біології, дізнаються, що означає екологічна ніша і середовище життя, біотип і біоценоз, екосистеми і екотип. Гуртківці, проводячи практичні заняття, відвідують промислові і сільськогосподарські підприємства, визначають ступінь забруднення навколошнього середовища внаслідок їхньої діяльності, вивчають ступінь пошкодження ґрунтів внаслідок екологічно нераціональної організації сільськогосподарського виробництва. Особлива увага в роботі гуртка приділяється активізації природоохоронної роботи через туристично-краєзнавчу діяльність: учні обсаджують яри, балки і схили, очищають та відкривають джерела і струмки, проводять просвітницьку роботу тощо.

Таким чином, туристично-краєзнавча робота в школі є дієвим засобом формування в української молоді екологічного мислення, екологічної грамотності і культури, а також сприяє піднесення національної самосвідомості учнів, збагаченню світогляду і створює умови для творчого розвитку особистості.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Коцан І.Я. Шкільний туризм: Навч.-метод. посібник. — Київ: Муар, 1998. — 208 с.
2. Орієнтовні навчальні програми туристсько-краєзнавчих об'єднань учнівської молоді / За заг. ред. Ю.В.Штангеля. — Київ: ІЗМН, 1996. — 368 с.
3. Положення про рух учнівської молоді України за збереження і примноження традицій, звичаїв, обрядів народу “Моя земля — земля моїх батьків”.
4. Положення про другий етап Всеукраїнської туристсько-краєзнавчої експедиції “Краса і біль України”.

## ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА СПОРТ

Ліна Сварковська

### **ЗАСОБИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ**

Основи особистої фізичної культури, здоров'я нормального фізичного розвитку та мотивація здорового способу життя закладаються у кожної людини в дошкільний період її існування.

Дошкільник має природну потребу в рухах, нових враженнях та цікавій інформації, яка поступово втрачається в шкільному віці. Тому так важливо сформувати мотиви до систематичних занять фізичною культурою в старшому дошкільному віці, бо вони будуть підкріплюватись біологічними потребами.

Процес формування мотивів до занять фізичною культурою – це не одномоментний, а багатоступінчастий процес: від перших гігієнічних знань і першого знайомства з фізичними вправами до глибоких психофізіологічних знань та занять спортом.

Щоб сформувати у дітей 5-6 років мотиви до занять фізичною культурою, нами використовувались наступні форми роботи: спеціальні заняття, ранкова гімнастика та гігієнічна гімнастика після денного сну в поєднанні з загартовуючими процедурами, фізхвилини та динамічні перерви, прогулянки, пішохідні переходи, спортивні свята та розваги, заняття з валеологією, також проводили відповідні заходи з батьками.

У всіх організаційних формах роботи з фізичного виховання намагались, щоб самі рухи та ігри приносили дітям задоволення. Адже позитивний емоційний стан і радісний настрій є важливою передумовою здоров'я, попереджує різноманітні захворювання, підтримує інтерес та виховує мотиви до занять фізичними вправами. Тому так важливо, щоб заняття мали цікаві для дітей рухові завдання, ігрові образи, елементи новизни тощо.

При виборі інвентарю та обладнання для занять ми користувались схематичним планом його розташування. Як показала практика, складання такого плану допомагало вихователям раціональніше використовували обладнання за рахунок оптимального розташування (по периметру спортивної залі).

Ефективність занять з фізичної культури підвищувалась також шляхом оптимального вибору основних рухів та способів організації дітей на занятті. Їх кількість складала від 4 до 8, в залежності від складності виконання та ступеня засвоєння. Як звичайно, на занятті використовували 4-6 основних рухів, а на підсумковому – до 8.

При виконанні деяких основних рухів діти вимушенні чекати своєї черги. Тому, з метою підвищення моторної щільноти занятъ використовувались додаткові вправи, які були добре засвоєні дітьми та нескладні за технікою виконання. Наприклад, коли одна група виконує завдання – стрибки у довжину з розбігу, а друга – пролізання в обруч правим та лівим боком, діти, що чекають в черзі, відбивають м'яч об підлогу почергово правою та лівою рукою (перша підгрупа), чи ходять по мотузці, що лежить на підлозі, або виконують метання в горизонтальну ціль (друга підгрупа). Додаткові вправи значно підвищували рухову активність дітей, іх інтерес до запропонованих вправ.

З метою забезпечення міцності формування рухових навичок і, як наслідок, збільшення інтересу та формування мотивів до занять з фізичної культури, заняття проводились і в спортивній залі, і на повітрі, де змінювались умови їх виконання.

Наслідки нашого дослідження свідчать, що успішне виховання мотивів до занять фізичними вправами в значній мірі залежить від мотивації різних частин заняття. Аналізуючи

практику проведення занять вихователями, ми відзначили, що при традиційній організації проведення заняття мотивація початку заняття має місце у 40% випадків, мотивація ходу заняття та мотивація завершення заняття часто не практикується вихователями.

Мотивація початкового етапу заняття – це період мобілізації вихідної мотивації. На цьому етапі ми застосовували декілька видів спонукання дітей до активності:

- фіксацію та актуалізацію мотивів попередніх досягнень: “Ми з вами гарно працювали на минулому занятті”;
- формування мотивів відносної незадоволеності: “Але ще не всі навчились цілком правильно виконувати стрибки в довжину з розбігу”;
- посилення мотивів орієнтації на майбутню діяльність: “А, між іншим, це вміння вам може знадобитись у різних життєвих ситуаціях: перестрибуючи через канаву, на спортивних змаганнях у дитячому садку, школі, в різних рухливих іграх і т.д.”.

Поряд з цими засобами стимулювали активізацію мимовільними мотивами: здивованості, зацікавленості і т.д.

Мотивація ходу заняття – це етап підкріplення та посилення мотивації, що вже виникла. Цей етап важливий тому, що вихователь, викликавши мотивацію на попередньому етапі, часто забуває про неї, зосереджуючись безпосередньо на змісті заняття. Цей етап можна в повній мірі використовувати для реалізації творчих можливостей педагога та дітей.

Один з засобів, що використовувався нами – пошукові ситуації, які допомагають органічно поєднувати рухову активність дітей з їх розумовою активністю. Так, призначаючи чергових, які повинні принести все необхідне для заняття обладнання, вихователь називає лише рухи, котрі будуть виконуватись. Наприклад, говорить: “Сьогодні ми будемо вчитися метати м'яч у вертикальну ціль та вправлятися в рівновазі”, а потім запитує дітей: “Яке обладнання для цього нам необхідне?”. Це допомагає дітям свідомо готуватись до заняття та викликає мотиви пізнавального характеру. Або дітям пропонується самостійно обрати спосіб виконання вправи чи вирішення певного рухового завдання та визначити найбільш раціональний. Такий найпростіший порівняльний аналіз помітно активізує діяльність дітей всієї групи.

При виникненні пошукових ситуацій, що виражаються у вирішенні проблемно-рухових завдань, дошкільники зустрічаються з протиріччями, які потрібно проаналізувати та знайти вихід. Це може бути шлях проб та помилок, ігрового експериментування тощо.

Формуванню рухової уяви, вихованню процесуальних мотивів сприяли завдання на творче відображення та самостійне створення варіантів окремих рухів (пробіжіть “як легенький вітерець”, “як ураган”, “як сонячні промінці, що весною поспішають до перших квітів”, “як лисичка” і т.д.). Дошкільники придумували “свої” рухи, комбінували елементи цих рухів у нові сполучення, давали назву своїм рухам та рухам товаришів. Всі діти емоційно реагували на подібні завдання та з радістю виконували їх.

Також часто використовувались ігрові завдання на перевтілення (“стань схожим на природне явище”, “на яку істоту (птаха, рослину, річ та ін.) ти схожий?”).

Протягом усього дня широко використовувались так звані “рухові імпровізації”, які включали рухову мінійнсценівку-драматизацію, де спочатку давались завдання на придумування маленьких тематичних сюжетів дошкільниками, а потім свої рухові сюжети пропонував вихователь. За основу змісту сюжету брали фольклорні твори, літературний матеріал, події реального життя, вигадані історії.

Для розвитку творчої та пізнавальної активності старших дошкільників ми заличували їх до аналізу помилок (своїх і товаришів), до пояснення і самоаналізу своїх рухів.

Одним з творчих завдань, які пропонувались дітям, було придумування нових способів застосування фізкультурного інвентарю (“малювання” м'ячем, скакалкою, султанчиками, обручем у повітрі та на підлозі невидимих контурів різних речей або розгойдування на м'ячем м'ячі, як на гойдалці, чи пронесення кубика на голові замість капелюха).

Як додатковий засіб розвитку творчих здібностей, емоційної задоволеності від заняття, виховання реально діючих мотивів, ми використовували етюди з психогімнастики М.Чистякової (на виразність жестів, розслаблення м'язів, регулювання дихання та ін.). Вони застосовувались в кінці заняття. На цьому етапі особливо важливо, щоб кожна дитина вийшла з рухової діяльності на занятті з позитивним особистим досвідом та щоб в кінці заняття у дітей

виникла позитивна установка на подальші заняття, тобто позитивна мотивація перспективи. Вона створюється на заключному етапі заняття. Оцінка правильності виконання рухів, ступені участі дітей в рухливій грі – один з важливих чинників формування мотивів до рухової діяльності. Дуже важливо помітити, як дитина переборює те, що їй заважає бути активною, наприклад, соромязливість. Вихователь повинен дати об'єктивну оцінку, обов'язково відзначити успіхи, підказати, як можна виконати ту чи іншу вправу ще краще. Відзначаючи індивідуальні успіхи кожної дитини, ми обов'язково звертали увагу на вміння її працювати в колективі.

В дослідницькій роботі широко використовувались сюжетні заняття, ефективність яких знайшла підтвердження у дослідженнях Е.Пеебо [5], О.Аракеляна [1], В.Шишкіної [6], Л.Глазиріної [3], О.Богініч [2].

При виборі змісту різних сюжетів враховувалось коло знань та інтересів дітей, відповідність характеру рухів поставленим завданням на кожному конкретному занятті. Зміст ігрових вправ повинен бути зрозумілим дітям і цікавим для них, відповідати їх емоційно-інтелектуальному досвіду, ґрунтуючись на їх почуттях. Лише тоді у дітей зароджується інтерес до запропонованого матеріалу і мотиви до рухової діяльності.

Поряд з заняттями сюжетного характеру застосовувалось проведення комплексних занять (поєднання занять з фізичної культури з ознайомленням дітей із природою, розвитком мовлення, зображенальною діяльністю, валеологією, музикою). Такі заняття мали одну тематику, що проходила через різні види діяльності дитини. Саме під час таких занять діти відчувають фізичному і психологічну органічність, повноту різноманітних почуттів, володіння і відчуття власного тіла, насолоду грою як проявом духовних і фізичних сил, а все це породжує бажання займатися й надалі та служить міцним фундаментом для виховання мотивів до занять фізичною культурою.

На свіжому повітрі проводились комбіновані та диференційовані фізкультурні заняття. Особливістю занять просто неба було включення в їх зміст спортивних вправ та ігор з елементами спортивних ігор (футболу, баскетболу, хокею, бадмінтону, волейболу та ін.), що рекомендовані програмами “Малятко”, “Дитина”. Це забезпечувало засвоєння навичок рухів всіма дітьми та в значній мірі урізноманітнювало зміст занять.

Важливе місце в роботі з дітьми 5-6 років займали ігри з елементами змагання, естафети, де успіх команди залежить від дитячого колективу загалом. Вони активізували дітей, викликали підвищення емоційного стану. На цих заняттях широко використовувалось природне середовище, де дошкільники виконували різноманітні завдання.

Поряд з пошуком сучасних форм фізичного виховання дошкільників ми намагалися відроджувати кращі зразки народної педагогіки. Фольклор як скарбниця українського народу знаходить своє застосування в різних розділах роботи з дошкільниками: мовній, ігровій, художній, музичній. Фольклор дозволяє урізноманітнити процес фізичного виховання шляхом знаходження нових форм розвитку рухово-творчої ініціативи дітей. Ми використовували фольклор у всіх формах роботи з дітьми з фізичного виховання:

- фольклорні фізкультурні заняття;
- ранкова та оздоровча гімнастика після сну в сполученні з фольклором;
- ритмічна гімнастика в українському народному стилі;
- фізхвилинки на основі фольклору;
- українські народні рухливі ігри, ігри-забавлянки, ігри-атракціони.

Систематично застосовували фізичні вправи, які добре знайомі дітям: шикування, загальнорозвиваючі, музично-ритмічні та танцювальні вправи, рухливі ігри тощо. Також у відповідності з віковими особливостями дітей використовувався і фольклорний матеріал: потішки, загадки, казки, лічилки, скромовки, українські народні пісні та танці.

Заняття з фізичної культури та ранкової гімнастики організувались під музичний супровід. Намагалися, щоб музика була не фоном для заняття, а стимулом для дітей виконувати рухи виразно, граційно та пластично, змінювати їх характер у відповідності з ритмом та темпом мелодій.

У процесі фізичного виховання дітей широко застосовувались рухливі ігри та ігри спортивного характеру, ігрові вправи, що за результатами опитування старших дошкільників їм найбільше подобаються. Всі ці види ігор приваблюють дітей. Їх цікавить сам процес ігрових

дій, постійна зміна ігрових ситуацій. Дитина повинна самостійно приймати рішення, взаємодіти з партнерами, проявляти швидкість, спритність та волю до перемоги. Тому, одна згадка про проведення гри викликає в дітей позитивні емоції.

У рухливі ігри включались творчі завдання, що несли розвиваючий потенціал, заставляли міркувати й швидко оцінювати ситуацію. Наприклад, у грі “Миші та нірки” шнур натягувався по-різному: з однієї сторони – вище, з другої – нижче, що ставило дитину перед проблемою вибору – пролісти там, де нижче, чи там, де вище, а вихователь мав змогу оцінити дії та вміння дітей. Або пропонували зміну прийнятої ігрової ролі, що вимагало від дошкільників швидкої перебудови мислення та рухових дій відповідно до нової ролі. Тобто, рух однієї дитини ставав умовою перебудови руху другої дитини. Наприклад, у грі “Два морози” хтось з дітей ставав “Літом” і починав ловити “Морозів”, отже, дії “Морозів” ускладнювались: потрібно було не тільки доганяти, але й утікати, а дії “Літа” – навпаки з додатковою можливістю виручати “заморожених” дітей.

Звісно, ігри такого плану потребують від дитини (і дорослого) творчих зусиль. Але при опануванні ними значно зростає інтерес до рухової діяльності і, що головне, формуються процесуальні мотиви.

Старшим дошкільникам до вподоби вправи та ігри з мячем. Головна причина цікавості дітей до цих вправ криється в різноманітності рухових дій, які вимагають точності, погодженості рухів, в парних та групових іграх у численних різноманітних ситуаціях; у необхідності проявляти такі особисті якості, як швидкість реакції, спритність, винахідливість та кмітливість. Для оволодіння різноманітними руховими діями з мячем і виховання процесуальних та результативних мотивів широко застосовувались вправи зі “школи мяча”.

Формуванню мотивів до занять фізичною культурою сприяло щоденне проведення ранкової гімнастики під музичний супровід, зміст якої складали комплекси вправ з предметами, елементи танцювальних рухів, сюжетна гімнастика, що включала імітаційні вправи. Використовували художнє слово, підбираючи вправи, які відповідали змісту твору, наприклад, на вірш С.Міхалкова “Так”.

Вранці вихователі планували знайому за змістом рухову діяльність, в залежності від інтересів та потреб дітей. Вихователі заздалегідь створювали умови для самостійної рухової діяльності, продумували розміщення фізкультурного обладнання, дидактичних посібників. У групових кімнатах були обладнані фізкультурні куточки, де знаходилось все необхідне для заняття. У цей час вихователі пропонували дітям дидактичні ігри “Одягни спортсмена на змагання”, “Відгадай вид спорту”; розгляд ілюстрацій про види спорту та спортсменів, альбому “Турбуєсь про своє здоров'я”. Рухливі ігри планувались в залежності від характеру заняття після сніданку. Намагалися також вранці проводити індивідуальну роботу з дітьми, залежно від рівня їх фізичного розвитку, а також індивідуальну роботу з дітьми, котрі мали вади постави.

Щоденно після денного сну проводився комплекс вправ гігієнічної гімнастики. До нього включали загальнорозвиваючі вправи, які виконувалися вранці, а також вправи з профілактики порушень постави та плоскостопості. Після гігієнічної гімнастики діти виконували комплекс загартовуючих процедур: повітряні ванни, водні процедури, полоскання горла, точковий масаж, тощо.

Під час, заняття поряд з використанням традиційних комплексів фізкультурних хвилинок, були складені віршовані фізкультурні хвилинки, які допомогли значно підвищити інтерес до виконуваних вправ, завжди викликали позитивний емоційний відгук у дітей. Різноманітна тематика віршованих фізкультурних хвилинок: “Лебеді”, “Літак”, “Теплохід”, “На параді”, “Ведмежата”, “Конячки” та ін. дозволяла добирати фізкультурну хвилинку у відповідності з загальною темою та змістом заняття. Для підвищення працездатності і зниження втоми в дошкільників протягом навчального процесу використовувались фізкультурні паузи (динамічні перерви) між заняттями, на яких переважає розумове навантаження або ручна праця. Винятком був той випадок, коли наступним заняттям є фізкультура або музика.

П.Лесгафт [4] писав, що усвідомленість при виконанні фізичних вправ повинна виявлятися не тільки в технічній правильності виконання, але і в знанні того, що змінюється всередині організму під дією цих вправ. Тому таке завдання, як розвиток уявлень про будову особистого тіла та призначення окремих його органів при руховій діяльності, вирішувалось у

тісному взаємозв'язку з фізичним вихованням. Адже внутрішня мотивація до занять фізичною культурою розвивається тільки тоді, коли зовнішні мотиви та цілі відповідають віковим можливостям дитини, тобто є для неї оптимальними, і коли вона розуміє суб'єктивну відповідальність за їх реалізацію. З метою впровадження цього положення в нашому дослідженні була проведена серія занять з валеології “Турбуюсь про своє здоров'я”. На цих заняттях педагоги формували елементарні знання та уявлення дітей про спорт, значення фізичної культури, знайомили їх з будовою тіла людини, функціями різних органів, правилами гігієни, давали знання про корисні та шкідливі звички, навчали прийомів розслаблення, самомасажу, виховували моральні якості дошкільника.

