

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. № 6. — 2000 р. — 145 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 25 квітня 2000 року (протокол № 9)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Анатолій Вихриць — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

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

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

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Людмила Хоменко — кандидат педагогічних наук, доцент

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Літературна редакція:
канд. пед. наук Наталія Дащенко

Комп'ютерна верстка: Світлана Григорчук

**ББК 74
Н 34**

©Тернопільський державний педагогічний університет

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Марія Бригадир

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ МОДЕЛЕЙ НАВЧАННЯ (аналітичний огляд)

За умов розбудови незалежної України відбувається складна соціально-економічна трансформація суспільства, зростає роль розуміння цінностей національної культури, гуманізуються соціальні відносини з боку історичних, етнічних, професійних і громадських організацій. В Лекторський у зв'язку з цим пише: “Людину і людський світ треба сприймати такими, якими вони є. В людському світі головними мотивами діяльності завжди буде особистий інтерес, бажання до використання іншої особи, схильність до домінування над іншими людьми, завжди буде існувати соціальна і культурна нерівність, конфлікти. Важливо створити такі соціальні, економічні, політичні механізми, які б не дозволяли конфліктам руйнувати саму соціальну тканину” [12, 24].

Іншими словами, сучасна епоха характеризується новим розумінням природи людини, її буття у системі міжособистісних зв’язків, діалозі культур і світоглядів, незапрограмованій комунікації. Водночас це дає змогу самій людині бути причетній до творення нових цінностей, установок, переконань, а відтак глибшого розуміння гуманізму та ідеалів істини, добра, краси. Тому історична ситуація, в яку потрапила людина на рубежі тисячоліть, вимагає відмови від абсолютизації раціоналістичних ідей, інструменталізму, установок на підкорення й оволодіння природою, подолання поверхових поглядів на організацію соціального життя індивіда як незалежного від соціуму, або автономного і самозамкнутого [4].

На початку III тисячоліття визначальною стає експлуатація інтелекту. Це, за Тофлером, третя інформаційна хвиля. І хоч здатність людини до творчості і натхнення безмежна, все ж, як зазначає С.Кримський, виникає завдання розвитку кращих людських якостей. Саме через їх дефіцит жодна з глобальних проблем суспільства не розв’язана, хоч ідей і пропозицій багато [3, 51].

Сьогодні настав час об’єднання різних філософських учень, релігійних вірувань, ментальних культур для досягнення миру та злагоди. Це ставить перед людством проблему формування нового світогляду, у розв’язанні якої вирішальну роль відіграє цивілізаційна якість організованого і неорганізованого освітнього процесу. Ось чому ЮНЕСКО оголосив 21 ст. – століттям освіти.

У законі України про освіту чітко визначена її мета – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору. Освітня система має забезпечувати потреби й інтереси як окремих громадян, так і загалу. Однак маємо кризовий етап розвитку цієї сфери, насамперед, через наявний розрив між існуючою системою організації національної освіти і вимогами реального життя [13]. “Найважливіше завдання сучасної освіти в Україні, її філософсько-соціологічних основ, як зазначає В.Лутай, є розкриття тієї “золотої середини” поєднання протилежних егоїстичних і колективістських тенденцій, що є специфічним для менталітету нашого етносу і повинно стати його основою, об’єднувальною ідеєю” [4, 18].

Розв’язанню цієї проблеми сприятиме соціально-психологічне проектування організаційних форм інноваційного навчання. По-перше, тому що тільки в III-му тисячолітті майбутнє стане повноцінним предметом побудови та проектування, в якому проект, поруч із теорією, виконуватиме функції найважливішої форми організації наукового знання та його зв’язку з практикою [3]. По-друге, проектування дає змогу не лише заповнити проміжок між теорією і практикою, а й реалізувати теоретичні розробки, надати проектові статусу інтегративного засобу перетворювальної діяльності [3]. По-третє, проектувальна робота, реалізуючи переход від минулого до майбутнього, спричинює втілення потенційних

тенденцій в актуальні за системою критеріїв: урахування перспективних потреб, можливість реалізації завдань, соціально-екологічну доцільність та керованість, надійність і оптимальність засобів, освітня результативність тощо.

За останні дві з половиною тисячі років, на думку П.Щедровицького, педагогіка пройшла три фази розвитку, зважаючи на те, що зміна базового змісту освіти означає зміну суспільно-економічної формациї:

- перша – релігійна педагогіка, яка відповідає катехизичній (настановчій) формaciї, а змістом освіти і підготовки є норми поведінки і вчинкові дії;
- друга – епістемологічна (знання, поняття), що започаткована наприкінці 17 ст. Яном Амосом Коменським, ґрунтуючись на об'єктивно-орієнтувальних знаннях, де ключовим методологічним принципом є “вчити всіх усюому”;
- третя – інструментальна або технологічна (мистецтво, ремесло, майстерність), починає розвиватись у кінці 18 ст. і стає провідною в 19 завдяки тому, що базовим змістом освіти і підготовки є знаряддя, інструменти та інші засоби — способи (методи) мислення і дії, світоглядні підходи, а також техніка й інші форми організації діяльності [16].

Ці три типи змісту освіти, підготовки і навчання існують одночасно в структурі сучасної педагогічної практики. Залежно від того, який зміст освіти переважає у функціонуванні формациї – норми поведінки, знання про світ чи засоби мислення і діяльності, – така й парадигма освітнього процесу. При цьому П.Щедровицький зазначає, що людство знаходиться на етапі побудови якоїсь нової, четвертої формациї, яка б змогла конструктивно об'єднати норми, знання і засоби, виступила синтетичною функцією стосовно існуючих педагогік [16, 47].

Традиційна система освіти існує вже більше двох століть. У її основі лежать філософські погляди Р.Декарта, Дж.Локка, К.Гальвеція про людину як елемент, необхідний для функціонування суспільства, про індивіда як засіб технічного і суспільного процесу [14, 13]. Звідси — природна криза сучасної освіти, оскільки системне навчання індустріального суспільства втратило свою сутність і значущість в актуальному сьогодні. Загалом просвітницька модель організації шкільного життя вичерпала себе. Нині глибоко усвідомлена потреба радикальних змін основ освітньої практики і педагогічної діяльності [13]. Так, О.Руденко [5] зазначає, що освітній процес вимагає методологічної реформи та системних змін у функціонуванні галузі. Суть перетворень полягає в переході від вишколу інформаційного навчання до пізнання, основою якого є наукова методологія. С.Кримський [3], розвиваючи цю думку, вимагає, щоби підхід до процесу соціального пізнання був ще й проектно-конструктивним.

Отже, багато дослідників, зокрема І.Сулима [14], Х.Тхагапсоєв [15], О.Руденко [5], К.Корсак [2], за недолік існуючої системи освіти вважають її фрагментарність, яка зводиться до вузькотематичної диференціації наукового знання і типів культур. У результаті невтіленим залишається синтетичний підхід, який мав би пов'язати різні науки, запропонувати інтегративну наукову дисципліну. Крім того, освітня практика покликана враховувати той факт, що постіндустріальне суспільство характеризується різким розширенням предметно-речового оточення людини, що актуалізує потребу в комплексних знаннях і соціальних нормах. А тому треба вводити метадисципліни, надавати перевагу міжпредметній інтеграції та синтетичним формам організації знань. Це, зі свого боку, дасть змогу гармонізувати і гуманізувати середовище інтенсивного контактного проживання людини. До того ж, на переконання П.Щедровицького [14], освіта в майбутньому має носити неперервний характер, а базисом технологій навчання повинна бути індивідуальна освітня програма, що передбачає широкий простір самостійності учня й студента.

Переважна більшість науковців [4, 5, 12, 16] вважає, що освіта має бути індивідуально зорієнтованою, оскільки настав час визнання людської самоцінності. В.Слободчиков та Є.Ісаєв [10] розглядають людину як індивіда, особистість, індивідуальність та універсум, зважаючи на еквівалентність Людини і Світу, розуміння людини як актуальної і потенційної нескінченості. Тому нова освітня модель має оптимізувати співвідношення індивідуальних, громадських і суспільних інтересів та цінностей. Система шкільної соціалізації індивіда покликана забезпечувати максимальне наближення правил і норм спільної діяльності до сукупності вартостей і намірів членів громади, сприяти подоланню егоїстичних проявів їхньої поведінки.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

М.Бахтін у зв'язку з цим пише: “Я існую не тому, що мислю, усвідомлюю, а тому, що відповідаю на звертання до мене заклику іншої людини” [12, 25].