Нами було розроблено зміст бесід зі старшими дошкільниками на теми: “Хто такі спортсмени?”, “Що потрібно робити, щоб не хворіти?”, “Олімпійські ігри”, “Як стати сильним та спритним”, “Як почати день?” та ін. Разом з дітьми були оформлені альбоми: “Літні види спорту”, “Зимові види спорту”, “Спортивні ігри”. Старшим дошкільникам прийшлися до вподоби дидактичні ігри зі спортивною тематикою: “Відгадай вид спорту”, “Спортивне доміно”, “Спортивне лото”, “Клуб знавців”, “Підбери одяг для спортсмена”, “Розплутай плутанину”, “Режим дня”. Були складені спортивні кросворди, які діти відгадували із великом задоволенням.

Щоб допомогти дітям зрозуміти, яке важливе значення мають набуті ними рухові навички, ми знайомили дітей з літературними творами, ілюстраціями, мультфільмами та фільмами про пожежників (котрі піднімаються по драбині на велику висоту та рятують людей, чи повзуть по-пластунськи в задимленому приміщенні, що горить, чи стрибають з висоти та вдало приземлюються); про альпіністів, каскадерів, льотчиків, моряків, артистів цирку, тобто про людей, чия професія пов'язана з ризиком для їх життя, чи про тих, хто ризикуючи життям, рятує людей, тварин тощо; чи про звичайних людей, що потрапили в екстремальну ситуацію та вдало подолали труднощі завдяки гарній фізичній підготовленості та знанням (врятувались на воді, зупинили кровотечу, зігрілись у сильний мороз з допомогою рухів і т.д.).

Крім спеціальних занять, дані про вплив фізичних вправ на організм повідомлювались під час виконання вправ на фізкультурних заняттях. Також зверталась увага на прищеплення дітям елементарних знань про правила безпеки при виконанні фізичних вправ. Цей напрямок включав знайомство дітей з фізкультурним обладнанням для занять, елементами страховки та самостраховки, підготовки м'язів до наступної діяльності, правил поведінки при виконанні фізичних вправ.

Стимулюючи інтерес старших дошкільників до систематичних занять фізичною культурою, проводилися екскурсії до спортивних залів загальноосвітньої та спортивної школ, відвідували стадіон та басейн. Діти були присутні на уроках з фізичної культури в учнів молодших класів. Після таких екскурсій у дошкільників значно підвищився інтерес до занять з фізичної культури, виникло багато запитань, діти довго ділились своїми враженнями, із захопленням розповідали про це батькам.

На прогулянці постійно активізувалась рухова діяльність: використовувалось нестандартне фізкультурне обладнання, широко застосовувались різноманітні вправи та ігри, “смуга перешкод”. Особлива увага зверталась на рухову діяльність дітей у другій половині дня, коли вихователями часто не враховуються рухові потреби дітей та проводяться малорухливі ігри, використовуються рухи низького ступеня навантаження. Щоб уникнути цього, на вечірній прогулянці рекомендувалось застосовувати більш динамічні засоби фізичної культури (основні рухи, вправи спортивного характеру, ігри, естафети).

Велике значення для розвитку в дітей мотивів до занять фізичною культурою мають дні здоров'я, пішохідні переходи, фізкультурні свята та розваги, що є найбільш ефективними формами активного відпочинку дітей. Ми намагалися, щоб кожна дитина почувала себе щасливою від участі в цих заходах. Зі старшими дошкільниками проводили спортивні вікторини, які передбачали питання про спортивні події, фізкультурний інвентар та обладнання, види спорту та ін. Під девізом “Хочу все знати” проводилися “Спортивні вогні”, де старші дошкільники поряд з демонстрацією своєї спортивної майстерності (у виконанні вправ, іграх, естафетах тощо) виконували пісні, гралі в дитячому музичному оркестрі, читали вірші, танцювали, розвязували математичні завдання, ребуси, кросворди, демонстрували

намальовані ними малюнки. Такі заходи допомагали постійно підтримувати інтерес до фізичної культури, сприяли поліпшенню зв'язків між дитячим садком та сім'єю.

Систематична робота з питань фізичного виховання велась із сім'ями. Батьки були активними учасниками не тільки зборів та конференцій, а й свят, розваг, вікторин, днів здоров'я, тощо. Тільки спільними зусиллями педагогів та батьків створюються позитивні передумови успішного розв'язання важливих та актуальних завдань, вдається збільшити рухову активність дітей, сприяти їхньому правильному фізичному розвиткові, формувати стійкі мотиви до занять фізичною культурою.

У процесі фізичного виховання дітей 5-6 років використовувались різноманітні дидактичні методи та прийоми навчання:

- показ, пояснення, запитання, нагадування, зауваження, уточнення, переконання, заохочення, оцінка;
- використання художнього слова та фольклорних матеріалів;
- екскурсії до спортзалів, стадіонів, басейну і т.д.;
- відвідування уроків з фізкультури в школі;
- спостереження за певними об'єктами;
- розгляд ілюстрацій, картин, таблиць, альбомів;
- бесіди;
- використання ігрового методу (рухливих ігор, ігор спортивного характеру та ігрових завдань);
- ускладнення правил гри та введення варіантів;
- збагачення вправ новими руховими завданнями;
- використання пошукових ситуацій, евристичних запитань, логічних завдань;
- використання дидактичних ігор на спортивну тематику;
- розгадування спортивних кросвордів з дітьми;
- оформлення альбомів на спортивну тематику;
- Для формування мотивів до занять фізичною культурою використовувались такі засоби:
  - урізноманітнення фізкультурного обладнання та його раціональне використання;
  - проведення під музичний супровід різноманітних організаційних форм фізичного виховання ( заняття, ранкової гімнастики і т.д.);
  - організація сюжетних занять;
  - проведення інтегрованих занять (фізична культура та ознайомлення з навколошнім середовищем, розвиток мови, ознайомлення з природою, музикою);
  - оптимальний вибір основних рухів на занятті та способів організації дітей для їх виконання;
  - врахування вихователями мотивації різних частин заняття;
  - використання на заняттях з фізкультури етюдів, вправ, ігор з психогімнастики;
  - проведення ігрових фізкультурних занять, що складаються із сучасних та народних рухливих ігор;
  - проведення комбінованих та диференційованих занять на свіжому повітрі;
  - використання різноманітних ігор з елементами змагання, естафет;
  - використання природного середовища для проведення різних вправ та завдань на вдосконалення життєво важливих рухів;
  - широке застосування вправ зі "школи мяча";
  - широке використання спортивних вправ та спортивних ігор з елементами футболу, баскетболу, хокею, бадмінтону і т.д.;
  - проведення ранкової гімнастики з використанням танцювальних рухів, імітаційних вправ, художнього слова;
  - створення умов у групі для самостійної рухової діяльності;
  - використання віршованих фізхвилинок на малорухливих заняттях;
  - активізація рухової діяльності дітей на прогулянці;
  - проведення серії занять з валеології "Турбуєсь про своє здоров'я";
  - застосування в загартовуючих процедурах дихальної гімнастики, точкового масажу, фітотерапії і т.д.;
  - проведення днів здоров'я, пішохідних переходів, фізкультурних свят та розваг, спортивних вікторин, спортивних "вогників";

- активізація малорухливих дітей та індивідуальна робота з ослабленими дітьми;
- оформлення екранів здоров'я в групах;
- активне запушення батьків до організації занять фізкультурою вдома та участь їх у спортивних заходах дитячого садка, обмін досвідом сімейного виховання з цієї проблеми.

Організоване таким чином фізичне виховання дітей 5-6 років позитивно позначилось на формуванні мотивів до занять фізичною культурою. Основні мотиви, які були виділені під час експериментальної роботи: потреба в русі; потреба в грі; потреба в спільніх діях з товаришами; уподобання самого процесу; перспектива здорового фізичного розвитку; бажання гарно вчитися в школі посилились, що виразилось у збільшенні кількості дітей експериментальних груп, що назвала фізкультуру улюбленим заняттям (приріст 44,8%), в контрольних групах – 20%; збільшилась кількість дітей, які дають якісні відповіді на питання про значення фізичної культури: в експериментальних групах приріст склав 16%, в контрольних – 7,5%; змінилось ставлення батьків до фізичного виховання своїх дітей: кількість батьків, які вдома з дітьми займаються фізичною культурою (ранкова гімнастика, туризм, загартування, рухливі ігри тощо), збільшилась в експериментальних групах на 37%, в контрольних - на 3,7%. Також поглибились і знання дошкільників з валеології, власної безпеки, про заняття різними видами спорту, рухливими іграми тощо.

Формування мотивів до систематичних занять фізичною культурою у старших дошкільників сприяло позитивним зрушенням у фізичному розвитку дітей та покращенню стану їх здоров'я. За даними контрольного експерименту число днів невідвідування дітьми дошкільних установ за станом здоров'я становило 2-4 дні на кожну дитину. До початку експериментальної роботи ці ж діти хворіли в середньому 10-12 днів.

За даними контрольного експерименту, значно зросли кількісні показники рівня рухової підготовленості та якість виконання основних рухів. Вони також перевищують рекомендовані в програмах “Дитина”, “Малютко” нормативи: — у дітей експериментальних груп швидкість бігу на 10м, 20м, 30м вища відповідно на 11,5%, 12,9% 13,6%, в контрольних групах на 10м, 20м — нижча відповідно на 15,7%, 3,6%, на 30м — вища на 7,9%; у стрибках в довжину результати експериментальних груп вищі на 31,8%, контрольних — на 22,2%; у стрибках в довжину з розбігу в експериментальних групах результати вищі на 6,1%, в контрольних — нижчі на 7,8%; в стрибках у висоту з розбігу результати експериментальних груп вищі на 11,8%, в контрольних групах — нижчі на 6,2%; результати у метанні на дальність торбинок з піском (вага 200г) експериментальних груп правою та лівою рукою вищі на 34,6% та 36,4%, в контрольних групах — вищі на 27,5% та 28,2%. Також у результаті обстеження дітей експериментальних груп зафіксовано збільшення сили м'язів опорно-рухового апарату, підвищився рівень розвитку швидкісно-силових якостей.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аракелян О.Г. Об организации и проведении ежедневных занятий по развитию движений у детей дошкольного возраста. В сб.: Материалы 3 научной конференции по физическому воспитанию детей и подростков. - М.: Просвещение, 1966 . - С.36-39.
2. Богініч О.Л. Педагогічні умови підвищення рухової активності дітей 4-5 років на заняттях з фізичної культури: Дис...к.пед. наук.-К.,1997.-167 с.
3. Глазиріна Л.Д. Занятия по физической культуре в старшей группе дошкольного учреждения с применением нетрадиционных методов обучения и воспитания. - Минск: НМ Центр. - 1995.
4. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста:: Собрание сочинений, т.1. - М: ФиС, 1951.- 295 с.
5. Пээбо Э.Ю. Влияние разнообразных и повышенных нагрузок при физическом воспитании на развитие дошкольников: Автореф. дисс...канд. пед. наук. - Тарту, 1972.-36 с.
6. Шишкіна В.А. Движенія + дії. - М.: Просвещение, 1992.-94 с.

## ПРОБЛЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ

Об'єктивна логіка розвитку науки передбачає рух вперед, однією із передумов якого є творчо-критичний перегляд традиційних положень. У системі фізичного виховання він полягає у творчому гнучкому підході до використання всього багатства теоретичних і методичних положень замість традиційних стандартів і штампів. Для досягнення головної мети – до закінчення шкільного курсу навчання сформувати уміння управляти життєво необхідними руховими діями в різних умовах діяльності та виховати потребу до систематичних занять фізичними вправами протягом усього життя, необхідно, насамперед, оптимізувати процес фізичного виховання учнів початкових класів. Підставою для такого судження є сучасні дані наукових досліджень про функціональні можливості молодших школярів [5] та історичний досвід фізичного виховання дітей і підлітків [6].

Що ми розумімо під поняттям “оптимізація”, – і як це допоможе нам при досягненні головної мети?

Проблему оптимізації не можна вважати явищем, яке виникло останнім часом. Воно обумовлене всією історією розвитку теорії і методики фізичного виховання учнів [1].

Під оптимізацією навчально-виховного процесу в сучасній школі розуміємо вибір такої методики його проведення, яка дозволить отримати найкращі результати при мінімально необхідних затратах часу і зусиль вчителя та учнів. Оптимізація визначає найбільш ефективне (оптимальне) функціонування педагогічного процесу з точки зору заданих критеріїв на основі всебічного врахування принципів сучасних форм та методів навчання та виховання, а також особливостей даного класу та окремих учнів.

Оптимізація – це не особливий метод чи форма організації навчання, а цілеспрямований підхід учителя до побудови педагогічного процесу на основі закономірностей і принципів навчання, свідомий науково обґрунтований (а не стихійний, не випадковий) вибір найкращого, для конкретної ситуації варіанта побудови уроку і навчального процесу загалом [2].

Щоб конкретизувати поняття - “оптимізація”, потрібно визначитись, а чим же вона відрізняється від понять “раціоналізація”, “модернізація”, “вдосконалення”, “підвищення ефективності”.

Багато з названих понять близькі, але не тотожні поняттю “оптимізація”.

Під “раціоналізацією”, як правило, розуміють введення більш цілеспрямовану організацію уроку, покращання його структури, використання певного індивідуального засобу, прийому, способу, який дозволить вчителю економічніше витрачати час на тому чи іншому етапі уроку, ефективну організацію учительської та учнівської праці.

“Модернізація” передбачає поновлення змісту, форм, методів, засобів навчання, приведення їх у відповідність до сучасних вимог.

Поняття ”вдосконалення” поєднує в собі поняття раціоналізації та модернізації і означає часткове покращання навчально-виховного процесу, але не має чітко визначеніх критеріїв своєї оцінки.

Найбільш близьке до поняття оптимізація поняття “підвищення ефективності”. Підвищення ефективності може бути досягнуто різними способами: інтенсифікацією праці або збільшенням часу на вирішення певного завдання.

Взагалі надмірна інтенсифікація праці і затрати часу на вирішення одного завдання обов'язково негативно позначаться на якості вирішення інших завдань.

Оптимізація, будучи якісно новим явищем, планує підвищення ефективності не будь-якими засобами, а найбільш вигідними для конкретної ситуації або комплексом їх [3].

Термін “оптимальний” передбачає наявність певних розглянутих критеріїв. Тому при визначенні оптимуму слід починати з формування чітких, конкретних критеріїв, згідно яких буде оцінюватись оптимальність запропонованої системи навчання чи виховання. Без цього робота з оптимізації вже в самому початку буде невизначеною, так як невідомо, згідно яких ознак можна визначити, чи вдалось нам вибрати найкращий в даній ситуації варіант.

Критерії оптимальності дають можливість обґрунтувати рішення про доцільність вибору

певних способів розв'язуваних педагогічних завдань з можливих варіантів (альтернатив) [2].

До числа найважливіших критеріїв оптимальності процесу навчання в умовах сучасної школи можна віднести:

- максимальні можливості в формуванні знань, умінь, навичок, тої чи іншої риси особистості; в підвищенні рівня вихованості учнів та їх загартування;
- мінімально необхідні затрати часу учнів і вчителів для досягнення запланованих результатів;
- допустимі затрати зусиль школярів і вчителів для виконання запланованих результатів за відведений час;
- менші у порівнянні з типовими затрати засобів для виконання запланованих результатів за відведений час;
- розвиток інтересу учнів до заняття і на цій основі виховання в них потреби до систематичних самостійних заняття та звичка вести здоровий спосіб життя.

Оптимізація процесу фізичного виховання вимагає вибору певних методів навчання. Чим же керуватися при цьому виборі?

Вибір методів є одним з найважливіших і найбільш важких елементів процедури оптимізації навчання.

Методи, як відомо, є способами досягнення поставлених завдань.

На відміну від застосовуваного часто підходу до вибору методів навчання (“попробувати всеого”, або “всього порівну”, чи “той, що потрібний”, а можливо “самий модний”), при оптимізації виходять з того, що кожний з методів навчання зорієнтований на виконання певних завдань. При цьому обраний метод може частково допомагати у вирішенні й інших завдань. Тому необхідно оцінити можливості кожного методу навчання, знати його сильні та слабі сторони і вибрати на цій основі їх оптимальний варіант.

Чим більше розуміє учитель цінність і багатогранність методів, чим більше він спілкується з учнями, тим дієвішим буде комплекс вибраних ним методів [4].

Таким чином, оптимізація методів навчання орієнтує вчителя на свідомий і обґрунтований їх вибір з врахуванням:

- а) цінності для вирішення поставлених освітніх завдань уроку;
- б) ефективності щодо вирішення виховних і оздоровчих завдань;
- в) змісту уроку, специфіки навчального матеріалу;
- г) етапу навчання;
- д) складність навчального матеріалу;
- е) відповідності індивідуальним можливостям учнів рівня їх підготовленості, стану здоров'я, статі, віку тощо;
- ж) особистих якостей вчителя;
- з) умов проведення заняття.

Оволодіння методикою оптимізації підвищує загальний рівень педагогічної культури вчителя, а це, в свою чергу, допомагає успішно вирішити складні завдання сучасної школи при раціональних затратах часу і зусиль.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ю.К.Бабанский. Оптимизация процесса обучения. — М., 1977, - С.84.
2. Ю.К.Бабанский, М.М.Поташник. Оптимизация педагогического процесса. К., 1984, - С.282.
3. В.И.Каган, И.А.Сыченков. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. М., Высшая школа, 1987.
4. В.М.Кожевников. Оптимізація навчальної діяльності школярів. “Рідна школа”, 1993, № 9, С.40-43.
5. Раслан Масауд. Автореферат “Режими рухової активності як основа корекції фізичного стану молодших школярів”. Київ, 1998, - С.16.
6. Б.М. Шиян. Методика фізичного виховання школярів. Львів, ЛОНМІО, 1996, - С.232.

## **ЧАСОПІС “УЧИТЕЛЬ” — ОРГАНІЗАТОР ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В НАРОДНІЙ ШКОЛІ**

Проголошення незалежності української державності започаткувало нову сторінку в історії і водночас дало можливість глибше дослідити різноманітні сторони формування України як держави. Дослідження досвіду народного виховання допоможе простежити динаміку структури тіловиховання і в той же час створити передумови для наповнення сучасних методів виховання молодого покоління прогресивними елементами національної системи фізичного виховання. Відомо, що фізичне виховання було органічною частиною національної культури. Культ здорового способу життя, що в різні часи сповідувався в Україні, сприяв вихованню міцного молодого покоління. Тому в час національного відродження вивчення специфіки національного тіловиховання набуває непересічного значення.

“Виховання має на цілі: розвинути всі природні спосібності чоловіка, скріпити самостійність, розбудити любов до своєї церкви і народу — одним словом, виховання повинно заохочити, научити і призвичайти молоде покоління, як частину організму товариства, перейняту божим законом, до зреалізування сего закону через власну свідому працю” [1, 2]. Саме через пропаганду таких ідей Руське педагогічне товариство через свій друкований орган – часопис “Учитель” мало на меті прилучитись до виховання добра руського народу і всіх мешканців краю.

Характерною особливістю функціонування “Учителя” було те, що на його сторінках чільне місце займали матеріали про значення фізичного виховання як педагогічного процесу, спрямованого на фізичне й духовне вдосконалення людини. Окрім цього, фізичне виховання розглядалось як головний напрям впровадження фізичної культури в повсякденне життя молоді та як органічна частина загальної культури.

“Щоби повернути свою молодість, я готовий зробити все на світі – тільки б не займатись гімнастикою, не вставати рано-вранці і не вести здоровий спосіб життя” [2, 16] – ці слова належать герою роману Оскара Уайлдда “Портрет Доріана Грея” – самовпевненному і цинічному лорду Генрі Уоттону. Написані відомим письменником більше ста років тому, вони дуже влучно відображали погляди більшості людей того часу. Часопис редакційними статтями, виступами членів редакційної колегії, вчителів старався не тільки заперечувати такий метод збереження молодості, але й пропонував рухові дії, забави, ігри тощо. Редактор часопису Іван Ющишин у статті “О фізичнім вихованню молодіжі шкільної” [3] переконує читача в тому, що “де нема виховання, там суспільна гниль і організаційний розклад лиш справою виховання молодого покоління і цілих мас зможемо уратуватися від загибелі” [3, 322].

Аналізуючи організацію процесу виховання у галицьких школах, автор приходить до висновку, що цей процес носить схоластичний характер і здійснюється при допомозі книжки, а відповідно майбутнього в нього немає. І. Ющишин впевнений, що лише практичним вихованням можна досягти успіху. “Увіримо в се тим скоріше, коли зауважимо, що при іграх і забавах молодіж учиться несвідомо стриміти до осягнення назначеної згори мети, съміло і з повним вдоволенем та без нарікання поборює труднощі, набирає певності індивідуальних сил в борбі, ведучої до ціли, а осягнувши єї чесною і совісною працею, дізнає таких розкошей моральних, яких нероба не в силі і в часті собі уявити. Карність суспільна, котра є тим моральним звеном, що лучить одиниці і жене до роботи на народній ниві, нігде і ніяким способом не виробить ся лучше у молодіжі, як при іграх і забавах, а гармонія, без котрої немислима ніяка збірна акція, причиняє ся незамітно до розбудження чувств естетичних і є джерелом найвищої душевної радості і вдоволене. Ось в тім власне найбільша вага і задача (фізичного виховання) молодіжі, а тим самим і народа” [3, 323].

Характерний також часопис тим, що матеріали, поміщені в ньому, мають проблемний характер. Не просто викладається матеріал, але і коментар до нього: причини, наслідки, шляхи до змін в позитивному плані. У цій же праці Г. Ющишин переконує читача в реальній користі забав, ігор та вправ рухових в народній школі. За його твердженнями, їхні прояви троїкі: фізичні, психічні та суспільні. Щодо фізичних, то це – “сила, гарне тіло і здоровле” [3, 324]. Категорія “здоров’я” представляє собою глибоке міркування автора з приводу “якого — то рода

гімнастики [3, 324], що причиняє ся до найуспішнішого розвою проявів фізичних". Початок XIX століття в історії гімнастики відмічений появою трьох національних систем - німецької, французької і шведської. У зв'язку з особливостями розвитку національної політики, науки і культури вони своїм змістом визначили три напрямки розвитку гімнастики як засобу фізичного виховання: атлетичний (німецька система гімнастики), прикладний (французька система гімнастики) і гігієнічний (шведська система гімнастики) [4, 23]. Щодо німецької системи, то І.Юшишин не рекомендує впровадження її у школах, поскільки вона "не тільки не відповідає важній задачі, але протиправно виробляє людей на акробатів і впроваджує в натуруальну будову тіла дистармонію. Каждий досвідний педагог знає то дуже добре, що молодіж, котра запобіги відає ся окремо гімнастичним вправам після системи Jahna i Spiessa, має по найбільшій частині повикривлювані хребти, мускули надмірно порозивані, а часто - густо одні органи розвиті коштом інших. Єсли візьмемо на увагу факт, що вправи, входячі в склад німецької системи, суть надто зложені і вимагають високорозвиненої здібності аперциповання, а ся якраз у молодіжі шкільної дуже ще слабо розвита, то прийдемо до заключення, що гімнастика німецька є для шкіл народних зовсім безкорисна, а єсли де прийнята, то буває навіть шкідлива" [3, 322].

Без сумніву, не з усіма судженнями, висловленими І.Юшишиним у статті "О фізичному вихованню молодіжи шкільної", можна погоджуватись сьогодні. Напевно в ті часи більш прийнятною дійсно була шведська система, основна відмінність якої від німецької була у прагненні спростити заняття фізичними вправами шляхом поступового засвоєння спочатку елементарних рухів, а потім і більш складних. Автор статті переконаний, що "при тім маємо ту користь, що можемо обйтися без боєвища гімнастичного, якого, мимоходом кажучи, нема при жадній школі, бо можемо випровадити всіх на вільний і свіжий воздух, особливо в містах" [3, 323]. І взагалі, щодо систем гімнастики, то гігієнічна направленість шведської системи, залежність форми руху від анатомічної будови тіла, великий вибір вправ і цінні методичні вказівки для проведення занять привернули увагу багатьох спеціалістів фізичного виховання в країнах Західної Європи і створили про неї думку як про істинно наукову систему фізичного виховання і розвитку людини.

Цікавими є й інші проблеми, які піднімаються на сторінках часопису. У статті "В справі фізичного виховання шкільної молодіжі" [5, 145] Олекса Іванчук пробує обґрунтувати засоби усунення негативних впливів організації навчальної роботи тодішньої школи, "які в наслідках підкошують ще й охоту до природних та молодечих радостей, а часто й до самого життя. До таких засобів зачислила школа найперше науку систематичних рухових вправ (гімнастику), а дальше ігри й свободні забави та ріжного рода прогулки" [5, 147]. Водночас автор переконаний, що для впровадження цього потрібен новаторський підхід, який на останній план відсуває систематичні рухові вправи, а заміняє їх "як не фізичним трудом, то свободними рухами і дітчими іграми (з прилядами і без них)" [5, 148]. Особливо цінною з огляду на сьогодення є думка про інтерес та можливості пізнання учнів, їх характеру, темпераменту тощо.

У названих працях, а також у статтях "Забава як средство виховання", "Гадки про виховане", "Здоровле і школа", "Що робити, єсли діти в школах замучатся и не могут уважати?" [6; 7; 8; 9] автори привертают увагу влади, громадськості до того факту, що "шкільні будинки побудовані у важких місцях, пристосовані під школу, вогні, багністи. Школи побудовані зразу ж біля доріг, де навіть нема не лише огороду, але й подвір'я. Яка руханка? Який здоровий воздух?" [7, 14]. Автори ратують за поєднання рухових дій як засобу фізичного виховання з використанням оздоровчих сил природи та гігієнічних факторів. Для реалізації такої ідеї рекомендується вчителям "організовувати прогулки до ліса, в красне стороннє місце, там з дітьми забавлятися пилкою, обручем, кермувати їх забавами" [9, 351].

Проблеми фізичного і морального виховання в пластових організаціях піднімають на сторінках часопису Михайло Макух та Петро Франко [10, 11]. Вони рекомендують в містечках і селах бодай недільні та святкові дні використовувати для позашкільного виховання. Одночасно вони піднімають проблему, яка, до речі, не вирішена і до сьогоднішнього дня – видання підручника рідною мовою. Автори висловлюють побоювання, що пластовий рух без належного методичного забезпечення може "зійти на бездорожя" [10, 341]. При цьому наголошується, що "черпаючи науку з чужих підручників, можна затратити ті своєрідні черти,

котрі так дорогі кожному народови, тим більше, що в нас пластиунство існувало від роду літ” [10, 343].

Таким чином, “Учитель” як орган педагогічного товариства на своїх сторінках виховував молодь, в якої фізична вправність у сполучі з інтелектуальним розвитком творила б гармонійну цілість, яка, зрештою створила б новий тип людини, що її кличем було б: “я хочу, я можу, я зроблю”.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ющишин І. Від видавництва // Учитель. – Львів, 1889. – С.2-3.
2. Муравов Й.В. Лорд Генрі Уоттон, его наследники и физическая культура, или две стратегии здоровья в XX веке // Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта. – К., 1985. – С.15-18.
3. Ющишин І. О фізичнім вихованні молодіжі шкільної // Учитель. – Львів, 1906. – № 21. – С. 322-324.
4. Баршай В.М., Павлов И.Б. Краткая история гимнастики // Гимнастика с методикой преподавания. – М., 1985. – С.22-25
5. Іванчук О.В. В справі фізичного виховання шкільної молодіжі // Учитель. – Львів, 1907. – Ч.10-11. – С.145-149.
6. Фед'ков К. Забава як средство виховання // Учитель. -Львів, 1890. – Ч.11. – С.211-214.
7. Фед'ков К. Гадки про виховане // Учитель. – Львів, 1889. – Ч.I. – С.14.
8. Д.И. Що робити, если діти в школах замучатся и не могут уважати? // Учитель. – Львів, 1869. – №1. – С.24-25.
9. Учитель Здоровле і школа // Учитель. – Львів, 1908. – № 23. – С.351
10. Макух М. Пласт (Його вплив на фізичне й моральне виховання молодіжі) // Учитель. – Львів, 1912. – № 11-12. – С. 337-344.
11. Франко П. Пласт у школі // Учитель. – Львів, 1914. – Ч. 5-6. – С.173-177.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Тетяна АТРОЩЕНКО

### **РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ**

За роки незалежності України відчутно зросла тенденція розвитку культури міжнаціонального спілкування в цілісній системі формування громадянства країни, теоретико-методологічні засади якої відображені у “Концепції національного виховання” [1].

Однією з суттєвих ознак національного виховання є його відповідність потребам відродження України. Характерним є те, що національне виховання стосується як українців, так і представників інших народів, що проживають в Україні. Саме принцип етнізації виховного процесу і передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мов, культури, формування власної національної гідності.

В умовах розбудови державності України особливої ваги набувають проблеми виховання молоді, зокрема, проблема розвитку культури міжнаціонального спілкування в студентському середовищі. Безумовно, на процес міжнаціонального спілкування студентів впливає загальна постанова питань національної політики. Деформації, які мали місце в нашому суспільстві, особливо до здобуття Україною незалежності, елементарні порушення соціальної справедливості і в сучасний період відбуваються на національних відносинах. Дається візначення демографічна ситуація, постає проблема зайнятості населення в різних регіонах держави, розбіжності в рівні свідомості людей, наявні прояви національної обмеженості, замкнутості, місніцтва, утриманських настроїв і т. ін. Наше суспільство ще не повсюдно готове до демократичних форм управління, міжнаціональної злагоди. Ці фактори не оминули і процес формування життєвої позиції студентства. Вони потребують уважного соціологічного і психолого-педагогічного вивчення з метою наукової розробки шляхів і засобів удосконалення виховної роботи з студентською молоддю. Бо ж не можна не рахуватися з тим, що руйнівні процеси в суспільстві, які були наявними до здобуття Україною суверенності, призводили до зневаги соціальних і духовних проблем різних націй у нашій країні. Дуже влучних висловлення з цього приводу відомого українського письменника Юрія Мушкетика: “Мабуть надто багато бер і берій отримали ми від старого соціального реактора, щоб почуватися здоровими духовно та й фізично, здатними на швидке оновлення” [2].

Тому виховання у молоді громадянської активності, самостійності мислення – одне із найважливіших принципів педагогіки вищої школи. У виховній роботі зі студентами дуже важливо враховувати всезростаючу увагу до інтересів різних націй і народностей України. У деякої частині молоді ще не сформоване розуміння прогресивних традицій, ментальності, національної гідності. Є невідкладна потреба чіткого розмежування національної самосвідомості і націонал-шовінізму.

Гуманістична педагогіка, розробляючи основи формування культури міжнаціонального спілкування, виходить з методологічних принципів історизму, культуроідповідності виховання, наукової вірогідності складних процесів становлення особистості – вільної, рівноправної, якій мають бути притаманні риси людяності, високі моральні ціннісні орієнтації.

Сучасний студент повинен мати широкий політичний кругозір, уміння аналізувати події міжнародного життя, розуміння правди історії, загальнолюдських цінностей.

Вивчення і аналіз роботи з виховання національної самосвідомості, розвитку культури міжнаціонального спілкування дає підстави стверджувати, що значна частина заходів у цьому напрямі здебільшого організовується не самими студентами, а їх проводять для студентів.

Студентський колектив у таких випадках наче ділиться на діючих осіб і слухачів або глядачів, котрі пасивно “освоюють” (або “не освоюють”) те, про що їм говорять, що їм показують. Таких пасивних слухачів немає там, де студент – це не лише об’єкт, а й суб’єкт виховання, де в колективній роботі всі стають діючими особами, відповідальними да себе і за загальну справу.

Виховання в багатонаціональному колективі має два ракурси: формуватися світогляду майбутніх спеціалістів і підготовка їх до виховної діяльності, де їм належить працювати. А ті колективи, безумовно, є багатонаціональними. Студенти повинні стати активними учасниками демократизації суспільного життя творення кращих традицій народів України.

У наш час студентська молодь не сприймає голосливі гасла, помпезні заклики, не підтвердженні фактами науки і практики. У патріотичному, національному вихованні, розвитку культури міжнаціонального спілкування необхідно культивувати моральне ставлення до України, роз'яснювати молоді обов’язки перед суспільством.

Особливо важливий особистісно-діяльнісний підхід у міжнаціональному спілкуванні, суть якого полягає в необхідності включення студента в раціональну діяльність, організацію педагогічної взаємодії з ним педагога – вихователя.

Невмирущим внеском у теорію виховання є азбука моральних заповідей, розроблена В.Сухомлинським.

Видатний педагог ХХ століття доповідав молоді – жити в дружбі, взаємоповазі: “Опановуй головне в духовній культурі – культуру людських відносин ... Юнаки і дівчата, ви повинні знати історію свого народу, у ваші душі мають ввійти кращі народні традиції, стати для Вас святым законом ...” [3].

Аналіз діяльності вузів показує, що у виховній роботі з студентами явно недооцінюється моральний зріз. А в моральних нормах співвідносяться національне та міжнаціональне. Причому деякі моральні норми традиційно діють лише в рамках однієї або кількох національностей. У них зовні менш політичний міжнаціональний зміст. За свою суттю моральні відносини загальні, єдині. Проте вони не відкидають національних особливостей. Разом з тим, за певних умов можуть бути міжнаціональними за характером і сприятливістю їх розвитку. Цей аспект процесу виховання доречно постійно враховувати з метою розвитку культури міжнаціонального спілкування в студентському середовищі.

Актуальність проблеми розвитку культури міжнаціонального спілкування студентів пояснюється багатонаціональним складом вузівських колективів України.

Культура міжнаціонального спілкування студентської молоді залежить від загального рівня культури в країні. Вона не виникає стихійно, на основі лише життєвого досвіду, а формується через гуманізацію освіти, становлення загальної культури особистості. Без знання психології, мови, культури народів, носіями яких є студент, культура міжнаціонального спілкування не може розвиватися.

Сучасна теорія демократичного виховання розглядає такі основоположні принципи культури міжнаціонального спілкування студентів:

1. Виховання на традиціях національних культур.
2. Принцип врахування національного складу студентських колективів
3. Єдність патріотичного, національного виховання і культури міжнаціонального спілкування.
4. Принцип урахування особливостей і специфіки кожної навчальної дисципліни для виховання і розвитку особистості.
5. Єдність національної свідомості та дій особистості в міжнаціональному спілкуванні.
6. Принцип опори на кращий досвід, досягнення ефективності та дієвості культури міжнаціонального спілкування.

Нами проведено вивчення громадської думки студентів стосовно стану культури міжнаціонального спілкування в їх осередках (Одеська держана академія харчових технологій, Український державний лісотехнічний університет (Львів), Мукачівський технологічний інститут).

Опитано 834 студентів. На запитання анкети “Культура міжнаціонального спілкування в студентському колективі” отримані такі відповіді:

1. Що дає Вам спілкування з представниками інших національностей ?

- а) збагачує духовно – 18,2 %;  
б) збагачує новими знаннями – 7,8 %;  
в) зміцнює дружбу між людьми – 32 %;  
г) збагачує прогресивними національними традиціями – 6,2 %;  
д) ліквідовує національну замкненість – 10,9 %;  
ж) розвиває інтерес до спілкування з громадянами України і народами світу 14,8 %;  
з) сприяє виробленню культури міжнаціонального спілкування – 10,1 % .
2. Чи наявні у Вашому колективі антиподи суспільства ?  
а) вживання наркотиків: так – 0,2 %; ні – 99,2 %; іноді – 0,6 %;  
б) прояви шовінізму: так – 3,7 %; ні – 81,4 %; іноді – 14,9 %;  
в) прояви сіонізму: так – 0,4 %; ні – 97,5 %; іноді – 2,1 %;  
г) прояви антисемітизму: так – 0,8 %; ні – 83 %; іноді – 16,2 %;
1. Чи вважаєте за необхідне знати мову, культуру, традиції тієї країни, в якій проживаєте, якщо Ви представник іншої національності ?  
а) так – 81 % ;  
б) ні – 4 % ;  
в) бажано, але не обов'язково – 15 %.