Традиційна система навчання, на жаль, не готує індивіда до самостійного пізнання, оскільки методи викладання навчальних предметів є недосконалими з огляду на пояснювано-ілюстративну технологічність педагогічних взаємин, результативність якої близька до нуля [5]. Тому нині науковцями обстоюється інша точка зору: суть освіти як сфери духовного виробництва суспільства полягає у набутті внутрішньої форми самої людини [16], її саморозвитку [13]. Цитовані автори пропонують антропологічну парадигму розвитку людини, її втілення передбачає виховання самобутньої особистості, коли вона є водночас істотою природно-суспільною і духовно-практичною. Тоді до основних передумов розвитку належить природа і соціум, а до визначальних умов – культура і Божествена реальність [13, 12].

У таблиці 1 подані характеристики існуючої (пізнавально-інформаційної) та майбутньої парадигми освіти, яка зоріентована на принципи антропоцентричності, розвитковості, модульності.

*Таблиця 1
Ознаки пізнавально-інформаційної та майбутньої парадигми освіти*

Пізнавально-інформаційна парадигма освіти		Парадигма освіти майбутнього
Базис		
Навчальні плани та програми (стандартизовані)		Індивідуальні програми розвитку, навчальні програми самореалізації
Орієнтація навчально-виховного процесу		
Безосвітньо-імперативна; формування слухняного і навченого виконавця, пристосованого до визначених дій у рамках певних структур		Індивідуально-особистісна, формування вільної людини, здатної до свідомого вибору, самостійної діяльності, розв'язання різноманітних проблем
Зміст освітнього процесу		
Знання, засоби	Норми, цінності, знання, засоби	
Пріоритет інтересів		
Держави	Суспільних груп, окремої особи	
Характер освітнього процесу		
Незмінний характер базових інформаційних технологій освіти	Неперервне збагачення змісту освіти, зростання обсягу знань і норм	
Схема навчання		
Технологічна: сприйняття – розуміння – запам'ятовування – відтворення – забування – повторення – остаточне поступове забування	Методологічне наукове пізнання, опанування вмінням ставити запитання та самостійно працювати	
Методи викладання навчального матеріалу		
Лекція, монологічне викладення	Діалогічна взаємодія, проблемно-пошукове навчання, впровадження інноваційних методів	
Формування світогляду		
Фрагментарність картини світу, різноманіття образів, обмеженість світорозуміння	Цілісність світосприйняття, яка досягається через метапредметність і метакультурність	
Розуміння розвитку		
Як адаптація людини до суспільства, середовища	Антропоцентричне розуміння розвитку як саморозвитку людини за принципами	

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

	природоцільності та природовідповідності
Вчитель	
Керівник навчально-виховного процесу	Освітянин, фахівець, який поширює соціокультурний досвід нації і людства
Учень	
Об'єкт навчання	Центр дій системи освіти, рівноправний партнер освітньої співдіяльності, суб'єкт пізнання
Наслідки навчально-виховного процесу	
Перевантаження пам'яті учнів, зниження їх розумових здібностей, обмеження світорозуміння, кризи духовного розвитку, руйнування емоційної сфери учня, безпорадність у реальному житті, втрата фізичного здоров'я	Саморозвиток індивіда, особистості, універсума, індивідуальності, емоційно і фізично здорового, здатного використовувати свої потенції, вміти конструктивно діяти у суспільстві

Наукові дослідження А.Валіцької [9], В.Кумаріна [11], Х.Тхагапсоєва [15], А.Фурмана [6], К.Корсака [2] визначають ситуацію в системі освіти України як парадигмальну кризу і пропонують нові педагогічні й освітні моделі (експерименти), які, на їхню думку, можуть вивести середню і вищу школу на шлях стійкого розвитку. Так, Х.Тхагапсоєв [15], пропонує “проективно-естетичну” парадигму освіти, розуміючи проективність як:

- онтологічну якість культури, яка актуалізується сучасною динамічною постіндустріальною фазою розвитку цивілізації і передбачає розгортання процесу усвідомлення широкого незапрограмованого культурно-історичного процесу та імовірність соціальних перспектив, які перетворюють людину, її інтелектуальний і моральний потенціал у вирішальний чинник саморозвитку суспільства;
- врахування переходного характеру і високої динамічності сучасної фази культурно-цивілізаційного розвитку людства, які створюють передумови для варіативності освіти (за цілями і змістом, структурою і формами організації, тобто за індивідуальною траекторією розвитку індивіда);
- конструювання цілей і змісту, методів і технологій, умов реалізації і принципів управління системи освіти з метою задоволення відповідних потреб задля стійкого культурно-цивілізаційного розвитку народів.

Проектувальна природа освіти усвідомлюється автором у більш широкому контексті, оскільки суспільство завжди ставить тільки ті проблеми, які відповідають потребам та історичним перспективам розвитку актуального навчально-виховного процесу. Під естетичним компонентом Х.Тхагапсоєв розуміє тенденцію культурно-соціального розвитку, становлення різноманітних культур та їх взаємовпливів – конвергенцію; звідси — завданням естетики є гармонізація і гуманізація предметного середовища і “переосвоєння” його естетично. В цій ситуації важливе значення має екологія та дизайн. Отож проектно-естетична парадигма знаходить відображення в: а) організації освіти за принципами цілісності і гармонійності; б) історичній тенденції перетворення освітнього процесу в естетичну співтворчість учителя й учнів.

Окреслений тип освітньої системи обстоює постійну модифікацію цілей і завдань освіти залежно від повноти їх досягнення. Ідеал такого процесу – формування людини з цілісним світом культури в його гармонійній внутрішній організації. Так, А.Валіцька [9] пропонує культурологічну модель парадигми освіти, яка б розвивалась на основі процесів гуманізації масової свідомості і педагогічного мислення, що є актуальним для постіндустріального суспільства. Адже тільки гуманний соціум здатний гармонізувати відносини особистості і держави, виправдати саме перебування людини в природі і культурі, зняти екологічну кризу, подолати небезпечне відставання духовно-морального розвитку людства від всепроникного технічного прогресу. Оволодіваючи духовним і матеріальним багатством, індивід стає особистістю, здатною до розумного творення життєвого середовища.

Отже, в культурологічній парадигмі освіти школа є інструментом та умовою звільнення

особистості від репресивного тиску соціум. Освітня програма розглядається, як шлях особи до людства, який проходить через національне і загальнолюдське. Соціалізація особистості не зводиться до адаптації, а спрямована на розвиток здатності розуміти, адекватно інтегрувати соціокультурну ситуацію. Водночас культура розглядається, як освітній простір, де національний духовний досвід є складовою світової культури, який забезпечує полікультурний діалог народів і етносів. Тому в школі пропонується викладання різноманітних гуманітарних, культурологічних, аксіологічних, художньо-естетичних дисциплін. Вона є опосередкованою ланкою у системі “культура – соціум”, а її свобода від репресивних функцій держави – важлива умова самореалізації нації в економічному і культурному розвитку.

К.Корсак пропонує критично-креативну (трансформаційну) парадигму освіти [2], що зорієнтована на навчання через діяльність задля розвитку вільної особистості, формування в ній нормотворчих навичок і здатності до інноваційної діяльності на основі системи гуманістично-демократичних цінностей. Основними ознаками цієї парадигми є:

- орієнтація на формування вільної людини, здатної до критичного аналізу і розв'язання багатоаспектних проблем, самостійної діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві;
- пріоритет інтересів суспільних груп та окремої особи у вихованні та навчанні;
- активна і діяльнісна форма “спільного” навчання через об'єднання зусиль вихованців та вихователів з метою розвитку особистості та критично-креативних здібностей молодого громадянина як «людини відповідальної», здатної розв'язати особисті і глобальні проблеми;
- вчення про людину як складну й багатовимірну сутність, застосування у навчанні та вихованні наукового людинознавства кінця 20-го століття, участь молоді у визначені форм, змісту й методів навчання;
- гуманістична педагогіка, неавторитарний тип управління системою освіти, панівна роль громадськості в освітній політиці й вирішення головних питань діяльності кожного окремого закладу освіти;
- застосування на вищих рівнях освіти принципу “від майбутнього до сучасного”, вільний доступ до правди, підготовка молоді до інноваційної діяльності, неперервної самоосвіти, трансформації суспільства й збереження природного довкілля через утворення і формування “людства”, яке здатне до усвідомлених дій у реальній спільноті.