Узагальнення результатів дослідження засвідчує наявність у студентських групах як позитивних, так і негативних явищ стосовно культури міжнаціонального спілкування, ставить перед вузівськими колективами завдання пошуку повних, більш якісних шляхів і засобів виховної роботи.

Навчально-виховний процес нині збагачується різноманітними формами діяльності студентів, які сприяють розвитку взаємодії між тими, культурі міжнаціональних взаємовідносин.

- вивчення історії, культури націй і народностей, представлених студентськими групами;
- спільна розробка студентами різних національностей рефератів, наукових праць про культуру міжнаціональних взаємовідносин;
- організація конкурсів, диспутів, “круглих сплавів”, екскурсій про дружбу між людьми різних національностей.

Період навчання у вищій школі – це важливий етап становлення творчої особистості, засвоєння людиною соціально – історичного досвіду і вироблення таких якісних рис у спеціалістів, котрі характеризують їх прагнення до самовдосконалення, високого рівня активності, організованості.

Постійно діючою потребою виховної системи є актуалізація людинознавства, національної культури, рідної мови, національної самосвідомості, патріотичних почуттів, взаємоповаги між представниками різних національностей. У зв'язку з цим доречно згадати, який величезний духовний вплив і сьогодні справляє на нас звернення М.Драгоманова зміцнювати взаємопорозуміння між народами:

*Гей, не поступим урвать ні частини слов'янського рідного краю!  
Но проклят із нас той, хто волю чужую.  
І землю чужу не вважає [4].*

Наголосимо, що у справі становлення національно-патріотичної свідомості студентів провідна роль належить професорсько-викладацьким кадрам, які покликані постійно працювати над піднесенням своєї етнокультурної компетентності, враховувати в навчально-виховній роботі етнопсихологічні особливості та стереотипи поведінки студентів.

Корисною стає організація навчання, обмін досвідом роботи викладачів з проблем національного, патріотичного виховання, розвитку культури міжнаціонального спілкування студентської молоді. Рекомендуємо орієнтовну тематику науково-методичного семінару “Основні напрями патріотичного, національного виховання, культури міжнаціонального спілкування”:

1. Заняття: Патріотичне і національне виховання в системі становлення громадянства України:
  - 1) Культура народів України як засіб патріотичного і національного виховання.
  - 2) Правові основи патріотичного і національного виховання.
  - 3) Рідна мова – важливий фактор формування громадянства України.
2. Заняття: Етнізація виховного процесу:

- 1) Виховання етнічної свідомості і самосвідомості як складові ментальності особистості.
- 2) Гуманістичні традиції українського народу, їх роль у громадянському вихованні.
3. Заняття: Психолого-педагогічні основи культури міжнаціонального спілкування.

- 1) Культура міжнаціонального спілкування — важлива складова культури особистості
- 2) Ціннісні орієнтації у вихованні культури міжнаціонального спілкування.
- 3) Особливості виховної роботи в багатонаціональному студентському колективі.

Сьогодення вимагає постановки наукових психолого-педагогічних і соціологічних досліджень багатофакторних процесів розвитку культури міжнаціонального спілкування студентів – майбутніх активних будівників демократичного суспільства. Для цього необхідно здійснювати культурологічний підхід, який передбачає єдність двох компонентів зовнішнього (суб'єкти спілкування, вербальний або інший процес спілкування та опосередковуючі його ланки) і внутрішнього (когнітивні та ціннісні детермінанти).

Необхідно, спиратися на принцип діалектичної єдності двох основ вищої освіти національної та світової ( це дає змогу людині глибоко відчувати принадлежність до рідного народу і водночас усвідомлювати себе суб'єктом світової цивілізації ).

Принципова лінія полягає у створенні необхідних умов для відродження культури національних груп, їхнього духовного та інтелектуального потенціалу, збереженні та збагаченні унікальних традицій міжнаціонального взаєморозуміння, терпимості та співробітництва.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція національного виховання //“Початкова школа”, №1-2, 1995. – С. 49-52.
2. Літературна Україна, 1991, 14 квітня.
3. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибр. твори: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 190 ; 177.
4. Цитата за: освіта, 1991, 26 квітня.

Марія ШЕРПЕЛЬОВА

### **ВМІННЯ СТАВИТИ ЗАПИТАННЯ ЯК УМОВА АКТИВНОЇ ДІАЛОГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Метою сучасної освіти є виховання особистості, яка творчо підходить до розв’язання проблем сьогодення. Це вимагає від сучасної школи організації навчального процесу як процесу мислення, де істина постає як суперечка про істину, як діалог.

Останнім часом значної уваги науковці приділяють використанню творчих можливостей діалогу у навчанні, і, зокрема, в навчальному процесі початкової школи. Аналіз теоретико-методологічних праць М.Бахтіна, В.Біблера, Л.Виготського, а також сучасних досліджень Г.Кучинського, Г.Балла, М.Бургіна та ін. свідчить про те, що молодіші школярі мають великий потяг до спільногорозв’язування проблеми, але до продуктивної взаємодії з педагогами не готові. Однією з причин тут виступає недостатній розвиток діалогічних якостей, які спрямовані на взаємодію з партнером. Інша причина - невміння використовувати змістовні прийоми, зокрема, аргументації як найбільш дійового засобу впливу на партнера при переконанні, доведенні своїх думок.

Напрямками розвитку цих якостей є:

- Стимулювання уяви, інтуїції.
- Спеціальне формування логічних знань і вмінь у процесі проблемно-пошукового діалогу.
- Вправляння у постановці логічних запитань.

Тому у нашому дослідженні ми керувалися необхідністю проаналізувати сучасний стан готовності вчителів та учнів до участі у діалоговій взаємодії у навчальному процесі початкової школи з метою надання методичних вказівок, що стосуються підготовки учнів до активної участі у навчальному діалозі.

За результатами проведено анкетування 75% вчителів початкових класів планують проведення уроків-діалогів у навчальній роботі постійно, 25% – епізодично. Але спостереження, проведені нами на уроках у початковій школі, та бесіди з учителями

засвідчили, що педагоги, в більшості, розуміють урок-діалог як "форму запитань-відповідей" і обмежуються проведенням бесід різних видів. Це підтверджується й анкетними даними. На запитання анкети: "Які види діалогу практикуєте в навчальній роботі?" із поданого переліку 86% вибрали діалог-бесіду, 10% – діалог-розпитування, 4% – діалог-диспут. Такі види, як діалог-суперечка, діалог-довідка взагалі залишилися без уваги. Однією з основних причин, які утруднюють застосування уроків-діалогів у початкових класах, вчителі вважають відсутність в учнів умінь формулювати запитання та будувати діалог з учителем тощо.

Врахувавши основні недоліки організації уроків-діалогів у навчальному процесі початкової школи, ми подаємо не тільки аналіз проблеми запитань, а й розроблені нами вправи щодо підготовки учнів початкових класів до участі в діалоговій взаємодії з учителем та розвитку умінь формулювати запитання.

У науковій літературі зустрічаються різноманітні класифікації речень-запитань. Як наприклад:

– *спеціальні* (ті, що виясняють) запитання, в яких є вказівка на відповідний елемент думки й спонука назвати його у відповіді;

– *спільні* (уточнюючі), які вимагають підтвердження або відхилення;

– *альтернативні*, тобто запитання, які вимагають вибрати необхідну відповідь;

– *розділені* – особлива форма взаємодії судження та запитання.

С.Сухорський подає не тільки класифікацію типів запитань, а й методичні вказівки щодо їхнього використання у навчальній роботі. Дослідник виділяє:

– *основні запитання*, які мобілізують увагу всіх учнів; залишають дітей до уважного слухання відповідей своїх товаришів, уточнення й доповнення;

– *додаткові запитання* спрямовують на уточнення відповідей або їх поширення й урізноманітнення;

– *допоміжні запитання* допомагають учням правильно спрямовувати свою думку (але ні в якому разі не підказувати її), наштовхують учня на критичний перегляд своєї відповіді;

– *провокаційні запитання*, які вимагають від учнів пояснення, обґрунтування й доведення висловлених положень, але не ставлять під сумнів правильну відповідь.

Також С.Сухорський рекомендує використовувати запитання, які вимагають від учнів:

– порівняння різних явищ і процесів;

– установлення взаємозв'язків між явищами, процесами, подіями;

– визначення характерних рис, ознак і особливостей предметів і явищ;

– установлення мети подій, застосування предметів, процесів тощо;

– класифікація предметів або явищ за певною ознакою;

– підведення конкретного під загальне;

– застосування загального до конкретного;

– установлення значення явища, події, процесу;

– пояснення причин, доведення певних закономірностей явищ і процесів;

– характеристики осіб, предметів, подій;

– орієнтація у просторі і часі;

– висновки й узагальнення;

– виявлення власного ставлення учнів до засвоюваного матеріалу;

– наведення прикладів з особистої практики.

В.Журавльов [1] характеризує запитання учня до вчителя як відображення проблемної ситуації, яка склалася в його свідомості. Він визначає психологічні особливості дитячих запитань:

– запитання відображають розумові та моральні потреби дитини, її духовні запити; мають яскраво виражений особистісний характер.

– запитання виникає, коли зустрічається невідоме. Так початкові запитання можуть бути поверхневими. Спрямоване запитання в межах певної проблеми має бути обміркованим, для його постановки необхідно усвідомити проблему в цілому.

– запитання може бути виразом дійсного бажання дізнатися про що-небудь.

Таким чином, під "запитанням" учня необхідно розуміти не тільки сказане ним питальне речення, а будь-яку спонуку для міркування. Умовою постановки змістовного запитання є

попереднє усвідомлення наукового матеріалу в цілому, зміння відрізняти головне від другорядного. Постановка запитання вимагає від учня зв'язного, виразного та завершеного його формулювання, чим привчає до адекватного вираження думки у слові, сприяє розвитку загальної культури мови та наукової мови.

Спостереження показали: якщо заняття проходять у формі діалогу, учні вільно звертаються до вчителя із запитаннями, які досить часто викликають саме цікавість. Спочатку вони мають фактичний характер, спрямований на отримання довідок (де? хто? коли? як?). Запитання такого характеру поступово змінюються суттєвішими, що вказує на більш високий рівень розуміння учнями понять та явищ, які вивчаються. Значна кількість найбільш змістовних запитань спрямована на з'ясування понять "Що таке?". Деякі із запитань "перехідного типу" частково вказують і на несформованість знань учня стосовно теми обговорення. Ці запитання, на нашу думку, допомагають учителю проводити необхідні виправлення у процесі навчання.

Іноді запитання учнів до вчителя відображають або повне нерозуміння, або невідповідність із загальноприйнятим розумінням. Запитання ж, які учні задають після уроку, свідчать про те, що значний етап роздумів вони пройшли самостійно, в напруженій роботі з розумом, що досить часто зумовлює затримку у висловленні. Іноді це пояснюється невмінням швидко виразити думку словесно або неготовністю виступити в ході уроку перед усім класом.

На запитання анкети: "Чому не звертається до вчителя із запитаннями, які вас цікавлять?", діти відповіли по-різному. Аналіз відповідей дозволив нам визначити типові причини низької активності учнів у постановці запитань до вчителя:

- страх порушити дисципліну, заважати вчителю;
- страх показати незнання, нерозуміння, боязнь поганої оцінки, зауважень із боку вчителя;
- невміння висловити конкретно, що саме не зрозуміло;
- забувають питання, які виникають до того часу, коли з'являється можливість їх задати;
- логічні труднощі.

На практиці вчителі своїми запитаннями спрямовують увагу учнів, навчають їх знаходити причини та відповідні дії, але не завжди викликають у дітей бажання довести правильність судження. Недостатньо досвідчені вчителі використовують велику кількість запитань, які не відповідають змісту навчального матеріалу. Значна частина таких запитань використовується під час ознайомлення учнів із темою уроку. Досвідчені вчителі використовують одне-два запитання, спрямованих на виявлення розуміння одного-двох термінів, пояснення яких у ході уроку незручно або для виявлення попереднього життєвого досвіду учнів.

Запитання, зміст яких незрозумілій для учнів, викликає ряд нових запитань, що стомлює, зменшує зацікавленість, викликає байдужість учнів. Дуже часто вчителі використовують "спрямовуючі" запитання, які містять значну частку підказки, але не містять елементу евристичності, який викликає самостійне мислення учнів. Коли вчителі ставлять до учнів запитання: "Що називається ...?", "Що таке ...?", зазвичай, вони не мають на увазі того, як учень розуміє поняття чи явище. Мова йде лише про репродукування попередньо вивченого визначення, що, у свою чергу, не викликає необхідності поміркувати, порівняти, вибрати з багатьох ознак суттєву. "Допоміжні" запитання ("А ще що?", "А далі?") надають мові характер природності, допомагають учителю розширити, уточнити відповідь учня. Але надуживання ними вносить елемент поспіху. Це відбувається, коли вчитель, не дослухавши відповідь учня або, не давши часу на роздум, ставить допоміжне запитання.

Результати спостереження показали, що змінню чітко висловлювати свої думки, будувати логічні та поширені висловлювання, розуміти партнера по спілкуванню, слухати його та усвідомлювати зміст його фраз, домагатися адекватного розуміння свого висловлювання іншим, учнів необхідно спеціально навчати.

Для розвитку в учнів початкових класів навичок діалогової взаємодії, навчанні та вправлянні у постановці логічних запитань пропонуємо ряд вправ, які добре зарекомендували себе під час проведеного дослідження.

#### ***Вправа "Завершення та оформлення думки"***

Вправу починає вчитель. Пояснює предмет обговорення та дає його визначення у 2-х фразах. Предметом можуть виступати різномірні зв'язки явищ з оточуючого світу: частина –

ціле (ціле – частина); причина – наслідок (наслідок – причина); явище – якість (якість – явище); процес – результат (результат – процес) і ін. Спілкуючись, учні продовжують запропоновану думку в 2-3-х фразах доки не визначиться цілісне явлення про предмет обговорення. Учитель стежить за логікою розвитку обговорення, індивідуальною успішністю кожного з учасників спілкування та відзначає для подальшого обговорення фрази, які містять проблему. Після завершення обговорення, вчитель використовує визначену фразу як проблемне питання для всього класу. Кожен учень висловлює своє припущення та намагається довести правильність міркування. Учитель спідкує за розвитком та оформленням думки і може включатися в діалог тільки в разі необхідності. Бажаним завершенням вправи є практичне або дослідне обґрунтування правильних суджень. Також рекомендуємо оформити зошит, в який учні записуватимуть теми, що викликають питання. Це допоможе вчителю узгодити предмет наступного обговорення з навчальним планом та цікавістю дітей. На початковому етапі застосування вправи можна попередити дітей, оголосивши тему обговорення. Тоді вони мають час заздалегідь обміркувати можливі варіанти свого висловлення у спільному обговоренні. Згодом учні самі формулюють проблемні питання.

Питання заохочення взагалі залежить від фантазії вчителя. Ми пропонуємо використати "Орден Знаку Запитання" для учня, який запропонував чітке, логічне питання та зрозуміло для всіх довів своє припущення. А також "Орден Фантазера" за цікаву, фантастичну ідею вирішення проблеми.

Також пропонуємо цікаві вправи, які не тільки розвивають уміння ставити питання, а й формують навички діалогової взаємодії взагалі.

**Вправа 1. "Емоції".**

Спрямована на використання виразних інтонацій під час читання тексту ланцюжком (по одному реченню). За допомогою зворотного з'язку визначають, хто прочитав речення, яке запам'яталося більшій кількості учасників. Вправа допомагає учням зрозуміти, що чим більше інтонаційна та емоційна насиченість читання, тим більша вірогідність запам'ятовування змісту слухачами.

**Вправа 2. "Вираз думки іншими словами".**

Будь-яке висловлювання почергово переформульовується всіма учнями таким чином, щоб у кожному новому формулуванні були відсутні слова з попереднього. Вправа сприяє розвитку чіткості та злагодженості мислення, самостійності формулувань.

**Вправа 3. "Групова дискусія".**

Обговорення, яке спрямоване на виявлення змісту відомої казки ("Колобок", "Курочка ряба" та ін.). Спеціально організоване спілкування з елементами рольової гри (кожен учасник у ході дискусії грає закріплена за ним роль – лідер, експерт і т.ін.). Вправа використовується як засіб виявлення змісту та сприяє оволодінню засобами аргументації, які прийнятні в ситуації групового обговорення.

**Вправа 4. "Вміння задавати питання".**

Одному з учнів задана певна ситуація, другий виконує роль довіроної особи свого співрозмовника та за допомогою питань з'ясовує особливості даної ситуації. Вправа спрямована на оволодіння вміннями ефективного використання питань для встановлення взаєморозуміння в діалозі.

**Вправа 5. "Фантастичні гіпотези або що було би, аби ...".**

У класі обговорюються можливі наслідки деяких змін у будь-якій сталій ситуації. Бажані відповіді, які виходять за межі життєвого досвіду учасників. Виконання завдання сприяє розвитку творчого підходу до передбачення наслідків подій.

Важливим результатом застосування означеніх вправ є розвиток в учнів початкових класів уміння бачити проблему в тих явищах та предметах, які зустрічаються в повсякденному житті. Школярі навчаються не тільки формулювати свої судження, а й мотивувати, доводити правильність своїх міркувань, висловлюватися так, щоб зрозуміле для них було зрозумілим для всіх присутніх.

Організація навчальної роботи у формі діалогової взаємодії вчителя та учнів у початковій школі приводить до таких позитивних результатів як: підвищення якості знань учнів; підвищення рівня сформованості прийомів розумової діяльності та вмінь учебової роботи;

формування та розвиток пізнавальних інтересів школярів; формування в учнів пізнавальної самостійності; зміни статусу учнів у класі, формування дружніх, доброзичливих стосунків між учнями.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Журавлев В.Б. Вопросы воспитания мышления в процессе обучения. – Москва-Ленинград: АПН РСФСР, 1949. – С.282.
2. Кисарчук З.Г. Диалогическое общение и развитие мышления // Мышление и деятельность младших школьников. – К.: Рад. школа, 1981. – С.67-77.
3. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. – М.: Просвещение, 1980. – С.23.

Оксана ШАПОВАЛ

## **ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Серед основних проблем освіти на сучасному етапі одне з провідних місць займає проблема світоглядного становлення молодої людини. Саме світоглядні знання як основа світогляду покликані забезпечити розвиток цілісної особистості, здатної до об'єктивного ставлення як до оточуючого її світу, так і до самої себе, до світоглядного вибору, орієнтованого на загальнолюдські й національні цінності.

Формування світоглядних знань учнів на грунті природничих, суспільних, людинознавчих наук, філософсько-світоглядна підготовка школярів, допомога їм у визначені істинних життєвих орієнтирів, у виробленні власного погляду на світ є головними завданнями школи. Тому в Законі України “Про освіту” та Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) наголошується, що формування світоглядної культури і життєвої позиції особистості повинні бути в центрі діяльності освітніх закладів.

Наша система освіти довгі роки залишалася у вузьких рамках ідеологізованої педагогіки, що створювало ілюзію можливості виховати запрограмованого світоглядного суб'єкта, досягти змістової однорідності світоглядних знань учнів.

Сьогодні зрозуміло, що природним є світоглядний плюралізм, який забезпечує реалізацію світоглядного вибору людини. Подальше виховання однобічно орієнтованих учнів є нежиттєздатним, а тому – недоцільним.

Однак, це не означає, що можна пасивно вичікувати, як складеться процес інтеграції світоглядних знань сучасного школяра, повністю заперечувати необхідність впливу на його світоглядний розвиток. Саме пошуком шляхів ефективного впливу на формування світоглядних систем особистостей, основними характеристиками яких є самореалізація, взаємність, толерантність, соціальна відповідальність, і стурбоване сучасне суспільство й, зокрема, школа.

Отже, проблема формування світоглядних знань школярів, змістового їх наповнення і спрямованості є, безумовно, актуальною, а тому мусить посісти належне їй місце у педагогічній теорії та практиці.

Нагальною є необхідність формування світоглядних знань особистості як цілісних, що покликані позбавити їх внутрішньої суперечливості, допомогти підлітку виробити цілісний погляд на світ і виховати у нього здатність до усвідомленої світоглядно адекватної орієнтації в навколошній дійсності.

Аналіз навчальних програм загальноосвітньої школи свідчить, що усі шкільні предмети так чи інакше сприяють світоглядному становленню школяра, формуванню його науково-світоглядних знань. Проте реалізувати свої завдання повною мірою, а саме – забезпечити формування цілісних світоглядних знань особистості, її здібностей до синтезу знань, а відтак і системного мислення та світогляду – вони не можуть, оскільки предметно-розділеноване вивчення учнями зовнішнього світу, природи, до того ж поза їх зв'язком з людиною, не сприяє формуванню в свідомості школяра інтегрованого образу світу.

З огляду на це важливим є впровадження у педагогічну практику інтегрованих курсів, наповнених синтезованим змістом сучасних наукових процесів, що сприяє адекватному відображеню в свідомості учнів об'єктивного світу як певним способом організованої

системи, усвідомленню його єдності та гармонії. Проте створення інтегрованих навчальних предметів є складною і серйозною проблемою, яка потребує суттєвих теоретичних і експериментальних досліджень. Необхідність вирішення цього завдання теж на часі.

Органічно синтезувати основоположні світоглядні поняття із шкільних курсів у структурно-логічну схему й означає знаходження одного із шляхів формування цілісної системи світоглядних знань учнів, втілених у змісті окремих навчальних предметів.

Зі змістової точки зору інтегровані шкільні курси повинні обов'язково включати у себе три аспекти:

- природничо-науковий – відношення людини і природи;
- соціальний – ставлення людини і суспільства та взаємин людей між собою;
- філософський – відношення між суб'єктами і об'єктами.

Що стосується останнього, то мусять бути чітко розрізнені поняття філософії та світогляду; повинно наголошуватися на тому, що філософія – це не сам світогляд, а форма його теоретичного вираження і розвитку. Філософія відрізняється від світогляду перш за все тим, що вона є не практично-духовним, а теоретичним освоєнням світу.

Виклад матеріалу в інтегрованих курсах повинен обов'язково відповідати віковим психологічним особливостям учнів. У дітей досить рано виникає “образ світу”. Він алегоричний, ідеальний, однак цілісний. Учень початкової школи бачить навколоїшній світ нерозчленованим на ізольовані об'єкти, які вивчаються різними науками. Дитина виконує різні ролі, граючись і навчаючись, тим самим “проектуючи” себе на суспільство і визначаючи таким чином своє місце у світі і в суспільстві.

Підлітковий вік є сенситивним до формування самосвідомості та світогляду, саме у цьому віці процес особистісного становлення проходить особливо активно. У цьому віці спостерігається загострення інтересу учнів до визначення свого власного “Я”, до пізнання навчалишнього світу, його перетворення відповідно до ідеалів свободи, добра, краси. Здійснюється також поступовий перехід від колективної (групової) самосвідомості та ідентифікації себе з певною малою групою до загальнолюдської самосвідомості та усвідомлення своєї неповторності.

У період ранньої юності (10-11 класи) у формуванні особистості акцент переноситься на соціальне самовизначення людини, тобто усвідомлення нею себе представником певного суспільства, спільноти або ж як цілісної та неповторної особистості.

У педагогічній теорії та практиці давно ведуться пошуки способів інтеграції знань учнів. Врахування міжпредметних зв'язків при конструуванні змісту навчальних дисциплін, винесення окремих питань на так звані інтегральні заняття, синтез матеріалу з різних знань в окремі інтегровані теми та їх реалізація у навчанні – ось далеко неповний перелік способів інтеграції, що застосовуються у педагогічній практиці.

У зарубіжній школі (школи США, Англії, Австрії, Аргентини) використовуються переважно два види інтеграції знань – предметна і проблемна.

В Україні також вже є певний досвід створення і впровадження науково обґрунтованих інтегрованих курсів. У початковій школі введено курс “Ознайомлення з навколоїшнім світом”, де синтезовано доступні учням цього віку знання про природу, людину та суспільство, відомості з етики, гігієни та ін. Опрацьовано і інші інтегровані курси – “Рідний край”, “Музика і рух”, “Художня праця”, “Довкілля” (5-6 класи), “Основи валеології” (6-7 класи), “Світ, людина, суспільство” (8-11 класи) та ін.

Зрозуміло, що інтегровані навчальні курси повинні забезпечити виконання усіх функцій уроку, тобто, на цих уроках учні мусять отримувати не лише знання (освітня функція), а й повинні формуватися як особистості (виховна і розвиваюча функції). Тому інтегровані курси повинні відображати різні сфери духовної культури, які відрізняються як за формами свого існування, так і за своїми соціальними функціями. Таких сфер може бути виділено принаймні три:

- 1) пізнавальна, в основі якої лежить наука;
- 2) оціночна і регулятивна, яка представлена у вигляді соціальної
- 3) психіки та ідеології і включає у себе моральну, естетичну, політичну, правову форми свідомості;

4) художня свідомість, елементом якої є література, мистецтво.

Очевидно, що саме дві останні сфери у шкільному змісті освіти є вкрай незадовільно. Цим і пояснюється низький культурний рівень наших учнів. Щоб дати можливість нашим дітям піднятися на належний рівень моральної і правової культури, потрібно ознайомити їх із загальними нормами моралі, правовими законами і головне – переконати у необхідності дотримання цих законів і норм, навчити, як ними користуватися. Названі проблеми і повинні бути розв'язані у процесі викладання інтегрованих курсів.

Традиційна предметна система навчання у школі складається протягом останніх двох століть значною мірою під впливом механічної картини світу, раціоналістичного й технократичного поглядів на світ як на якийсь неживий механізм, що розчленовується у процесі пізнання. У результаті на порозі ХХІ століття навчальний план сучасної школи відтворює дещо застарілу структуру знань. Прикро, що у змісті національної школи практично не знайшли відображення багато наук, які мають пряму причетність до людини і до людства взагалі. Людина випала із системи “Всесвіт – Земля – Суспільство – Природа – Людина”. Філософсько-психологічна система, яка включає у себе компоненти: людина, природа, суспільство, Всесвіт – повинна обов'язково бути доповнена людською особистістю – Я. Тоді “Всесвіт – Земля – Суспільство – Природа – Людина – Я” стає педагогічною, формуючою системою, оскільки особистісне “Я” формується у процесі навчання, виховання і розвитку учня, його становлення як громадянина, члена суспільства і людства в цілому.

Зрозуміло, що “Людина” у даній системі – це абстрактне узагальнююче відображення характерних ознак, властивих всім людям, і разом з тим таких, що відрізняють кожну людину від інших складових цієї системи. А “Я” – це неповторність кожної особистості, кожного індивіда, усвідомлення кожною людиною свого місця і ролі в усіх компонентах системи.

Мова не йде про включення до навчального плану загальноосвітніх шкіл спеціальних людинознавчих предметів. Очевидно, повинен використовуватися принципово інший підхід, а саме: філософська інтеграція різпорідних знань, точок зору па людину і людство гуманізація та гуманітаризація національної освіти. Цього вимагають загальні планетарні зміни у характері мислення сучасної людини, необхідність відмови від утилітарного технократизму, нехтування людиною і духовними цінностями.

Отже, саме інтегровані курси, які поєднують знання про світ у цілому, природу, людину, її місце у Всесвіті, зможуть забезпечити формування у підростаючого покоління певного світосприйняття. Адже за В.Сухомлинським: “світогляд – не тільки система проглядів на світ, але й суб’єктивний стан особистості, який проявляється в її думках, почуттях, волі, діяльності. У світогляді – єдність свідомості, поглядів, переконань і діяльності”.

Дидактичними умовами активізації формування світоглядної культури учнівської молоді, на нашу думку, є:

Удосконалення змісту шкільних предметів шляхом інтеграції знань про природу, суспільство, людину. Цьому сприятиме: а) реалізація важливих принципів відбору та освоєння світоглядно вагомого навчального матеріалу: забезпечення внеску різних картин світу у формування його цілісного образу; синтез різноманітних способів світопізнання; концентрично-кумулятивне засвоєння наукової картини світу, антропності; врахування вікових особливостей світосприймання; активно-діяльне вивчення змісту знань; плуралізму; толерантності; індивідуального підходу; б) використання різних способів інтегрування навчального матеріалу (горизонтальне, вертикальне, горизонтально-вертикальне) та видів інтегративних зв'язків на уроці (інтеграція фактів, понять, теорій, наукових і світоглядних ідей, теоретичних і практичних способів освоєння світу особистістю).

Забезпечення активної суб’єктивної діяльності учнів у навчально-виховному процесі, що сприятиме розвитку пізнавального інтересу й емоційно-позитивного ставлення особистості до розгляду світоглядних проблем.

1. Реалізація методики викладання навчальних предметів, яка дає можливість упорядкувати знання учнів і зробити їх засобом визначення особистісної світоглядної позиції. Це передбачає: засвоєння учнями знань як систем; грунтовне оволодіння поняттями світоглядного характеру; проектування знань на внутрішній світ особистості; емоційно-образне сприйняття світу; діалогічний виклад матеріалу; формування у школярів операційних та

рефлексивних умінь.

2. Здійснення педагогічного управління даним процесом, ефективність якого визначається особистістю вчителя, його методологічною культурою та майстерністю.

Віктор МАЦЮК

### **НАУКА І РЕЛІГІЯ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ФІЗИКИ**

Ні в одній соціально-політичній формaciї школа не мала самостійної мети, вона завжди виконувала певне соціальне замовлення. У період, коли Україна входила до складу тоталітарної імперської держави з комуністичною ідеологією, курс фізики опирався на теорію пізнання Маркса, Енгельса, Леніна і, крім сухо навчальних завдань оволодіння основами фізики, перед ним ставилися завдання формування діалектико-матеріалістичного світогляду, ідейно-політичного і атеїстичного виховання. У процесі навчання фізики вчителі зобов'язані були знайомити учнів з теоретичною спадщиною класиків марксизму-ленінізму, рішеннями з'їздів КПРС, документами партії і уряду; розкривати завдання створення матеріально-технічної бази соціалізму і комунізму та прискорення темпів науково-технічного прогресу, сформульовані в документах КПРС; переконувати учнів у перевагах соціалістичної системи господарювання над капіталістичною, формувати почуття радянського патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму, громадянського обов'язку.

Після проголошення Декларації про суверенітет і незалежність України, створення нової концепції української національної школи почався процес відродження національної системи освіти і виховання, школи і педагогіки. Відбулася відмова від політизації навчально-виховного процесу, нав'язування школі ідеологічних догм і доктрин окремих партій, організацій, рухів тощо. Саме в цих умовах дуже актуальною є проблема про співвідношення наукового пізнання і релігії. Для учнів, студентів, вчителів стає незрозумілим той факт, що раніше проводилася активна атеїстична робота, а тепер вона не проводиться, що раніше було непримиренне протистояння науки і релігії, а тепер воно почало стиратися або замовчуватися. Досліджуючи період, коли Україна входила до складу Радянського Союзу, легко бачити, що здійснюючи атеїстичне виховання на уроках фізики, вчитель виступав у ролі пропагандиста матеріалістичного світогляду, ідеолога марксистсько-ленінського вчення і критика релігії. Атеїстичне виховання було одним із елементів комуністичного виховання. Воно було спрямоване на формування "комуністичного ставлення до праці", на "виховання комуністичної моралі" (на противагу релігійній), пролетарського інтернаціоналізму (на противагу релігійно-націоналістичній відособленості) і радянського патріотизму (на противагу релігійному безкласовому космополітизму)".

Яке ж насправді співвідношення між наукою і релігією? Як повинна вирішуватися ця проблема в умовах новонародженої національної школи? Як повинні підходити до неї вчителі фізики?

Варто зазначити, що ця проблема розглядалася французьким філософом Е.Бутру [2], геніальним вченим-енциклопедистом Володимиром Вернадським [3], англійським фізиком О.Лоджем [5], усесвітньо відомим фізиком Н.Бором [1], В.Гейзенбергом [4], М.Планком [7], Е.Шредінгером [12], А.Ейнштейном [13] та іншими.

Найвидатніші вчені світу висловлювали думку, яка загалом була однозначною: "Так, Бог — Творець світу існує". Якби справді релігія була несумісна з наукою, то з тих пір, відколи наука існує, всі вчені мали б бути атеїстами. У 1909 р. німецький професор Др.Денерт опублікував книгу з результатами опитування 262 провідних учених світу. З них 92% визнали себе віруючими і лише 2% атеїстами, 6% зараховували себе до агностиків, тобто до таких, хто "не знає", хто не має з цього приводу певної думки. Із 133 англійських та американських учених віруючими визнали себе 89% (ці результати було наведено у книжці А.Табрума "Релігійні вірування сучасних учених"). [8]. Ісаак Ньютон (1643-1727) — видатний англійський фізик, механік, астроном, математик — сказав: "Жодна книга не свідчить про науки так як Біблія". Йому також належать слова: "Таке витончене поєднання Сонця, планет і комет не могло статися інакше, як за наміром і владою могутньої та премудрої істоти, яка ... керує усім

світом не як душа світу, а як Володар Всесвіту. Бо ... від сліпої необхідності природи, яка скрізь і завжди одна і та сама, не може відбуватися зміна речей".

Вірили у Творця Всесвіту і визнавали велич у всіх Його творіннях такі вчені як Микола Коперник, Йоган Кеплер, Галілео Галілей, Вільям Гершель, Йоган Медлер, Артур Едінгтон та багато інших. Глибоко віруючими були найвидатніші фізики, зокрема ті, що були основоположниками вчення про електрику та магнетизм — А.Ампер, Г.Ом, Г.Ерстед, М.Фарадей, Дж.Джоуль, Дж.Максвелл та інші.

Французький фізик Андре Ампер (1775-1836) відмітив: "Яким великим є Бог і яким дрібним є перед ним наше знання". Надзвичайно цікаву думку висловив датський фізик Ганс Ерстед (1777-1851): "Усяке грунтовне дослідження природи закінчується визнанням існування Бога".

У 1986р. в Тулі вийшли в світ маловідомі праці Ціолковського під назвою "Науково-фантастичні твори". У них Ціолковський називає себе матеріалістом. Матеріалізм для нього означав лише визнання матеріальної природи Всесвіту і причинних зв'язків між явищами. "Безпричинності у Всесвіті немає" писав Ціолковський [9, 15]. Але при цьому він не заперечував і іншої, неречевої причинності. "Я не тільки матеріаліст, але й панпсихіст, який визнає чуттєвість всього Всесвіту" [10]. З робіт Ціолковського видно, що духовність притаманна всій природі, кожному атому. Згідно із його вченням, Всесвіт у цілому зводиться до вищої Причини. "Бог є причина всіх явищ, причина речовини і всіх її законів" [11]. В 1925р. Ціолковський випустив у Калузі спеціальну брошуру "Причина космосу", в якій він обґрутував своє богорозуміння.

Відомий астроном М.Морозов писав: "Коли сучасну розумово розвинуту людину запитують: чи вірить вона в Бога, то їй доводиться відповісти: про якого Бога ви говорите? Якщо про біблейського Бога у вигляді старця років приблизно вісімдесят, з сивою довгою бордою, який сидить на престолі на верху скляного ковпака над нашою атмосферою, то звичайно, ні. Але якщо ви під цим словом розумієте єдину і основну — по вивченню сучасної науки — сутність всіх творчих сил Всесвіту... то як я можу заперечувати цю єдину і всюди розлиту творчу сутність Всесвіту, не заперечуючи цим самим всього себе?... Весь Всесвіт повний різних форм творчої свідомості і сили стихійної природи відрізняються від наших організованих психічних сил тільки своїм одягом, а не сутністю. Таке наукове уявлення про єдине, вічне, всюди присутнє і всенаповнююче творче начало Всесвіту, тобто висловлюючись теологічною мовою, про Бога-Отця, вічного Творця і Обновителя "неба і землі, всього видимого і невидимого" [6, 1]

Звичайно, технічний прогрес дав нам автомобіль, радіо, електрику, але призвів до великого забруднення навколошнього середовища, його руйнування, до Чорнобильської катастрофи. Ще на початку ХХ ст. вчені почали відзначати таку закономірність: матеріальній прогрес іде поруч з деградацією моралі, якщо не за її рахунок. Крім того, не може не хвилювати те, що при наукових дослідженнях, висновках і прогнозах можуть бути допущені серйозні помилки. Візьмемо хоча б дослідження навколошнього зоряного і галактичного світу. Астрономи вивчають його впродовж лише трьох тисяч років і заглиблися у нього на відстань всього 10 млрд. світлових років. А намагаються нам намалювати картину будови і розвитку усього Всесвіту впродовж 10-20 млрд. років. Біологи досліджують світ живого лише 300 років, а роблять спроби пояснити, як розвивалося життя на Землі упродовж двох млрд.років.