Отже, небезпідставно стверджується, що за світовою шкалою демократизації та гуманізації систем освіти й виховання має місце тенденція до відмови від застосування адаптаційної доктрини соціального навчання і переходу до інших основ, а саме: орієнтація на врахування громадсько-особистісних пріоритетів, формування вільних і творчих особистостей.

В.Кумарін базує своє бачення виходу системи освіти із кризи на засадах класичної педагогіки. На його думку, праці з “філософії освіти”, синергетики, герменевтики не можуть допомогти школі віднатися із кризи, а інноваційна діяльність у сфері педагогіки є недопільною. До того ж, за радянської доби відбулася заміна поняття природооцільності. Вихід із кризової ситуації вчений бачить у відновленні повноважень класичної науки про виховання і навчання. Її заповідниками є вчені-генії: Ян Амос Коменський, Джон Локк, Іоган Генріх Песталоцці, Адольф Дістервега, Константин Ушинський, Антон Макаренко. Саме ними, на переконання В.Кумаріна, розроблена наукова природоцільна педагогіка, основні положення якої передбачають:

- відповідність наукових предметів і людської природи;
- врахування природжених здібностей учнів, їхніх вікових та індивідуальних відмінностей за умов колективного навчання;
- розвиток потенційних можливостей дітей шляхом актуалізації посферних здібностей кожного. Отож, метою освіти є розвиток здорової (фізично і морально) особистості за законами душі, зважаючи на її бажання, нахили, інтереси [11].

А.Фурман пропонує соціально-культурну парадигму розвитку національної освіти, що знаходить конкретне втілення в експерименті з модульно-розвивальної системи навчання [6, 7, 8]. Вона не відкидає традиційної (класно-урочної) системи, а використовує її надбання як основу, фундамент для істотної психолого-педагогічної перебудови навчально-виховно-освітнього процесу. Основними ознаками соціально-культурної парадигми є демократична

відкритість, продуктивний гуманізм, внутрішня діалогічність. Про це свідчать фундаментальні нововведення у шкільну освіту:

- 1) обстоюється нова світоглядна доктрина ролі і місця освіти в національному державотворенні як високопродуктивної сфери духовного життя суспільства, що збагачує соціальну практику культурним змістом; основне завдання школи за нової освітньої моделі – накопичення і поширення соціально-культурного досвіду, активними носіями якого є вчитель і учень;
- 2) зміст шкільної освіти становить гармонія шести пластів культурного досвіду: класична наука, культура, фізична та розумова діяльність, світогляд, мистецтво;
- 3) забезпечується паритетна освітня діяльність, де учень є рівноправним партнером учителя;
- 4) освітня діяльність вчителя і учня втілюється у трьох аспектах розвивальної взаємодії: психолого-педагогічному, навчально-предметному та методично-засобовому;
- 5) розширюються професійно-культурні функції педагога, оскільки тепер він є освітянином, який здобуває та збагачує передовий досвід нації і людства в освітній співдіяльності з учнями, а також реалізує психомистецькі технології актуальної розвивальної взаємодії;
- 6) впроваджується нова форма організації навчання – міні-модуль, тобто таке модульно-розвивальне заняття, на якому за психологічними закономірностями повного навчального модуля і за допомогою інноваційних освітніх технологій створюється високорозвивальний соціально-культурний простір;
- 7) диференціюється зміст неперервної розвивальної взаємодії вчителя й учня за трьома критеріями: а) якими впливами досягається той чи інший ефект; б) яким культурно-науковим матеріалом; в) якими інтелектуально-організаційними засобами;
- 8) пропонується інноваційна модель проектування навчальних курсів, що дає змогу моделювати соціально-культурний простір як взаємодоповнення знань, умінь, норм і цінностей, які сукупно характеризують цілісний освітній процес;

9) створюється інноваційна програмово-методична надбудова модульно-розвивального навчання, основу якої складають граф-схеми навчальних курсів і матриці соціально-культурного змісту навчальних модулів;

10) теоретично і технологічно розв'язується проблема внутрішньої вмотивованості навчально-освітньої діяльності вчителя і учня шляхом максимального вияву пізнавально-регуляційної пошукової активності і самостійності на індивідуальному рівні психологічної організації внутрішнього світу особистості [6, 7, 8].

Основоположними ідеями модульно-розвивальної системи є культура і розвиток [1, 21]. У запропонованій парадигмі освіти має місце глибинне і найбільш прогресивне розуміння соціалізації як культури. При цьому предметом наукового пізнання тут є соціокультурний розвиток людства, в якому національні традиції доповнюються загальнолюдськими стереотипами [8], а ідея розвитку наповнюється новим концептуальним змістом, виявляються умови і чинники створення культуроємного шкільного простору, в якому послідовно функціонують критична, проблемна і кризова світоглядна ситуації, які відповідно організовують пізнавальну, регуляційну та цілісну пошукову активності учня [1].

Завдяки основоположним принципам модульно-розвивальної системи (ментальності, духовності, розвитковості, модульності) забезпечується цілісність освітнього процесу, наповнюється навчально-виховно-освітня діяльність соціально-психологічним змістом, максимально реалізується потенціал вчителя й учня в розумовому, соціальному і духовному зростанні [1].

На сьогодні соціально-культурна парадигма освіти, запропонована А.Фурманом, є найбільш проектно-технологічною, оскільки на теоретичному, методологічному, практичному рівнях здійснює соціально-психологічне проектування освітнього процесу.

Отже, подані результати аналізу освітніх парадигм дають змогу зробити такі висновки:

- вирішенням ситуації, що склалась у сучасній освіті, є створення інноваційних парадигм навчально-виховного процесу, які б забезпечували потреби та інтереси окремих громадян та суспільства загалом;

- із вище запропонованих освітніх парадигм досі єдиною є соціально-культурна, яка реально діє та відповідає всім вимогам сучасності;
- модульно-розвивальна система спроектована на міждисциплінарному рівні організації освітнього процесу і водночас пропонує повноцінне концептуальне технологічне, діагностичне, методичне та управлінське забезпечення.

Література

1. Гуменюк О.С. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: “Школяр”, 1998. – 112 с.
2. Корсак К. До проблеми парадигми сучасної національної освіти// Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С.12-22.
3. Кримський С.Б. Проективна наука постіндустріального суспільства// Пульсар. – 1998. – №1. – С.49-54.
4. Лутай В. Основне питання сучасної філософії і реформування освіти// Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №3. – С.7-19.
5. Руденко О. Освіта на межі тисячоліття: природа кризи і стратегія реформи// Освіта і управління. – 1999. – Т.3, №1. – С.7-12.
6. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. – К., Правда Ярославовичів, 1997, — 340 с.
7. Фурман А. Теорія і практика соціально-культурного змісту навчальних модулів// Рідна школа. – 1998. — №10. – С.11-22.
8. Фурман А. Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі// Рідна школа. – 1997. — №2. – С.25-34.
9. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора// Педагогика. – 1997. — №2. – С.3-8.
10. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Общая психология// Вопросы психологи – 1998. — №5. – С.101-107.
11. Кумарин В. Школу спасет педагогика. Но – природообразная// Народное образование. – 1997. — №5. – С.10-20.
12. Лекторський В.А. Идеалы и реальность гуманизма// Вопросы философии. – 1994. — №6. – С.22-28.
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития //Вопросы психологии – 1998. — №6. – С.3-17.
14. Сулима И. Кризис духа – кризис образования// Мир образования. – 1997. — №3. – С-13-15.
15. Тхагапсоеv Ч.Г. О новой парадигме образования// Педагогика. – 1999. — №1. – С.103-110.
16. Щедровицький П. Пространство свободы// Народное образование. – 1997. — №1. – С.46-51.

Лілія Талданова

ОБГРУНТУВАННЯ СУЧASNІХ МОДЕЛЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ

У сучасній школі використовуються різні способи і форми диференціації навчально-виховного процесу. Так, Ю.Гільбух пропонує здійснювати покласну диференціацію учнів згідно із ступенем їхньої психолого-педагогічної готовності до шкільного навчання [2]. І. Унт обстоює поєднання відомих форм індивідуалізації і диференціації:

1) групування учнів на основі їх окремих особливостей або комплексів цих особливостей для організації навчання за кількома навчальними планами чи програмами;

2) внутрішньокласна (внутрішньогрупова) індивідуалізація навчальної роботи;

3) проходження навчального курсу в індивідуально різному темпі – прискорено або сповільнено [7].

А.Фурман обґрунтует систематику моделей навчальної диференціації: зовнішню і внутрішню, рівневу і профільну, селективну і еклектичну, індивідуалізовану та прискорену, спеціалізовану і поглиблена, структурну і системну [4; 5]. В.Моргун, виходячи з багатовимірної концепції розвитку особистості, характеризує три основні форми професійно зорієнтованої диференціації: а) мовнорозумова спеціалізація, б) прикладні технології, в) машинно-ручні види діяльності; та пропонує набір профілів за предметом діяння (на природу, суспільство і самоактуалізацію або самодіяльність), що пов'язані передусім із соціально-культурним

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

розвитком дитини, способом її життя [3]. О.Бугайов і Д.Дейкун визначають рівні складності та обсягу предметного змісту (А — курс загальнокультурної диференціації, В — курс прикладний, С — курс поглиблення) і пропонують такі шкільні профілі:

- наукового спрямування (фізико-математичний, фізико-технічний, філологічний, біолого-технічний, біолого-хімічний, історико-суспільствознавчий тощо);
- прикладного (фізико-технічний, хіміко-технічний, агрехімічний, економічний, сільськогосподарський та ін.);
- художньо-естетичного (музичний, образотворчий, акторський, вокальний, хореографічний);
- спортивного за видами фізичної діяльності [1].

Водночас не всі із зазначених форм, способів, різновидів і прийомів навчальної диференціації, як показує наш педагогічний досвід, є ефективними у викладацькій роботі вчителів гуманітарно-естетичної гімназії. Тому об'єктивно виникає проблема вирізнати ті концепції у вітчизняній дидактиці, які характеризуються теоретико-методологічною ґрунтовністю і знайшли конкретне втілення у вигляді завершеної технології індивідуально зоріентованого навчання.

Для розв'язання цієї наукової проблеми скористаємося терміном “модель навчання”, який за значенням інтегрує основні складники і компоненти навчального процесу (цілі, матеріал, форми організації тощо). У нашій інтерпретації модель навчання – це концептуально обґрунтована версія або науково спроектований спосіб організації цілісного дидактичного процесу, що взаємопоєднує його зміст, форми, технології, методи, засоби і результати. Іншими словами, осмисленому диференціюванню мають підлягати основні ланки повноцінного навчального циклу, що й повинно бути відображене у відповідній авторській моделі.

Якщо зазначену вимогу взяти за основоположне методологічне правило, то коло аналізованих версій диференціації навчання різко скротиться, оскільки для більшості теоретичних схем дидактів і психологів характерними є однобічність, емпіричність, безсистемність. Саме цей факт підтверджує критичний аналіз значного числа літературних джерел сучасних науковців України і Росії. Разом з тим удається встановити, що з-поміж когорти дослідників, які висвітлюють проблеми шкільної диференціації, вирізняються психолого-дидактичним обґрунтуванням наукові підходи Ю.Гільбуха, І.Унт і А.Фурмана, котрі і будуть піддані нами системно-модельній реінтерпретації.

Психолого-педагогічна система диференціації навчального процесу в загальноосвітній школі Ю.Гільбуха [2] покликана ліквідувати ігнорування традиційною середньою освітою індивідуально-психологічних особливостей учнів (актуальні пізнавальні здібності і схильності, потреби і прагнення, інтереси і покликання), які, незалежно від рівня їхнього розумового розвитку, навчаються в так званих змішаних класах. Тому пропонується психодіагностично обґрунтована модель покласної диференціації, котра, як стверджується, має такі переваги:

- єдність психологічного і дидактичного аспектів в організації навчання;
- спрямування на розвиток цілісної індивідуальності учня (інтелектуальна, моральна та емоційно-вольова сфери);
- охоплення всього спектру індивідуально-психологічних відмінностей між школярами завдяки покласній диференціації;
- взаємодоповнення завдань навчання, виховання і розвитку особистості учня;
- єдність психодіагностичного і формувального аспектів навчання;
- взаємозв'язок покласної і внутрішньої диференціації освітнього процесу;
- співінерація всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – педагогів, батьків, дітей;
- наявність певної системи організаційно-методичного забезпечення.

Система диференційованих класів, за Ю.Гільбухом, містить чотири типи (схема 1). Учні в таких класах навчаються за різних психолого-дидактичних умов (темп просування в оволодінні змістом, складністю і обсягом навчального матеріалу, кількість учнів у класі, частота педагогічних контактів, особливості оцінювання навчальної успішності тощо). Такий підхід дає змогу істотно зменшити діапазон індивідуальних відмінностей і пізнавальних здібностей першокласників, внаслідок чого зростає їхня внутрішня мотивація учіння, пошукова активність й особиста ініціатива. Найцінніше те, що всі учні класу продуктивно працюють у темпі, який

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

найкраще відповідає їх актуальному віковому психотипу. Крім того, перевагою пропонованої системи диференціації навчання є наявність спеціально розробленої психодіагностичної технології відбору першокласників за інтелектуальним критерієм і створення на цій основі кількох диференційованих класів.

Водночас вивчення досвіду впровадження цієї системи на Луганщині виявило такі недоліки у системному науковому обґрунтуванні зазначененої моделі:

Схема 1

Система диференційованих класів у початковій школі

(за Ю.Гільбухом)



1. <u>Клас прискореного навчання</u> , в якому займаються діти з підвищеним (випереджуvalним) рівнем розумового розвитку; кількість таких дітей – 10-15%, строк їх навчання у початковій школі скороочується на рік і здійснюється за ущільненими програмами	2. <u>Клас вікової норми</u> , до якого зараховуються діти із середнім для їх віку розвитком; їх кількість становить 50-60% від загалу і навчаються за діючими державними програмами	3. <u>Клас підвищеної індивідуальної уваги</u> або клас вирівнювання, в якому навчаються діти, котрі слабо підготовлені до школи (20-30% учнів); вони навчаються за загальноприйнятим і програмами, але в ситуації меншого наповнення класу (16 – 18 осіб), тому істотно зростає частота контактів учителя з учнем	4. <u>Клас для дітей із затримкою психічного розвитку</u> (ЗПР), тобто тих першокласників, які мають легку форму дебільності (2-3% від загалу) і які навчаються за спеціальними навчальними програмами, що застосовуються у відповідних школах-інтернатах
--	--	--	---

1. Не створена і не адаптована схема різномірневого проектування змісту навчання для різних типів диференційованих класів, що не дає змоги враховувати відмінності у пізнавально-смисловій і ціннісно-естетичній сферах молодших школярів під час вивчення предметних курсів середньої школи.

2. Не запропоновані інноваційні педагогічні технології ефективної роботи з диференційованими групами учнів, які мають різний розумовий потенціал, і забезпечують прискорення їхнього культурного зростання на оптимально можливому індивідуальному рівні.

3. Не розроблені в системі аналізованого експерименту адекватні методи експертно-діагностичного оцінювання ефективності шкільного диференціювання, що не дає змоги однозначно довести доцільність пропонованих нововведень.

4. Відсутня єдина дидактична система психологічно обґрунтованої диференціації навчання від початкової школи до основної і старшої, а тому педагогічна діяльність із диференціювання більше розглядається як мета, ніж науковий засіб розв'язання актуальних шкільних проблем.

5. Недостатнім для належного впровадження пропонованої моделі диференціації є портфель інноваційних програмово-методичних засобів як для вчителя, так і для учня, що не технологізує їхню освітню співдіяльність на оптимальному рівні розгортання актуального навчально-виховного процесу.