У наш час, у час духовного відродження і соціальних перетворень, у час, коли людство повинно розв'язати глобальні проблеми, які перед ним постали, наука і релігія не повинні протистояти, а повинні взаємодоповнюватися. Ще в 1927 р. видатний фізик Н.Бор зіткнувся з фактом незастосовності пануючого тоді в фізиці механічного детермінізму Лапласа, який є окремим випадком причинності, до явищ мікросвіту. Англійський астрофізик А.Еддінгтон у праці "Природа фізичного світу" писав, що сучасна фізика зробила релігію прийнятною для будь-якого мислячого вченого: "Можна, мабуть сказати як висновок із сучасної науки, що починаючи із 1927 року релігія стала прийнятною для здорового наукового розуму. Якщо справдіється наше припущення, що з 1927 року Гейзенбергу, Бору, Борну та іншим не пощастило остаточно усунути строгу причинність, то цей рік стане, безперечно, однією з найзначніших епох у розвитку науки". Про ставлення багатьох усесвітньо відомих вчених до релігії, про її роль в їх творчій науковій роботі розповідає в книзі, яка вийшла у 1991 р. в Івано-

Франківську під назвою "Наука і релігія: протистояння чи взаємодоповнення?", доктор фізико-математичних наук І.Климишин.

Учителі фізики не повинні забувати, що наука самим своїм виникненням зобов'язана релігії. Саме храми древніх східних цивілізацій були справжньою колискою науки, були першими школами, лабораторіями, обсерваторіями. Загальновідомий факт, який неможливо заперечити, що перші анатомічні атласи, перші математичні формули, перші географічні карти вийшли з рук людей, які служили релігії. Творці античної науки були в той же час релігійними мислителями. Піфагорійці, які так багато зробили для прогресу математики, були релігійним орденом. Чи може зараз наука і релігія розвиватися вільно, не перешкоджаючи одна одній?

Відповідь позитивна і вона випливає із якісної відмінності об'єктів, на які вони спрямовані. Наука вивчає видимий світ. Об'єктом її дослідження є матеріальний Всесвіт. Релігія є духовними пошуками в світі надчуттєвому, який не можна поки що досліджувати чисто науковими методами.

Значення релігії для роботи вченого прекрасно показав А.Ейнштейн. Він стверджував, що віра в осмисленість світобудови надихає дослідника, релігійний вчений, розкриваючи світові закономірності в просторах Всесвіту або в глибинах атома, бачить у них проявлення Вишого Розуму. І це надає особливу значимість його дослідженням.

За своїм характером наука є позаморальною. Однаково належать до науки і вчений, який проводить злочинні досліди над людьми, і вчений, який ризикує своїм життям у процесі експерименту. Вищі категорії змісту і цінності, добра і зла лежать в сфері віри. Тому Макс Планк писав, що "наука і релігія в істині не суперечать одна одній, але вони для кожної мислячої людини потребують взаємного доповнення".

Отже, наука і релігія — це два шляхи пізнання реальності. Вони повинні не просто бути незалежними сферами, а в гармонійному поєднанні сприяти загальному руху на шляху до Істини.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание / Пер. с французского. – М., 1961. – 171 с.
2. Бутру Э. Наука и религия в современной философии / Пер. с французского. М., 1910. – 107 с.
3. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М., 1988. – 236 с.
4. Гейзенберг В. Физика и философия / Пер. с немецкого. – М. 1963. – 217 с.
5. Лодж О. Сущность веры в связи с наукой / Пер. с английского. – М., 1961. – 102 с.
6. Морозов Н. Эволюционная мораль и эволюционная теология/ Предисловие к книге А.Немоевского "Бог Иисус" – Пг., 1920. – с.1.
7. Планк М. Единство физической картины мира: Сб. статей. – М., 1966. – с.21—27.
8. Табрум А. Религиозные верования современных учёных. – М., 1912. – 46 с.
9. Циолковский К. Звездоплавателям. – Калуга, 1930. – 129 с.
10. Циолковский К. Монизм Вселенной. – Калуга, 1925. – с. 7.
11. Циолковский К. Образование Земли и солнечных систем. – Калуга, 1915. – с.10
12. Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики? / Пер. с немецкого. – М., 1947. – 47 с.
13. Эйнштейн А. Физика и реальность. – М., 1965. (сокр. перевод). – 125 с.
14. Эрн В. Природа научной мысли. – М., 1914. – 63 с.

Володимир Васильєв, Оксана Горобець

#### **"МАРКЕТИЗАЦІЯ" ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ БАЗОВОГО ТРУДОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

Будь-який індивід, перш ніж вйти на ринок послуг, як продавець, повинен "купити" на інформаційно-освітньому ринку все те, що потрібно для того, щоб виробити конкурентноспроможний трудовий потенціал. Як і на будь-якому іншому ринку, "покупці" намагаються підібрати собі такі "товари", які найбільш корисні для них і в той же час найбільш "дешеві". Але інформаційно-освітні ринки навіть у розвинених індустріальних країнах менш багаті та досконалі, ніж ринки інших товарів. А значна частина "покупців" нагадує людей з якогось ізольованого від індустріальної цивілізації племені, які попали у сучасний супермаркет. Тому чисто ринкова парадигма самостійного вибору певної життєвої програми "виробництва" трудового потенціалу — це імовірніше гіпотетична модель, ніж реальна поведінка людей. По-

перше, у цій моделі відзеркалюються певні моменти реальної соціальної взаємодії між різними інститутами та суб'єктами у процесі формування та реалізації трудового потенціалу у сучасному індустриальному суспільстві. По-друге, вона є орієнтиром для перебудови цих відносин на послідовно ринкових принципах, як таких, які у сучасних умовах дозволяють ефективно гармонізувати сферу формування трудового потенціалу та сферу його використання.

Сьогодні є багато як прихильників, так і противників процесу комерціалізації інформаційно-освітніх послуг. Прихильники стверджують, що без комерціалізації освіти не може бути повноцінного та гармонійного ринку праці. Наводиться ряд аргументів на користь благотворного впливу ринкових принципів на ефективність функціонування сфери освіти. Комерціалізація освіти створює умови для особистого вибору та особистої відповідальності за формування трудового потенціалу. Одночасно створюється механізм ринкового контролю за якістю освіти та її відповідності соціальним запитам та потребам.

У США багато батьків є прихильниками введення шкільних ваучерів, які дають можливість вибору шкіл та часткового навчання у приватних школах за рахунок державних коштів, виступають за введення приватного управління державними школами з метою повнішого врахування потреб конкретних дітей та їх батьків. Швидко зростає у цій країні кількість учнів, які навчаються у домашніх умовах: із 13 тисяч у кінці 70-х років до понад 700 тисяч у 1995 році [34, 104].

Переконливим є твердження про те, що в країнах, де освіта знаходиться поза ринком, створюється великий сегмент соціально-економічного життя, де діють не стільки ринкові, скільки ієрархічно-командні принципи (так звана бюджетна сфера). Це створює сприятливі умови для розвитку бюрократизму, консерватизму, відсталості у шкільній освіті. З'являється складна проблема гармонізації "ринкових" та "неринкових" секторів народного господарства. Неринкові принципи діяльності соціальної інфраструктури суспільства створюють ілюзію, що трудові організації, які діють у цій сфері (школи, професійні навчальні заклади тощо) є не продуктивними та живуть за рахунок продуктивного ринкового сектору. Насправді ж, у сучасному суспільстві якраз освіта та інформаційна інфраструктура є найбільш продуктивними компонентами економічної системи.

Таким чином, прихильники так званого "соціального демонтажу" стверджують, що сьогодні, в умовах значного зростання добробуту населення вже немає потреби виводити за межі "ринкового поля" освіту, охорону здоров'я, інформаційне забезпечення тощо. Захисники ж соціальних програм попереджують, що не слід перебільшувати реальні зрушенні у рівні життя. Значна частина людей навіть у найбільш розвинених індустриальних країнах з великими труднощами задовольняє свої життєві потреби. Тому "соціальний демонтаж" зробить неможливим для них формування та відтворення особистісного трудового потенціалу на тому рівні, якого вимагають перспективні потреби сучасної економіки.

Особливо складною є проблема формування ринку інформаційно-освітніх послуг на Україні. Сьогодні робляться спроби одночасно і швидко включити у "ринкове поле" житлово-комунальне господарство, освіту, охорону здоров'я, інформаційну інфраструктуру тощо. В умовах значного зниження реальної заробітної плати найманіх працівників, яка і до реформ була однією з найбільш низьких серед розвинених індустриальних країн. Сьогодні комерційна освіта в Україні для її громадян – одна з найдорожчих у світі (за обсягом праці, яку потрібно витратити, щоб заробити гроші, необхідній для плати за навчання). Скажімо, у США середня вартість вищої освіти складає 12-15 тисяч доларів, які людина з середньою заробітною платою може заробити за 6 місяців. В Україні підготовка фахівця з вищою освітою на комерційній основі коштує приблизно 5 тисяч доларів. Пересічний громадянин таку суму може заробити десь за 6 років [18, 20]. Отже, комерційна освіта в Україні сьогодні є привілеєм багатих. А населення, яке за "західними" критеріями за рівнем прибутків належить до "нижчого" класу, складає у нас понад 80%. Тому форсована комерціалізація освіти при мізерності її бюджетного фінансування спричиняє зниження освітнього рівня нації, закриває шлях до виявлення, розвитку та реалізації мільйонів талантів і тим самим загрожує майбутньому України.

Є аргументи на користь комерціалізації освіти. Але не менш переконливі й її активні супротивники. При цьому найбільш вагомим аргументом на захист некомерційної бюджетної соціальної інфраструктури є сама її історія. Адже вона виникла у розвинених індустриальних

країнах, як реакція на вкрай незадовільну реалізацію ринковими механізмами надзвичайно важливих функцій відтворення та реалізації трудового потенціалу.

Далеко неоднозначною є і оцінка благотворності впливу комерціалізації та ринкової орієнтації освіти на духовну атмосферу суспільства, на розвиток творчого та морального потенціалу молоді. Нашу загальноосвітню та професійну школи часто критикують за те, що вони нівелюють особу, пригнічують ініціативу, самостійність, формують утриманців та конформістів. Але чи позбавлені цих, або не менш суттєвих інших недоліків комерційні школи з "ринковою" орієнтацією навчально-виховної роботи?

Американський соціолог Нейл Смензер у своєму відомому підручнику з соціології проводить надзвичайну характерну думку учня "маркетизованої" середньої школи з пригорода Нью-Йорка, де живуть багаті: "Ми вимушенні конкурувати один з одним, коли справа стосується оцінок, шані, відзнак, вступу до коледжу та спортивної команди, а також соціального визнання. В ході цієї конкуренції вдосконалюється не наша порядність, розуміння життя та інтелектуальні здібності, а швидше вміння носити маски, нещирість, пристосуванство і бажання йти по безпечному та второваному шляху, готовність продати своїх товаришів заради власної користі. Все це засвоюється учнями мимоволі. Вони просто пристосовуються до шкільних обставин, засвоюють нормальний спосіб досягнення "успіху" в похмуromу, знедоленому світі середньої школи. Ця конкуренція пов'язана з багатьма приниженнями для всіх, навіть для тих, хто досягає успіху. Головна мета школи – виховання пристосуванців, які підкоряються владі шкільної системи" [23, 427].

У відповідності до класичної ринкової парадигми вся життєдіяльність людей це нескінчений ланцюг різних актів "купівлі-продажу". У ринковому суспільстві все продается та купується. Гроші тут виступають як універсальний засіб обміну та інтеграції всіх потреб та інтересів людей, "це звідник між потребами та предметом, між життям та життєвими можливостями людей" [20, 131]. Як образно писав К.Маркс, гроші тут "можуть їсти, пити, відвідувати бали, театри, можуть подорожувати, вміють придбати собі мистецтво, вченість, історичні цінності, політичну владу – все це вони можуть купити: вони дійсно сила" [20, 131]. Кількість грошей, які має в своєму розпорядженні людина, у значній мірі обумовлює вибір певної моделі самореалізації, структуру її потреб, впливає на соціальний статус особи у суспільстві. Гроші суттєво впливають на характер взаємовідносин між людьми у ринковому суспільстві. Тому кожний життєвий крок "ринкової людини" мотивований економічними розрахунками, калькуляцією ймовірних витрат та прибутків. Можна по-різному оцінювати етичний аспект такої парадигми повсякденної життедіяльності, але слід визнати, що більш високі досягнення в економічному розвитку на сьогодні в основному у тих країнах, де поведінка людей має більш чітко виражену "ринкову" орієнтацію.

Україна поки що не належить до таких країн, хоч останнім часом тут іде активний процес "маркетизації" та "меркантилізації" всіх граней економічного, культурного і навіть політичного життя. Але обвальна комерціалізація в умовах, коли більшість "типових українців" за своїми життєвими стереотипами, традиціями, духовною ментальністю не готові до постійної раціональності, калькуляції кожного свого життєвого кроку, створює сприятливий ґрунт для "ринкових аферистів", які відносно легко обдурюють та грабують великі маси "простаків". У зв'язку з цим актуальними є формування певних елементів "ринкового менталітету" у процесі виховання та навчання (і в родині, і в школі), як і створення механізмів правового та адміністративного захисту довірливих людей від різних аферистів та шахраїв.

Антиринковий менталітет може бути серйозною перешкодою для підвищення ефективності економічної діяльності. Тому певна помірна меркантилізація повсякденної поведінки кадрового резерву працівників є безумовно бажаною. Але тут, як і в будь-якій іншій справі, надзвичайно важливо почуття міри. Надмірна меркантилізація всіх сфер життедіяльності спричиняє дегуманізацію міжособових та міжгрупових відносин, знецінює та руйнує багато святих для людей стосунків та цінностей, які формувалися протягом багатьох тисячоліть докапіталістичного розвитку. На цей момент, зокрема, звертає увагу відомий американський фінансист, активний прихильник ідеалів "відкритого суспільства" Д.Сорос. Він вважає, що у суспільстві з послідовно ринковим менталітетом друзі, сусіди, чоловіки та жінки були б якщо не взаємозамінними, то в усіх разі у легко замінними на рівноцінні

альтернативи і їх потрібно було б вибирати на основі конкурентії. Особисте спілкування може зовсім втратити своє значення в міру того, як більш ефективні засоби комунікації будуть знижувати потребу в фізичній присутності. Це, звичайно, така перспектива, яка не дуже приваблює. Але її потрібно враховувати як стримуючий чинник. Адже будь-яка суспільна система стає абсурдом, якщо її довести до логічного завершення [24, 91-92].

"Маркетизація" процесів формування та ефективного розподілу трудового потенціалу неможлива без ефективної професійної орієнтації:

– для самостійного вибору певної соціально-професійної ролі та цілеспрямованого "виробництва" необхідного для її успішної реалізації трудового потенціалу потрібно орієнтуватися у нинішніх та майбутніх ситуаціях на ринках праці;

– можна визначити певний мінімум інформації, який необхідний для того, щоб діти та їх батьки могли, як то кажуть, "зі знанням справи" готуватися до "вигідної" торгівлі своїми робочими послугами на ринках праці.

*Перш за все*, варто орієнтуватися у нинішній кон'юнктурі на різні види послуг та ймовірних тенденціях на майбутнє. Потрібно знати: 1) на які види професійної діяльності і в якому об'ємі є попит сьогодні; 2) "ціна" окремих видів робочих послуг сьогодні і як вона може ймовірно змінитися в майбутньому; 3) які можливості відкриває певний вид професійної діяльності для соціального самоствердження (соціальний престиж) та професійного зростання.

*По-друге*, необхідно знати, які вимоги ставить той чи інший вид професійної діяльності до людини: 1) який обсяг знань та навичок необхідний для успішного виконання певної соціально-професійної ролі; 2) які вимоги ставляться до моральних характеристик працівників; 3) які вимоги, показання та протипоказання до стану здоров'я, певних психофізіологічних характеристик особи; 4) які індивідуальні психологічні характеристики, задатки та схильності можуть суттєво підвищувати та знижувати продуктивність трудової діяльності та особисту задоволеність працею.

*По-третє*, необхідно добре знати свої індивідуальні психо-фізіологічні характеристики, задатки та схильності до певних видів професійної діяльності. Адже "витрати" на формування певного професійного потенціалу "вигідні" тільки тоді, коли є надія, що людина зможе у майбутньому виконувати свої професійні послуги щонайменше з середньою продуктивністю. А остання у значній мірі залежить від того, наскільки та чи інша соціально-професійна роль відповідає індивідуальним психологічним характеристикам, задаткам та схильностям особи.

*По-четверте* потрібно знати, де і за яку ціну (і по витратам часу, особистих зусиль і по витратам коштів) можна "купити" знання та навички, необхідні для виконання певних соціально-професійних ролей. Необхідно знати, які види навчальних закладів, які варіанти навчальних програм, які форми та методи навчання можуть забезпечити найбільш ефективну підготовку до певного типу професійної діяльності при прийнятних з погляду "покупця" витратах часу, особистих зусиль та коштів.

Та система професійної орієнтації, яка склалася у нас не дає достатньої, з погляду ринкової парадигми, інформації з багатьох із перелічених вище блоків. Задовільними можна вважати хіба що тільки професійну інформацію (знайомство учнів зі світом професій, змістом та умовами праці на найбільш поширених робочих місцях) та інформацію про навчальні заклади. Що ж стосується інших компонентів інформаційної системи, необхідної для реалізації ринкових принципів формування та розподілу трудового потенціалу молоді, то їх ще потрібно створювати.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Червоная С.А. Американцы о себе и о положении в стране //США: ЭПИ, 1995, № 10. – С. 104.
2. Куценко Б., Удовиченко Д., Опалєва І. Освіта як фактор стабільності та національної безпеки України //Економіка України, 1998, № 1. – С. 20.
3. Смелзер Н. Социология. Пер. с англійського. – М: Феникс, 1994. – С. 427.
4. Маркс К. Философско-экономические рукописи 1949 //Маркс К., Энгельс Ф. – Соч. Т.42. - С. 131, 148.
5. Сорос Д. Советская система: к открытому обществу. – М: Політиздат, 1991. – С. 91-92.