Отже, модель покласної диференціації Ю.Гільбуха, хоч і характеризується очевидним психодіагностичним змістом, не є системною з точки зору сучасної дидактичної теорії. Обстоюючи взаємодоповнення покласної і внутрішньокласної форм інтелектуально зорієнтованого диференціювання, автор не обґрунтоває диференційований підхід до організації навчального процесу як взаємодоповнення особливим чином спроектованих цілей і завдань,

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

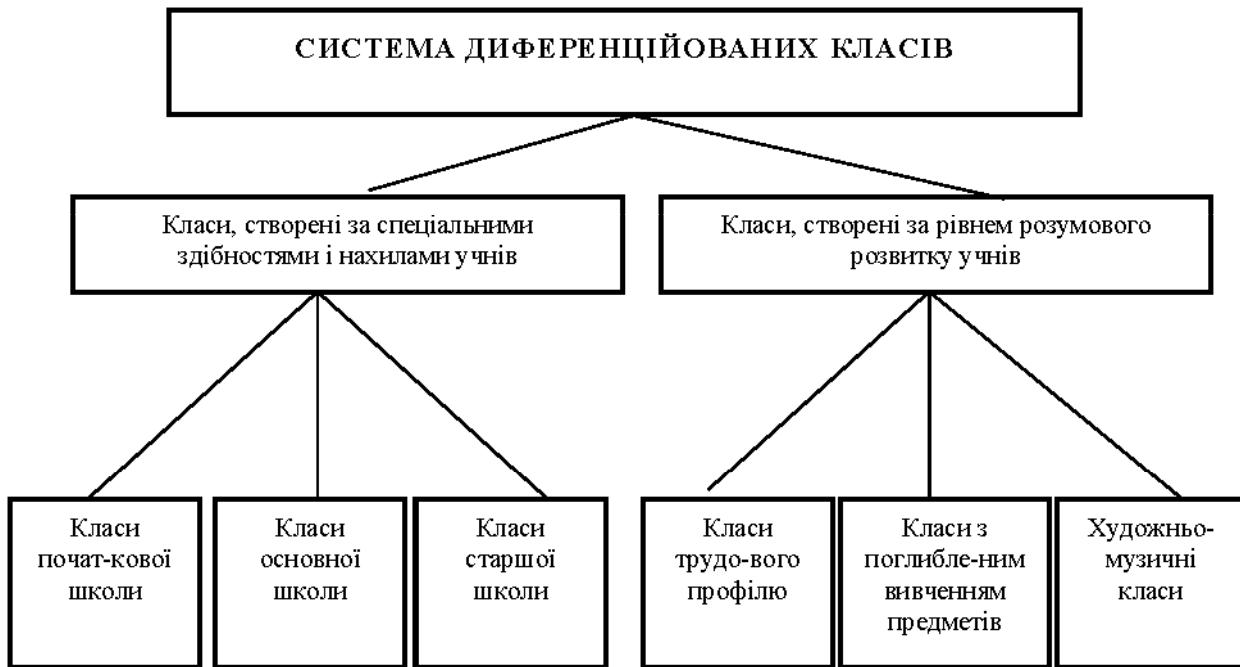
змісту і форм, технологій і методів, засобів і результатів освітньої діяльності вчителя та учнів. У результаті можна спрогнозувати невисокий розвивальний потенціал зазначеної моделі навчання.

Інший науковий підхід у тлумаченні шкільної диференціації обстоює естонська дослідниця І.Унт [7]. Вона не тільки констатує наявність трьох основних варіантів індивідуалізації (групування учнів, персоніфікування навчальної роботи і проходження навчального курсу в оптимальному для учня темпі) та пропонує різновиди покласної диференціації (схема 2), а й детально характеризує взаємодоповнення форм диференціації навчання у зарубіжному та вітчизняному досвіді інноваційної педагогічної діяльності (знижені вимоги до дитини, уповільнений темп навчання, повторний курс, ранній вступ до школи, "перескакування" через клас, групи прискореного навчання, пропедевтичне вивчення навчального курсу вузу тощо). В результаті поглиблена аналізу шкільної диференціації як загальнодидактичної проблеми ґрунтовно висвітлюються педагогічні умови реалізації внутрішньокласної індивідуальної роботи учнів за допомогою фронтальних, групових та автономних форм навчання й різні комбінації форм індивідуальної активності у класі (система факультативів за вибором, поєднання нормативного і добровільного вибору з-поміж обов'язкових та нових навчальних предметів).

Проте, за нашим переконанням, науковому підходу І.Унт бракує системної теоретичної довершеності, який би, крім емпіричного опису дидактичних явищ диференціювання, враховував розв'язання важливих проблем сучасної школи розв'язувалися на міждисциплінарному, концептуальному і проектно-прогностичному рівнях. Адже очевидно, що не тільки без належного філософського осмислення гострих питань сьогодення, а й без пізнання психологічних закономірностей соціальної взаємодії і взаємосприйняття, духовного самоствердження і самовдосконалення неможливо вичерпно пояснити природу індивідуальних відмінностей між націями, соціальними групами, індивідами. Тому різні площини теоретичного аналізу такого складного феномена, як "навчальна диференціація", природно мають знайти повне відображення у відповідній дидактичній моделі. Проте саме цього ми не знаходимо в роботі естонської дослідниці, котра, до того ж, не пропонує наукових проектів інноваційного типу. Її пояснення та аргументації цілком обрамлені змістом пізнавально-інформаційної парадигми розвитку системи освіти, яка не ставить у центр організованих соціальних впливів шкільного оточення особистість учня, а використовує його більше як засіб педагогічного маніпулювання.

Схема 2

Різновиди покласної диференціації (за І. Унт)



Найглибше наукове висвітлення піднятих проблем констатуємо в дослідженнях українського вченого А.Фурмана [4; 5; 6], який пропонує концепцію, теорію і технологію системної диференціації навчання. Як цілісне соціально-психологічне явище, така диференціація можлива щонайперше за умови одночасного, науково зваженого розмежування і взаємодоповнення основних компонентів навчально-виховного процесу на трьох рівнях – соціологічному, дидактичному і психологічному, кожний з яких знаходить змістовне наповнення у певному наборі умов та вимог (схема 3).

Автор зазначененої моделі пише, що саме “за окресленої масштабності здійснення навчальна диференціація як ефективний педагогічний засіб підвищення розвивального потенціалу навчання оптимізує на колективному та індивідуальному рівнях зростання інтелектуальності учня і вчителя, сприяє самореалізації і розвиває їхню суб'єктну неповторність. Глибинна індивідуалізація навчання є кінцевою, найвищою метою системної диференціації, оскільки передбачає вичерпне врахування в навчальному процесі вікових та індивідуальних особливостей учня” [5, 46].

Позитивним, з нашої точки зору, є не лише теоретико-методологічне обґрунтування системної індивідуалізації, а й систематика моделей навчальної диференціації у сучасній школі, яка утримує 12 моделей, що прогруповані бінарно за рівнем зростаючої складності та чіткої критеріальної визначеності, починаючи від зовнішньої і внутрішньої диференціації (I група) і завершуючи структурною і системною (VI група). Щоб досягнути найвищого рівня диференційованості навчально-виховного процесу, треба повно втілити переваги базових моделей та домогтися численних інноваційних перетворень – організаційних, змістових, технологічних, методичних, психологічних.

Серед зазначененої номенклатури аспектів, складових, критеріїв та умов системної диференціації на першому місці, безумовно, знаходяться психодіагностичні принципи та критерії, які становлять основу інноваційних технологій сучасного диференційованого навчання (схема 4). Вони дають змогу не тільки здійснювати науково виважене диференціювання освітнього процесу, а й перейти до глибинної індивідуалізації актуальних педагогічних взаємостосунків у системах “учитель – клас”, “учитель – учень”, “учень – учень”. Природно, що вчителі позбуваються поверхового, дилетантського погляду на практичну психодіагностику та її можливості щодо розподілу школярів за інтелектуальним та особистісним критеріями.

Схема 3

Міждисциплінарний зміст системної диференціації навчання

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

(за А.Фурманом)

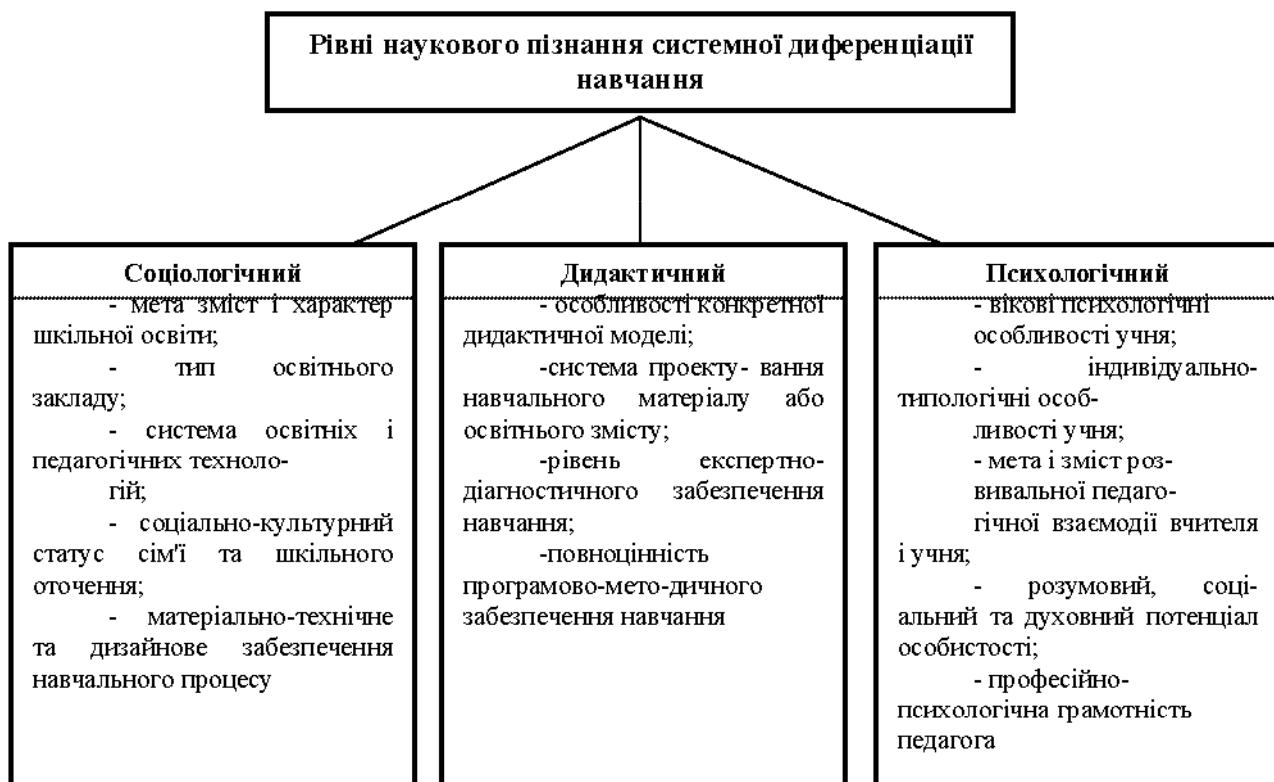


Схема 4
Дидактичні принципи і критерії системної диференціації навчання
(за А. Фурманом)

ПРИНЦИПИ	КРИТЕРІЙ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Адекватності: методи психодіагностики мають відповідати інноваційній дидактичній системі і бути об'єктивними 2. Первинності: психодіагностика розумового та особистісного розвитку – вихідний та обов'язковий етап диференціації навчання 3. Грунтовності: обов'язковим є комплексне обстеження розумового, особистісного і креативного розвитку особистості 4. Прогностичності: психологічний діагноз доповнюється повноцінним психологічним прогнозом 5. Систематичності: фундаментальні тестові обстеження проводяться один раз на 1,5 року 	<p style="text-align: center;">↔</p> <p>А – РІВНІ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ: IQ – коефіцієнт інтелектуальності</p> <p>Б – МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ: КС – коефіцієнт соціалізації</p> <p>В – ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ: КК – коефіцієнт креативності</p>

Отже, проаналізовані нами дидактичні моделі навчальної диференціації, відрізняючись одна від одної емпіричним, теоретичним, психологічним, технологічним та методичним забезпеченням, з різною мірою ефективності розв'язують актуальні проблеми сучасної школи. Якщо модель покласної диференціації Ю.Гільбуха спроможна задоволити невибагливі інноваційні інтереси вчителів початкової ланки, а історико-педагогічна модель І.Унт грунтовно висвітлює багатий досвід застосування форм і методів диференціювання у практиці зарубіжних та вітчизняних освітян, то модель системної диференціації А.Фурмана дає змогу з

міждисциплінарних позицій обґрунтувати і вибрати послідовність таких концептуальних схем диференціації, які забезпечують повноцінний розвиток індивідуальності як учня, так і вчителя. Ось чому педагогічний колектив гуманітарно-естетичної гімназії м. Северодонецька Луганської області із серпня 1999 року приступив до експериментального впровадження відповідних психодіагностичних і модульно-розвивальних технологій сучасного освітнього диференціювання.

Література

1. Бугайов О.І., Дейкун Д.І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі. – К., 1992. – 35 с.
2. Гильбух Ю.З. Дифференциация обучения в начальном звене: 6-е изд. – К., 1996. – 53 с.
3. Моргун В.Ф. Інтенсифікація освіти: Курс лекцій. – Полтава, 1996. – 86 с.
4. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. – К., 1993. – 224 с.
5. Фурман А.В. Система диференціації навчання: концепція, теорія, технологія// Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №2. – С. 37-67.
6. Фурман А.В. Тест загальних здібностей. 100 задач. – К., 1995. – 36 с.
7. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. –М., 1990. – 192 с.
8. Школа розвитку. Фундаментальний експеримент у СШ №44 м. Запоріжжя// Рідна школа. – 1996. — №8. – 80 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Володимир Кравець

**ДОШЛЮБНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ
В ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ**

Підготовка учнів до сімейного життя здійснюється в школі не лише в процесі занять і не лише вчителями-предметниками. Великі можливості в цьому плані має позаурочна робота. Виходячи з необхідності формування єдності вербальної і реальної поведінки майбутнього сім'янина ми зробили умовний поділ всіх форм позаурочної роботи на такі, що спрямовані на утворення системи знань про міжстатеві стосунки та шлюбно-сімейні відносини (група А) та ті, що сприяють формуванню правильної поведінки в міжстатевому спілкуванні, виконанню властивої статевої ролі в суспільстві (група Б) (див. схему 1).

Схема 1.

Форми позаурочної роботи, спрямованої на підготовку учнівської молоді до сімейного життя

Основні форми позаурочної роботи, спрямованої на:	
а) формування знань про міжстатеві стосунки та шлюбно-сімейні відносини (група А)	б) формування правильної поведінки в міжстатевом спілкуванні та сімейно- побутовій сфері (група Б)

а)формування знань про міжстатеві стосунки та шлюбно-сімейні відносини (група А)

- етична бесіда,
- диспут,
- лекторій,
- усний журнал,
- читацька конференція,
- зустрічі з подружніми парами,
- вікторини,
- вечір запитань і відповідей,
- турнір знавців сім'ї;

б) формування правильної поведінки в міжстатевом спілкуванні та сімейно- побутовій сфері (група Б)

- ролеві ігри,
- спільна трудова діяльність,
- спільне виконання громадських доручень,
- туристичні походи,
- організація шкільних свят,
- вечори танців,
- військово-спортивні ігри.
- культоходи,
- гурткова і секційна робота,
- спільне проведення дозвілля,
- шефська робота, організація взаємодопомоги,
- ігровий тренінг,
- дні здоров'я,
- різновікове спілкування за місцем проживання.

До групи А ми віднесли: етичну бесіду, диспут, постійно діючий лекторій, усний журнал, вечір запитань і відповідей, читацьку конференцію, вікторину, зустрічі з молодожонами та подружніми партнерами зі стажем; до групи Б — спільну трудову діяльність учнів різної статі, спільне виконання громадських доручень, організацію туристичних походів, шкільних свят, вечорів танців, культоходів, військово-спортивних ігор, спільне проведення вільного часу в неформальних групах, заняття в гуртках і секціях, ролеві ігри, ігровий тренінг.