**ЗА РУБЕЖЕМ**

Віра Поліщук

**ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗА РУБЕЖЕМ**

Ініціатором і організатором відкриття шкіл соціальної роботи для підготовки відповідних професійних фахівців стала у 50-х роках Організація Об'єднаних Націй. У 1951 році спеціальна комісія ООН прийняла резолюцію, в якій зазначалось, що соціальна робота повинна бути визнана професійною діяльністю, що виконується особами з спеціальною професійною підготовкою, котрі прослухали у відповідному навчальному закладі офіційний курс з теорії і практики соціальної роботи. У цьому ж документі зазначалось, що програми підготовки відповідних фахівців як в університетах, так і в спеціальних школах соціальної роботи має відповідати максимально високим вимогам, бути достатньо повними і всеохоплюючими, відповідати як різноманітності, так і спорідненості соціальної роботи.

У дію вступила програма, яка передбачала створення служб соціального забезпечення і підбір кадрів для роботи в них. Окрім цього вона сприяла відкриттю шкіл соціальної роботи в багатьох країнах світу, висвітленню досвіду їх роботи через міжнародні обміни, проведення міжнародних і регіональних семінарів.

У міжнародному плані координацію дій з розробки навчальних програм підготовки спеціалістів соціальної роботи реалізовує міжнародна Асоціація шкіл соціальної роботи. У багатьох країнах внаслідок соціальних і культурних відмінностей навчання соціальних працівників має свої особливості. Разом із тим, завдяки проведенню конференцій і семінарів, реалізації програм двосторонньої співпраці, основні підходи і концепції навчання мають тенденцію до зближення й уніфікації. Підготовка соціальних працівників носить інтернаціональний характер і ґрунтуються на базових програмах, що включають теорію і методологію соціальної роботи, курси психології, соціології, медицини, прав людини та інше. У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників значну роль відіграє практика студентів, на яку відводиться майже 50% навчального часу.

Зупинимося детальніше на особливостях національних систем підготовки спеціалістів із соціальної роботи.

Варто зауважити, що єдиного універсального стандарту в справі навчання соціальних працівників немає навіть у рамках однієї і тієї ж країни. Форми навчання Кетрін А. Кендалл умовно поділяє на університетські і неуніверситетські. Проте в рамках цієї кваліфікації існує багато відмінностей.

У США професійний соціальний працівник повинен мати, як мінімум, диплом бакалавра соціальної роботи. За рішенням Ради з питань навчання соціальної роботи, яке було прийняте у 1974 році — це перший ступінь у фаховій підготовці соціальних працівників. Присвоюється цей ступінь після закінчення чотирирічного навчання за загальноприйнятою програмою.

Найбільш поширеною у США є підготовка на рівень магістра соціальної роботи. Ступінь магістра може бути отриманий випускниками після дворічного додаткового навчання у спеціалізованій школі соціальної роботи.

У США близько ста коледжів готують магістрів соціальної роботи, близько 420-ти коледжів — бакалаврів. У 43-х школах соціальної роботи здобувають ступінь доктора наук. У таких школах навчаються спеціалісти, що мають ступінь магістра соціальної роботи. Програми для підготовки докторів носять індивідуальний характер і обумовлюються орієнтацією університету. Докторський ступінь присвоюється фахівцям, які успішно захистили дисертацію з певних соціальних проблем.

У практиці соціальної роботи у США реалізуються два основні напрями: індивідуальна робота з клієнтами і групова робота в общині, окрім сільських районах, благодійних організаціях. Виходячи з цього, в програму підготовки соціальних працівників включені курси з індивідуальної і групової соціальної роботи. Іншими словами, навчання соціальної роботи ведеться на мікро- та макрорівнях.

Якість навчання в основному забезпечується через систему національних стандартів і акредитації. Програми акредитації не є прерогативою правління, а затверджуються Радою з навчання соціальної роботи — організацією неправлінською, добровільною і некомерційною.

Найдавнішою школою соціальної роботи вважається школа Колумбійського університету (заснована у 1898 р.). З 1940 р. вона почала готувати магістрів соціальної роботи, а з 1946 р. — докторів. Для вступу в школу необхідно мати диплом бакалавра акредитованого коледжу або університету за спеціальністю — гуманітарні дисципліни, філософія, література. Бажаючий поступити повинен пройти 60-годинний навчальний курс гуманітарних дисциплін, у якому мінімум 20 навчальних годин відводиться на біологічні науки (антропологію, економіку, історію, політичну науку, філософію, психологію, соціологію, ботаніку, біологію, фізіологію і зоологію). Якщо під час екзамену абітурієнт не виявив належної академічної підготовки, але продемонстрував професійні знання в соціальній роботі, то він може бути зарахований до університету кандидатом.

Для того, щоб отримати диплом магістра, студент протягом 2-х років вивчає такі програми, як соціальні служби, теорія поведінки людей (динамічна психіатрія, соціокультурні концепції, що стосуються структури сім'ї, соціальна стратифікація, етнічні системи та ін.), наукові методи дослідження, методи практики соціальної роботи, зони практики і сфери соціальних проблем.

У якості основного завдання навчання студент обирає один із методів, що застосовуються у практиці соціальної роботи, а в кінці першого року може змінити його на інший.

Загальний навчальний курс повинен бути засвоєний всіма студентами незалежно від вибору методу практичної роботи. Загальний навчальний курс складається з дисциплін, що вивчають соціальні послуги, людський розвиток і психопатологію, соціокультурні елементи, наукові методи та дослідження.

Протягом другого року навчання студенти проходять другу практику. Сферами практики є робота з людьми похилого віку, дітьми, сімейні служби, соціальні служби на підприємствах, робота в центрах здоров'я, з людьми, в яких порушена психіка, або ж розумово відсталими.

Існують спеціальні навчальні курси для тих, хто зацікавлений у поглибленню або спеціалізованому вивчення методів соціальної роботи.

У школі Колумбійського університету особливе значення надається практиці студентів, на яку відводиться три дні в тиждень, або 300 годин протягом семестру. Польова практика виступає інтеграційною частиною навчального процесу, що дає можливість застосовувати теорію у практиці соціальної роботи. Головною її метою є розвиток професіоналізму у конкретній практичній роботі з людьми, набуття досвіду роботи в організаціях і агентствах, умінь та навичок управлінської роботи.

Зазвичай студент в перший рік навчання проходить практику в одній організації, а на другий — в іншій, причому він повинен проявити позитивні результати попередньої практики у роботі з людьми.

Школа вибирає одну з організацій в якості навчального центру. Ця організація несе перед школою відповідальність за зміст і характер практики. У школі працює декілька груп (по сім студентів у кожній), які підпорядковуються викладачу, що відповідає за проведення практики.

Під час практики студенти працюють у психіатричних лікарнях, держаних і приватних агентствах з вирішення проблем родин та дітей, в соціальних службах, що реалізують програми лікування від алкогольної залежності та наркоманії, в центрах розвитку соціальних служб общин, житлових центрах і компактних житлових комплексах.

Студенти можуть індивідуально або колективно займатись дослідницькою роботою під керівництвом викладача. Дослідницький проект включає в себе вибір і обґрунтування теми (проблеми) дослідження, аналіз літератури, підбір методів дослідження, збір даних та їх аналіз і підготовку письмового повідомлення.

Альтернативою звичайній дворічній програмі навчання на отримання диплома магістра соціальної роботи є скорочені (для досвідчених соціальних працівників) і удосконалені програми (для осіб, що мають дипломи бакалавра з акредитованих американських навчальних закладів). Перші з альтернативних програм дозволяють студенту мати повні і скорочені навчальні навантаження. Другі програми дають можливість навчатись лише протягом другого року навчання.

Майбутні доктори соціальної роботи вивчають курси історії і філософії, методи дослідницької роботи і статистики, соціальні науки та науки, які пов'язані з поведінкою людей, і мають написати дисертацію з вибраної соціальної теми.

Упродовж багатьох років підготовка соціальних педагогів у США і Канаді здійснювалась на основі рекомендацій Ради з освіти соціальних працівників. Рада розташувалась на території США і практично служила офіційним координатором центром з питань підготовки спеціалістів даного профілю.

У 60-х роках гостра потреба у кадрах заставила Канаду швидко розширювати сферу підготовки соціальних працівників. З метою формування власної політики у даній галузі у Канаді була створена національна Асоціація школ соціальної роботи. У процесі професійної атестації соціальних працівників базовою був визнаний ступінь бакалавра.

Нова модель підготовки соціальних працівників у Канаді передбачає три або чотири роки університетських занять. Після завершення курсу випускник може отримати ступінь бакалавра соціальної роботи. Далі, з метою отримання ступеня магістра соціальної роботи, можна опанувати програму більш поглиблених занять — від 12-ти до 18-ти місяців. Проте у країні є три школи, які пропонують дворічну програму для отримання ступеня магістра, де, на відміну від однорічних програм, від поступаючих не вимагається наявність ступеня бакалавра соціальної роботи. В окремих школах діють програми докторантур. У Французькій Канаді створений новий тип навчального закладу, який служить містком між середньою та університетською освітою у цій галузі. Це загальноосвітні коледжі з професійним ухилом, які пропонують дворічний курс навчання неуніверситетського типу (в т.ч. і навчання соціальної роботи). Випускники даного типу навчального закладу мають можливість або поступати в університет для продовження навчання, або приступити до практичної роботи.

Перша школа соціальної роботи на південноамериканському континенті була створена у Чілі. Система підготовки соціальних працівників в чілійських приватних школах послужила моделлю для розробки програм в інших країнах Латинської Америки. Основними спонсорами стали міністерства або державні (урядові) агентства соціального забезпечення. Навчальні заклади неуніверситетського типу для підготовки соціальних працівників відкрила також католицька церква. У 50-х роках у всій Латинській Америці приватні школи почали приєднуватися до університетів. До кінця 60-х років переважна більшість школ неуніверситетського типу запозичила цю ідею і у 70-80-х роках повністю з'єдналася з університетами. На перших порах перевага була віддана школам неуніверситетського типу, які передбачали трирічне навчання або чотирирічну програму, якщо школа знаходилася при університеті, але у всіх випадках випускники кваліфікувались як соціальні працівники. Проте в деяких країнах континенту сьогодні переважають програми школ неуніверситетського типу, мова йде про політехнічні і так звані підготовчі ("проміжні") школи. Проте найбільш поширеною сучасною моделлю підготовки соціальних працівників у даному регіоні є п'ятирічна (в окремих країнах — чотирирічна) університетська освіта. Найбільшого поширення набув перший ступінь навчання за університетською програмою, який тут називається "ліценсіадо". У ряді країн, особливо у Бразилії, поширені аспірантури. У цій країні функціонує шість програм для підготовки на ступінь магістра і одна — на ступінь доктора наук. окрім того існує однорічна "продовжена" підготовка — спеціалізація на курсах після закінчення університету.

Модель навчання соціальної роботи у Мексиці відрізняється від моделей інших країн Латинської Америки співвідношенням спеціалізованих і повних університетських програм. У Мексиці відкрито більше ста школ соціальної роботи. Проте лише 20% з них дають кваліфікацію "ліценсіадо" після чотири- або п'ятирічної університетської освіти. Більшість програм передбачає трирічну часто досить спрощену (технічну) підготовку в школах неуніверситетського типу на базі середньої освіти. Випускникам таких школ відповідно

присвоюється кваліфікація “технічний працівник”.

У більшості азіатських країн у сфері підготовки фахівців соціальної роботи домінує університетська освіта американського взірця. Навіть в Індії за взірець взята американська модель — два роки навчання, зорієнтованого на отримання ступеня бакалавра. При цьому підготовка соціального працівника поширюється як “уніз” — це курси зі слухачами з неповною вищою освітою, так і “вверх” — це програми, які передбачають отримання ступеня магістра.

У Південній Кореї студенти навчаються чотири роки, після чого їм присвоюється ступінь бакалавра. При цьому реальнюю залишається можливість отримання і наступних вчених ступенів. У Японії існує широкий спектр програм підготовки соціальних працівників: два роки навчання в коледжі за місцем проживання, чотири роки студентських занять у коледжі або університеті (що є найбільш поширеним) і два роки аспірантури в університеті з отриманням ступеня магістра. Окремі університети Японії пропонують з даної спеціальності докторантuru.

У Європі школи соціальної роботи до недавнього часу діяли як незалежні навчальні заклади під егідою урядових, релігійних, політичних і світських організацій. Це найбільш поширене, хоча і не єдина, модель в Австрії, Бельгії, Данії, Франції, Італії і в ряді інших країн. До абітурієнтів шкіл соціальної роботи здебільшого ставляться ті ж вимоги, що і до претендентів навчатися в університеті, проте їх не можна прирівнювати до останніх. Програми навчання в школах соціальної роботи розраховані на 3-4 роки і реалізуються як технічна або спеціалізована професійна підготовка. Випускник отримує диплом соціального працівника.

Країною з класичною системою соціальної роботи в Європі вважається Швеція. У 1912 році при університеті Стокгольма відкрився інститут навчання і досліджень з питань соціальної політики і діяльності місцевого управління. Завдання навчання, термін якого 2,5 роки, полягало в тому, щоб навчити студентів теорії і практики в даній галузі. З тих пір в програмах і термінах навчання відбулись значні зміни.

Нині навчання у сфері соціальної роботи в університеті Стокгольма проводиться протягом 3,5 років. Упродовж першого року студенти опановують політичні науки, соціальну політику, статистику, громадянське і соціальне законодавство, соціальну, муніципальну та ділову економіку, соціологію, психологію, проблеми практичної адміністрації. Після першого року навчання студенти навчаються ще три курси: А, В, С (за бажанням ще й курс Д, так званий курс “Дослідницької роботи”).

Протягом перших двох курсів студенти вивчають такі предмети:

- соціальні зміни і соціальні структури;
- сфери соціальної роботи;
- методи соціальної роботи;
- робота за проектами, включаючи курси з методів реалізації дослідницької роботи.

Після успішного завершення курсів А і В студент може або продовжувати навчання на курсі С, або ж спеціалізуватися у вивченні соціального законодавства чи соціального планування.

Курс С передбачає поєднання вивчення соціології, психології, методів соціальної роботи і соціального законодавства з практикою. Практика проводиться під керівництвом університетського інструктора і має індивідуальний або груповий характер. У Стокгольмі для таких цілей спеціально виділено шість навчально-практичних центрів, де інструктор протягом півного дня спостерігає за практикою студентів і в разі необхідності надає їм допомогу. Керівництво студентською практикою частково оплачується із бюджету університету.

Дослідницька робота в університеті спрямована на професійну реалізацію соціальної політики Швеції. Вона включає аналіз основних причин виникнення соціальних проблем, що стосуються людини, групи людей, общин та інше.

Випускники університету працюють у реабілітаційних центрах, судах, в службах сімейної терапії, соціального планування і т.д. Більшість спеціалістів, що закінчили школу, працюють у муніципальних органах, соціальних відомствах і в центральних органах влади.

У Німеччині на початку 70-х років нове законодавство дозволило реформувати школи соціальної роботи із середніх навчальних закладів у коледжі. Ці школи трактують свої програми як “курси навчання, альтернативні традиційні університетській освіті”.

У Греції та Італії нове законодавство також змінило статус до цього незалежних приватних шкіл. Найбільш значні зміни відбулися у північних країнах, де, за винятком Данії і Норвегії, школи соціальної роботи повністю інтегровані у систему вищої університетської освіти.

Не існує єдиного взірця підготовки соціальних працівників й у Великобританії, яка здійснюється у 46-ти університетах і коледжах країни. У даний час програми передбачають чотирирічні курси на звання бакалавра, однорічну аспірантуру, дворічні курси для тих, хто не закінчив повний курс університету і для них же — трирічні курси. Випускники отримують кваліфікаційні дипломи і сертифікати.

В університетах Великобританії існують не тільки різні терміни навчання, а й різні навчальні програми, умови для вступу і документи про закінчення (диплом чи сертифікат про закінчення навчання). Для того, щоб отримати диплом бакалавра, студенти навчаються 3-4 роки. Іншими словами, університети та інші навчальні заклади мають чітко виражену автономію в організації навчання соціальних працівників. Однак відносна уніфікація навчальних програм забезпечується Центральною радою з навчання в галузі соціальної роботи, що була створена за рішенням парламенту і фінансується із держбюджету. Рада складається із представників систем освіти, зайнятості, професійних груп та асоціацій. Вона періодично розглядає на предмет схвалення навчальні програми із спеціальності “Соціальна робота” і дає можливість студентам, які успішно закінчили навчання, отримати сертифікат професійного соціального працівника.

Діяльність Ради в Англії доповнює Об'єднану університетську раду з питань діяльності соціальної і державної адміністрації. З цим консультивним органом співпрацюють більшість університетів, що мають коледжі і школи соціальної роботи. Спільним для цієї достатньо складної британської системи є процес атестації як слухачів так і самих курсів Центральною радою з навчання і підготовки кадрів соціальних працівників. Випускники курсів, які успішно пройшли атестацію, отримують кваліфікаційний сертифікат, що визнається на всій території країни і дозволяє займатись практикою в галузі соціальної роботи.

Особливістю багатьох англійських шкіл соціальної роботи є постійне прагнення до вдосконалення форм і методів навчання. Наприклад, в університеті Единбурга на навчання в департамент соціальної адміністрації приймають студентів, які вже мають дипломи, що підтверджують вивчення курсів психології, соціології і соціальної адміністрації. Термін навчання — один рік. Поряд із вивченням теорії значна увага звертається на практику в державних і приватних соціальних установах. Характерним є той факт, що вивчення теорії соціальної роботи доповнюється дискусіями про природу і характер її прояву в реальних соціальних умовах життя людини, що змінюються, а також глибоким аналізом основ соціальної політики держави. В університеті можна отримати також диплом доктора. Молоді спеціалісти, які закінчили університет, працюють у місцевих адміністраціях, реабілітаційних центрах, психіатричних лікарнях, зокрема дитячих, та інших установах.