Розуміючи, що сама назва цих у цілому традиційних форм позаурочної роботи ще нічого не говорить про їх місце у підготовці учнівської молоді до сімейного життя, ми зробили спробу проаналізувати специфіку їх використання в досліджуваному процесі.

Значне місце в загальній системі статевої освіти і підготовки учнівської молоді до сімейного життя зайняли етичні бесіди. Етична бесіда дає можливість задовольнити пізнавальні інтереси старшокласників у галузі міжстатевих стосунків, формувати необхідні моральні поняття й уявлення. Вона збагачує емоційний досвід учнів, розвиває їх пізнавальну активність. Етичні бесіди поділяються на індивідуальні, роздільні і загальні. Індивідуальні бесіди проводяться з питань неправильної поведінки юнака чи дівчини, коли треба допомогти їм розібратися у своїх переживаннях, дати добру пораду. А.Макаренко вважав, що приводом для таких бесід можуть бути вільні цинічні розмови, що їх ведуть учні, окрім нецензурні слова, які вони вживають, їх підвищена цікавість до чужих сімейних скандалів, підозріле і не досить моральне ставлення до закоханих пар, легковажна дружба з дівчатами, надмірне захоплення туалетами, раннє кокетування, інтерес до еротичної літератури. Роздільні бесіди розкривають питання, що стосуються статевого дозрівання, статевої гігієни, сексуальної культури. Поради мають бути науково обґрунтованими, чіткими. Загальні (спільні) бесіди проводяться з метою створення правильної громадської думки в колективі з найзагальніших проблем статевого виховання.

У спільних бесідах, на нашу думку, можна обговорювати такі теми: «Культура міжстатевого спілкування», «Перше кохання», «Дорослі ми чи діти?», «Про сучасне лицарство», «У чому секрет сімейного щастя?», «Особистість, сім'я, суспільство».

Окремі, навіть дуже «слизькі», теми теж можна обговорювати в змішаному складі. Коли юнаки і дівчата разом сприймають інформацію про якусь проблему та ще можуть її обговорювати, тоді не лише краще засвоюється інформація, але й розмиваються бар'єри побоювань (наприклад, про використання презервативів).

У ході експериментально-дослідницької роботи зроблено висновок, що при організації морально-етичних бесід доцільно орієнтуватися на аудиторію в складі одного чи, в крайньому випадку, двох паралельних класів. У такій вузькій аудиторії при однорідному віковому складі учнів створюється доброзичлива, дружня обстановка, яка сприяє інтимним, задушевним розмовам, обміну думками. В такій обстановці слухачі бувають активні, задають питання, дискутують. Знаючи недоліки і переваги один одного протягом ряду років, діти, не соромлячись, можуть і покритикувати однолітків, і дати потрібні поради. Зміст бесід розрахований саме на таку обстановку. Багатолюдна аудиторія втрачає всі названі переваги, а отже, набагато знижується педагогічний виховний ефект.

В окремих випадках після бесіди ми стимулювали учнів задавати питання в письмовій формі і навіть без підпису (анонімні). Як правило, питань бувало багато. Така практика давала можливість глибше взнати інтереси вихованців, а молоді люди отримували науково обґрунтоване роз'яснення питань, що їх цікавлять. Після аналізу результатів експерименту були розроблені правила організації та побудови змісту етичних бесід:

1. Не слід зводити бесіди до анатомо-фізіологічних питань.
2. Не йти в своїх поясненнях далі і глибше того, чим цікавиться чи що переживає учень сьогодні.
3. Не треба лякати дівчат і юнаків важкими нервово-психічними і венеричними захворюваннями.
4. Не слід говорити тільки про те, що і як має бути в людських стосунках, розкривати тільки світлі сторони життя, чи, як кажуть, виховувати тільки на позитивних прикладах; треба говорити і про те, чого не має бути.
5. Недопустиме «смакування» різних подробиць і моментів чисто інтимного характеру.
6. Треба прагнути до того, щоб учні вміли скласти свою думку, оцінити самого себе, свої вчинки і поведінку інших людей, щоб у них з'явилось прагнення стати кращими, боротися зі своїми недоліками.
7. У ході бесіди педагог обов'язково повинен висловити своє особисте ставлення до обговорюваних питань, вчинків.
8. Велике значення для ефективності бесіди має правильний підбір ілюстративного матеріалу (художні твори, публіцистичні статті, кіно і діафільми).
9. Психолог, педагог чи запрошений фахівець має бути готовим до того, що в процесі бесіди учні можуть задавати (і задають) питання, які нерідко ставлять у важке становище навіть

досвідчених спеціалістів.

Важливе місце в статевій освіті, підготовці молоді до сімейного життя займає диспут. Він потребує особливо ретельної підготовки, яка починається з визначення теми - проблемної, дискусійної, такої, що хвилює підлітків. Серед таких тем слід назвати: «Чи застаріло лицарство?», «Розлучення - благо чи нещастя?», «Сімейне щастя. В чому воно?», «Тільки кохання чи кохання й обов'язок?», «Сила жінки в її слабкості», «Що означає бути вільним у коханні?», «В чому секрети ідеального шлюбу?», «Від чого вмирає кохання?». Теми диспутів не повинні нав'язуватись, вони мають відображати запити самої молоді. Бажано, щоб своюю назвою диспут вже інтригував, привертаючи увагу учнів.

Ч. Кутісевич формулює ряд принципів непростого мистецтва участі в дискусії:

1. Дискусія з будь-якої теми має бути формою колективної роботи, спрямованої на розв'язання проблеми, а не конфлікту...

2. Учасник дискусії має зважати на те, що коли він говорить надто довго, то позбавляє можливості висловитися інших...

3. Треба зважувати свої слова, виголошувати їх обдумано, а не в емоційному пориві, не забуваючи про те, що висловлювання найрозумніших думок, але невчасне й не на ту адресу може бути просто нерозумним...

4. Треба прагнути правильно зрозуміти позицію протилежної сторони, сприймаючи не тільки словесну форму, а й вкладуваний зміст.

5. Подавати твердження противника треба коректно, не спотворюючи їх і не вносячи ніяких невластивих цим твердженням акцентів.

6. Не можна посилатися на те, що в своїх висловлюваннях опонент керується побічними інтересами. Якщо є підстава для такого припущення, то зникає сама можливість дискусії.

7. Не треба прагнути до ефективних стилістичних прийомів, давати вихід полемічному запалу, піддаватися інерції потоку слів.

8. Учасник дискусії не повинен намагатися допекти опонентові, але прагнення не завдати йому неприємностей, об'єктивність і безсторонність ведення дискусії не повинні позначатися на чіткості, однозначності формулювання своїх думок.

9. Недопустимо висловлюватися з маловідомих питань «можна тільки задати запитання».

10. Виступ має бути предметним. Не можна бравувати незалежністю свого мислення або керуватися бажанням додогодити комусь.

Як показує досвід школярі (особливо старшокласники) з великим інтересом сприймають ці рекомендації, просять дати їм можливість записати їх, а записавши, з задоволенням нагадують потім одному щоразу, коли в ході спонтанно виниклої дискусії хтось із партнерів порушує те чи інше правило.

Дискутуючи, обговорюючи проблемні ситуації, слід завжди домагатись відповіді на запитання: «Чи погоджуєтесь Ви з таким твердженням?», «Чи розділяєте таку думку?», «У чому можна посперечатися з автором даного висловлювання?», «Чи слід наведений одиничний факт підносити в абсолют?», «Чи можете Ви навести аналогічні приклади зі свого життя чи з розповідей Ваших знайомих?», «Чи завжди в житті буває так, як про це йдеться в цій ситуації?».

Важливим етапом у підготовці диспуту є складання запитань, які мають бути максимально конкретними і в той же час проблемними. Немає необхідності ставити запитання, на які можна відповісти однозначно (Чи можна бути байдужим?). Але проблемність запитання не має бути непосильною для підлітків. Запитання мають бути заздалегідь відомі учням, тижнів за два, щоб вони могли їх всебічно обдумати, ознайомитись із відповідною літературою.