Короткий аналіз постановки освіти в галузі соціальної роботи свідчить як про подібність, так і про відмінність, що є в різних країнах. Беззаперечним залишається той факт, що в усіх без винятку випадках програми навчання соціальної роботи, незалежно від того, де і ким вони складені, повинні відповідати загальнолюдським цінностям, забезпечувати глибоке знання соціальних бід і проблем, розуміння відносин особистості і суспільства в їх взаємодії і навчати методів ефективної “інтервенції” в соціальні проблеми.

Запозичуючи світовий досвід підготовки соціальних працівників, варто апробувати плоралістичну концепцію, використовувати різноманітні підходи, але при цьому керуватися здоровим глуздом і утвержувати цінності, які характеризують цю професію як одну із найбільш гуманних і потрібних.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Иванов В.Н. Социальные технологии в современном мире. М.: Славянский диалог, 1996.
2. Энциклопедия социальной работы. В.3т. Т.2.: Пер. с анг. — М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. — 454 с. С. 54-59.
3. Некрасов А. Развитие концепций социального благосостояния и подготовка специалистов в области социальной работы за рубежом. Российский журнал социальной работы. М., 1997. № 1/5 с. 144-152.

## **АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНІКИ У ПОЛЬЩІ**

Основою методичної підготовки майбутнього вчителя техніки є знання й уміння застосовувати різноманітні форми і методи проведення заняття. Тому природною необхідністю є удосконалення його дидактичної майстерні. Доцільно поділитися зауваженнями щодо методів навчання, застосовуваних нами на практичних заняттях з дидактики техніки (в Україні — із методики трудового навчання).

Сучасна вузівська дидактика веде пошук підвищення ефективності навчання за рахунок інтелектуальної і практичної активізації студента — майбутнього вчителя. Дуже часто пропонується ввести у процес навчання такі методи, що звели б до мінімуму роль вербально-репродуктивних дій на користь мислення і творчої діяльності студента. „Це не просте завдання — пише М.Зюлковська-Собецька, — доказом чого є факт, що ми не вміємо порвати з пояснювально-ілюстративним або евристичним методом навчання, незважаючи на те, що вже давно піддається сумніву його ефективність” [1, 20].

У методичній підготовці майбутніх учителів техніки (саме на ній ми хочемо зосередити увагу) дуже важливу роль відіграє предмет “Дидактика техніки”. У найзагальніших рисах метою цього предмету є не тільки озброєння студентів відповідним обсягом знань, а й формування у них відповідних умінь і практичних дій, необхідних для виконання функцій вчителя - вихователя, а також для вирішення типових дидактико-виховних ситуацій. Дидактика техніки відіграє головну роль у навчанні вчителів. Роль навчання "полягає значною мірою у популяризації наукових зasad цієї дисципліни. Її роль у методичній підготовці виражається у тому, що вона повинна інтегрувати і використовувати пізнання студентів з різних предметів вузівського навчання так, щоб формувати у них зміння пов'язувати ці знання в цілісні структури, пристосовані до різноманітних дидактико-виховних шкільних ситуацій, що змінюються" [4, 273].

Для реалізації вищезгаданих положень викладачі, що ведуть семінарські заняття з даного предмету, повинні застосовувати правильні методи, тобто такі, що змінювали б фахові якості студентів — споживачів переданого ім досвіду виробничих і дидактично адаптованих ситуацій. Для цього можуть застосовуватися традиційні методи, але головне місце відводиться новаторським методам, про які ми хочемо тут розповісти.

Одним із найефективніших методів навчання, що має значну виховну і навчальну цінність, є дискусія. Це форма колективної творчої активності студентів, тобто саме тієї активності, котрій сучасна дидактика надає великого значення. Студенти шляхом обміну думками і досвідом приходять до пізнання сутності обговорюваної проблеми. Одночасно вона формує уміння самостійно знаходити основну інформацію з даної теми і відкидати неправильні теорії і думки.

Дуже цікавою формою дискусії є панельна дискусія. Суть її полягає у тому, що визначена група студентів, обраних за принципом добровільності, висловлюється щодо названої заздалегідь викладачем теми. При цьому представляються різноманітні точки зору. Інші студенти можуть задавати питання усно або письмово, адресуючи їх конкретному члену дискусійної групи. Голова дискусійної групи, котрим доцільно вибрати когось із студентів, оскільки тоді дискусія ведеться більш вільно, перериває в потрібний момент розмову дискусійної групи і в дискусію включається інші студенти. Після цього дискусійна група (панельні учасники) продовжує дискусію над даною, вже розширеною проблемою. Після завершення дискусії голова коротко підводить її підсумки, виділяючи найістотніші проблеми. В міру необхідності викладач, що веде заняття, може подати доповнення. На закінчення, як правило, усі дискусійна група оцінюється експертною комісією, що складається з двох студентів і голови дискусійної групи.

Як показує наш досвід, практичні заняття з застосуванням панельної дискусії тримають у напрузі всіх учасників і дозволяють їм включитися в хід заняття практично в будь-який момент.

Деякі практичні заняття з дидактики техніки спрямовані на введення студентів у процес самостійного рішення дидактичних проблем. З цією метою частина практичних занять реалізується нами із застосуванням дидактичних ігор.

У літературі по-різному дається визначення гри. На думку К.Крушевського, дидактична гра — це один із методів навчання, що належить до групи проблемних методів і моделює реальні явища, ситуації або процеси із метою наближення навчального процесу до безпосереднього пізнання завдяки наданню можливостей для маніпуляції з моделлю [2, 165]. У свою чергу, В.Оконь вважає, що дидактична гра є „таким видом гри, який полягає у дотриманні точно сформульованих принципів” [3, 265]. Існує багато різновидів методу дидактичної гри. Їхньою загальною властивістю є присутність елементу гри в кожному їх виді. К.Крушевський [2, 169] розділяє дидактичні ігри на чотири групи: ситуаційний метод (випадок), мозковий штурм, біографічний і симуляційний методи.

Ситуаційний метод полягає в тому, що перед студентами ставиться якась складна дидактична ситуація, насычена меншою або більшою інформацією. Основою проведення занять із застосуванням цього методу є підготовлені ситуаційні описи, що стосуються найчастіше випадків, що мали місце під час педагогічної практики студентів, або ж придуманих ситуацій. Ці описи часто є додатками у вигляді схем, проектів конструкцій для виконання виробу або проектів сценарію дидактичних занять.

У ході занять, реалізованих із застосуванням цього методу, найчастіше виділяються:

- уявлення опису даної ситуації;
- формульовання розпоряджень у формі: "доведи і проведи оцінку", "доповни", "порадь", "уяви власну концепцію";
- уявлення рішень даної ситуації разом із синтетичною систематизацією знань, отриманих у ході гри.

Застосування ситуаційного методу особливо сприяє підготовці до виконання функцій вчителя тому, що дозволяє подивитися на той інститут, яким є школа і дидактико-виховні проблеми, що мають у ній місце, і в такий спосіб розвивати альтернативне мислення і творче ставлення до навколошньої дійсності [3, 289].

Мозковий штурм (біржа ідей) — це такий метод, який стимулює активність студентів на заняттях. Цей метод полягає у груповому придумуванні різноманітних ідей розв’язування задач. Дуже важливо, щоби групи студентів знайшли якнайбільше ідей, іноді дуже несподіваних, оскільки це сприяє створенню атмосфери свободи і співпраці.

Практичні заняття, що містять сесію мозкового штурму, охоплюють:

- підготовку студентів до усвідомлення проблеми;
- інструкцію щодо протікання сесії і вибору секретаря;
- придумування ідей;
- аналіз і оцінку ідей, а також вибір найкращих із них і обґрунтування їхнього вибору.

У ході сесії ми намагаємося стимулювати придумування ідей, а в тих випадках, коли у студентів занадто рано вичерпується їхній запас, підказуємо напрям пошуку.

На заняттях з дидактики техніки даний метод застосовується тоді, коли для подальшого їхнього проведення необхідні декілька ідей вирішення проблеми, або ж якщо потрібно перевірити корисність засвоєних раніше знань.

Найбільш популярною і вартою уваги при проведенні практичних занять з дидактики техніки є дидактична гра, названа симуляційною. Вона пов’язана з відтворенням складних проблемних ситуацій, що потребують самостійного вирішення. Симуляція на практичних заняттях із дидактики техніки проводиться, як правило, перед педагогічною практикою студентів у школі або після неї шляхом відтворення різноманітних ситуацій, що ілюструють, як можна провести уроки більш цікаво й ефективно.

Під час проведених нами занять студенти виступають ролі як учителя, так і учня. Вони повинні добре підготуватися до виконання своєї ролі, бути твердо переконаними, що їхні дії мають плановий, добре продуманий, а не випадковий характер.

Проведення симуляційних ігор під час практичних занять потребує: точного формулювання мети (які знання й уміння необхідно передати), поділу ролей і видачі інструкцій, опису симуляційної ситуації.

В інструкції до головної симуляції вказується перелік тих доручень, за допомогою яких йде управління ходом занять, а в інструкції для учасників називаються ролі і можливі варіанти їхнього виконання. В інструкції для оцінюючого заняття ми даємо опис основних дій,

наголошуємо, як повинні проходити симуляційні заняття з визначеної теми, а також вказуємо кількість балів, якими оцінюється виконання даної ролі.

Головною метою, яка ставиться перед такими заняттями, є оволодіння студентами методами аналізу дидактичних ситуацій, що можуть виникнути під час уроку, розвиток навичок приймати швидке рішення, а також оволодіння умінням послідовного рішення. Крім того, симуляційна гра дозволяє вчитися без примусу, одночасно пережити симульовану дійсність, яка піддається змінам.

Дуже цікавим і, на наш погляд, вартим уваги методом, не дуже складним для головного заняття, але таким, що вимагає від студентів підготовчої роботи, є біографічний метод. Він полягає у самостійній підготовці студентами інформації з даної теми шляхом вивчення біографій обраних осіб, що можуть послужити фоном для дослідження окремих явищ, процесів і т.п. Вивчення особистісних рис даної людини, методів її поведінки може використовуватися для формування позитивних якостей у майбутніх учителів.

Отже, ми можемо сказати, що застосування вище представлених методів на практичних заняттях із дидактики техніки сприяє, з одного боку, повнішому і легшому досягненню мети, визначеній у навчальній програмі з цьому предмету, а з іншого боку, впливає на рівень активності студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. V.Ziolkowska-Sobecka, Nauczyciel-podstawowe ognisko reformy "Szkoła Zawodowa" 1999, nr 1, S. 18-22.
2. K.Kruszewski, Gry dydaktyczne //sztuka nauczania pod red. K.Kruszewskiego, Warszawa 1991, S. 164-181.
3. W.Okon, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1995, S. 265-289.
4. M.Frejman, Problemy optimizacji metodycznego kształcenia nauczycieli pracy-techniki, [w:] Optimizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów politechnicznych, Szczecin 1992, S. 273-277.

Володимир Пасічник

#### РЕФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ ПОЛЬЩІ

Тривалий час, починаючи з 1945 року, історична освіта в школі і вищих навчальних закладах Польщі була під постійним контролем партійного апарату ПОРП. Саме ПОРП у своїх освітніх програмах реалізувала заздалегідь визначені напрями громадянського, суспільного і патріотичного виховання підростаючого покоління, підпорядкованих вимогам панівної в той час комуністичної ідеології.

У засобах масової інформації, в наукових та популярних публікаціях, у багатьох художніх та документальних фільмах, театральних виставах формувались у молоді історичні образи минулого ("білі плями", тенденційні оцінки та ін.). Величезний вплив на історичну освіту мала також державна цензура, яка, в свою чергу, підпорядковувалась ПОРП.

Переломною епохою у викладанні історії в школах Польщі можна вважати 80-ті роки. Боротьба "Солідарності" і повернення історичної правди в школу привели до істотних змін у викладанні цього предмету. Вийшли з друку нові підручники з історії для учнів молодших, середніх та старших класів, які були збагачені новим теоретичним і дидактичним матеріалом.

Це був тільки початок. Ряд реформ, проведених у Польщі протягом останніх десяти років, сприяли корінним змінам у всій системі шкільного історичного виховання та навчання. Без сумніву, сучасна польська історична освіта досягла значних успіхів. Вона стала відкритою і демократичною. Вчитель отримав небачену до цього часу самостійність, що дало йому можливість удосконалювати педагогічну майстерність.

Проте необхідно враховувати, що не завжди сучасна польська школа є вільною від політичного і теологічного тиску з боку різних партій та організацій. Досить часто складні процеси в історії Польщі розглядаються в школах з позиції тільки чорного або білого "кольору", внаслідок чого порушується принцип об'єктивної оцінки подій та фактів. Наприклад, сьогодні, як на це вказують польські вчені та педагоги А.Зеленський, Е.Матерницький та ін., не поодинокі випадки, коли переоцінюється роль армії Крайової і недооцінюється армія Людова в Другій світовій війні. Раніше в історичному курсі переважали здебільшого антинімецькі настрої, сьогодні, не рідко — антиросійські. Така однобокість,

звичайно, не сприяє об'єктивізації процесу розвитку польської історичної шкільної освіти.

Зауважимо, що з 1998 року відповідно до вимог нової реформи освіти польська школа має таку структуру: 6-річна основна неповна середня школа, 3-річний гімназіум і 3-річний профільний ліцей або 2-річна (на вибір) професійна школа.

На 1-му етапі освіти (I-III класи) навчальний предмет "історія" – розкриває відмінність різних культур у давню епоху, вводить учнів у світ традицій, побуту, звичаїв, легенд, міфів і знайомить їх з основними державними і народними символами.

На 2-му етапі (IV-VI класи) історія становить складову частину предмету суспільство й історія. В його рамках учні мають розширити свої знання про навколошній світ, усвідомити зв'язок між окремим і загальним. На цьому етапі учень повинен оволодіти знаннями про коріння польського народу, про найвидатніших діячів в історії Польщі, а також про події, які мають визначальний характер для долі польського народу і держави.

В 5-му класі концентрується увага на причинах утворення держави та на основних принципах існування. На уроках піднімаються такі питання:

- держава, її генезис, організація, мета подальшого розвитку і т.д. (вчителем наводяться різні приклади з детальним розглядом сутності польської держави);
- інститути державної влади в онтогенезі (князь, король, президент);
- парламент (шляхетська демократія, сучасний парламентаризм);
- суд, уряд, місцеве самоврядування, армія та ін.

Одночасно формується світоглядний фундамент учнів під основні поняття патріотизму і громадянства.

В 6-му класі головними в програмі навчання з історії є питання, пов'язані з працею людини в сучасному суспільстві: людина в суспільстві, різні моделі суспільного життя, поділ суспільних функцій, техніка й організація праці та їх ефективність у різні епохи. У виховному плані значна увага звертається на вироблення в учнів позитивного ставлення до праці як основного елементу суспільства і культури.

На 3-му етапі (гімназія) навчання історії відбувається в рамках конкретно визначеного предмету і побудоване на хронологічному принципі. Враховано, що в час попереднього навчання учень вже засвоїв основні елементи польської історії (основні принципи функціонування історичної дійсності). Тому завданням гімназії є вдосконалення синтезу знань, отриманих в попередні роки, і їх об'єднання з новим історичним матеріалом.

На вивчення історії в гімназії визначено по дві години на тиждень протягом трьох років навчання. Це спонукає вчителя у практичній роботі до проведення чіткої селекції програмового матеріалу. Йому необхідно вибрати такий навчальний матеріал, який дозволяє продемонструвати специфіку минулих епох, їх найважливіші проблеми та історичні події. Так, польські вчителі історії, які працюють у гімназіях, в матеріалі, присвяченому періоду між двома світовими війнами, спрямовують свою увагу, в Першу чергу, на такі питання:

- територіальні зміни, які відбулися після закінчення першої світової війни (робота з політичною картою світу того періоду);
- США, роль цієї країни в світі, кризи 20-х років, "велика криза" і новий економічний лад (діяльність у цьому плані президента Ф.Рузельта);
- тоталітарні системи, їх державні форми, ідеологія і практика (Італія – Мусоліні, Німеччина – Гітлер, СРСР – Сталін);
- Польща – територіальні питання, війна 1920 р., повстання у Шленську, фрагменти конституції, суспільство і господарство (статистичні дані), політичне життя.

Це є мінімум, який може бути також розширений вчителем, якщо для цього буде час.

На 4-му етапі (ліцеї, професійна школа) програма передбачає такий поділ програмового матеріалу:

I – для загального профілю навчання.

У цьому варіанті на заняттях з історії відбувається впорядкування знань, здобутих до цього часу, а також їх інтеграція в умовах більш високого інтелектуального рівня учнів. Програма враховує також, крім вивчення базового матеріалу, на розсуд вчителя, використання додаткового матеріалу з певних тем.

Для всіх типів навчальних закладів на цьому етапі є ряд обов'язкових тем:

- держава як заклад суспільного життя;
  - форми сучасного суспільного життя;
  - праця, її організація й ефективність;
  - людина і природне середовище.
- 2 – для гуманітарного профілю навчання.

В загальних рисах залишаються без змін самі напрями програми. У рамках співпраці вчителя з учнями складається план конкретних самостійних робіт. Такий план передбачає ознайомлення учнів з принципами наукового пізнання, готове їх до вступних екзаменів в обраний вищий навчальний заклад.

Учням, які цікавляться історією як наукою, нова реформа відкриває можливість розширення підготовки в профільному ліцеї. Вчитель на кожному етапі навчання має можливість індивідуальної опіки над учнем, який хотів би отримати більше цікавої для нього інформації з історії, ніж можна дізнатися про те на уроках.

Потрібно також відзначити, що нова освітня реформа відповідає кращим зразкам європейських освітніх систем, успішне проведення якої співпадає з основними напрямами інтеграційної політики польського уряду, пов'язаної зі вступом у 2005 році Польської Республіки до складу Європейського Товариства.

Досвід сусідньої слов'янської держави в реформуванні шкільної історичної освіти є цікавим і корисним для вдосконалення української освіти.

## **ЗМІСТ**



---

Здано до складання 27.09.99. Підписано до друку 08.12.99. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.  
Умовних друкованих аркушів — 11,27. Обліково-видавничих аркушів — 15. Замовлення № 637.  
Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 282027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

---

*Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97*