Перелік запитань під час обговорення проблемних ситуацій: 1. Чи погоджуєтесь Ви з таким твердженням? Чи розділяєте таку думку? 2. У чому можна посперечатися з автором даного висловлювання? 3. Чи слід наведений одиничний факт підносити в абсолют? 4. Чи можете Ви навести аналогічні приклади зі свого життя чи з розповідей Ваших знайомих? 5. Чи завжди в житті буває так, як про це йдеться в цій ситуації?

Учителю, практичному психологу чи іншим спеціалістам, що виступають перед молодіжними аудиторіями з питань статевої моралі, шлюбу, сім'ї, корисно знати окремі прийоми оживлення мови, загострення уваги слухачів і користуватися ними залежно від

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

конкретної ситуації, приводу, мети, обставин і предмету розмови, від намірів і складу аудиторії. Це дасть можливість уникнути «присипаючого» ефекту:

1. **«Провокація».** На короткий час викличіть у слухачів реакції незгоди з викладеною інформацією, використайте цей момент, щоб підготувати слухачів до конструктивних висновків, уточнити думку і чіткіше визначити власну позицію.

2. **Гіпербола.** Щоб загострити увагу аудиторії, не бійтесь вдаватися до перебільшення, це допоможе виявити причинно-наслідкові і умовно-наслідкові взаємозв'язки між подіями, процесами і поведінкою людей. Однак не забудьте пізніше вже без перебільшення чітко викласти свою позицію з цієї проблеми.

3. Спонукання до прийняття рішень. Широко використовуйте компетентність, здатність партнерів приймати рішення для вияснення предмета обговорення, постановкою відповідних запитань залучайте партнерів до процесу мислення.

4. Апеляція до авторитету. Для підтвердження правильності власних думок посилайтесь на авторитет слухачів, авторитет науки і досвіду - житевого, політичного, історичного тощо.

5. Співпереживання. Захоплено описуйте події, що пов'язують вас із слухачами, не упускаючи дрібниць, важливих для аудиторії і для теми, примушуючи слухачів співпереживати.

6. Внесення елементів неформальності. Враховуючи предмет розмови, розкажіть аудиторії про власні помилки, забобони, сумніви і покажіть, яким чином вам вдалось уникнути одностороннього підходу до тієї чи іншої проблеми і знайти її нове вирішення. Це дозволить подолати стриманість і упередженість слухачів і змінити їх думку на вашу користь (щоб вони не думали про вас як «безнадійного теоретика» чи «чистого практика», «молокососа» чи «чиновника»).

7. Драматизація. Наочно і захоплююче, свідомо драматизуючи, зображайте події, що збагачують тему виступу, щоб слухачі могли ототожнити себе з діючими особами і життєвою ситуацією. Готовіть таким чином необхідні абстракції.

8. Пряме включення. Відмовтесь від розтягуючого виступу чи відступів, якщо ваші слухачі вже достатньо добре знайомі з предметом розмови - починайте з головного.

9. Гумор. Не «засушуйте» свою мову. Наводьте кумедні, парадоксальні приклади, насичуйте розповідь веселими жартами, забавними історіями: дайте слухачам можливість подумати і відпочити.

10. Висловлення своєї думки, що суперечить загальновизнаній.

11. Зіткнення думок в аудиторії.

12. Удавана скромність, коли постійно підkreслюєш, що ти не найбільший спеціаліст, але...

Перш ніж починати розмову на якусь сексуально-еротичну тему, треба самому добре оволодіти матеріалом, вияснити всі необхідні дані. Варто остерігатись сильних емоцій: через них часто може виникнути спокуса ігнорувати факти. Необхідно стримувати свої почуття перед розмовою з дитиною. Треба подумати про те, якою мірою реакція батьків пов'язана з турботою та неспокоєм за себе і в якій - з широю участю в житті дитини.

Розповсюджену формулою підготовки молоді до сімейного життя в процесі експерименту були лекторії сімейної культури. Вони торкалися широкого кола питань: від фізіології статевого життя до морально-етичних принципів організації взаємин у сім'ї. Перед школлярами виступали письменники і поети, артисти і соціологи.

Організовуючи лекції, ми рекомендували психологам, учителям, класним керівникам враховувати запити аудиторії, відзначати здорові явища і традиції, а також вказувати на пережитки в побуті. Лекції не можна насичувати лише негативними фактами, нав'язувати прописні істини, постійно моралізувати. Слід прагнути опиратися на позитивні фактори особистих взаємин молоді, обережно користуватися прикладами особистого життя людей, оскільки в руках некваліфікованого лектора вони можуть зіграти негативну роль. Взаємини статей на лекціях потрібно подавати в морально-психологічному і естетичному аспектах.

У процесі експерименту розроблено і апробовано таку тематику лекцій: «Про вибір шлюбного партнера», «Від знайомства до весілля», «Етика і естетика подружнього спілкування», «Кохання: троянди і шипи», «Соціально-психологічні проблеми сучасного

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

шлюбу і сім'ї», «Молода сім'я і особливості її формування», «Про культуру почуттів», «Про жіночу гордість і чоловічу гідність», «Дівчинка, дівчина, жінка», «Психологічні особливості чоловіків і жінок та їх прояви в міжстатевому спілкуванні та подружньому житті», «Шляхи формування морально-психологічного клімату сучасної сім'ї», «Грані сумісності» і т.п.

Ефективною формою експериментальної підготовки школярів до сімейного життя було обговорення художніх творів, кінофільмів, газетних і журнальних матеріалів. Ми хотіли, щоб молодь зрозуміла, що серйозне почуття завжди стримане, що, перш за все, воно виражається в турботі та увазі, у відповідальності за кохану людину. В процесі обговорення тих чи інших матеріалів засуджувалися потворні явища в поведінці і вчинках окремих представників молоді. В окремих експериментальних школах читацькі конференції проходили у формі літературного суду, який проходив за всіма правилами справжнього судового засідання: тут були і суддя, і захисник, і прокурор, і підсудний. В ролі свідків виступали представники від усіх діючих осіб повісті. Це дозволяло змоделювати реальну, часом складну ситуацію.

Цікаво проходили заняття в клубах дівчат і хлопців, які організовувалися в експериментальних школах. Тематика занять у клубах складалася так: «Гігієна дівчини», «Про силу, красу і здоров'я», «Кохання і виховання почуттів», «Про дівочу гордість», «Про сім'ю і шлюб» - для дівчат, «Не поспішайте, юні, зрілість ще прийде», «Чи знаете Ви себе?», «Хибні традиції і шкідливі звички» - для юнаків. До кожного заняття готували виставки літератури, випускали санбюлетені, роздавалися пам'ятки і демонстрували тематичні кінофільми. Окремі засідання членів клубів супроводжувалися демонстрацією моделей одягу і зачісок.

У процесі експерименту використовувались й інші форми виховної роботи, орієнтованої на формування майбутнього сім'янина: вечори здоров'я: «Шкідливим звичкам - ні», «Щоб і тіло і душа - були молоді»; конкурси ліричних віршів про кохання; вікторини «Що? Де? Коли?» з питаннями і завданнями, пов'язаними з шлюбно-сімейною проблематикою; капітал-шоу «Поле чудес» з використанням термінології, пов'язаної з психосексуальним розвитком, міжстатевими стосунками, шлюбно-сімейною сферою; шоу «Вгадай мелодію», де використовуються пісні про кохання, вірність, сім'ю, стосунки в ній; конкурс малюнків, шаржів на теми сімейного життя; турнір знавців сім'ї; конкурс «Відповіді на запитання дітей»; аукціони приказок, прислів'їв про дім, сім'ю і кохання.

Інтенсивна просвітницька робота з підготовки майбутнього сім'янина сприяла формуванню в учнівських колективах здорової громадської думки в питаннях статевої моралі, міжстатевого спілкування. Виступаючи в ролі регулятора поведінки, вона виражала «неписану» колективну оцінку подій, вчинків учнів. Поступово під її впливом норми поведінки закріплювалися в системі звичкої свідомості й переходили із зовнішніх стимулів у внутрішні.

Формування стійкої єдності вербальної і реальної поведінки можливе лише за умови, якщо моральні знання що здобуваються в процесі навчання та позаурочної роботи, накладаються на адекватну їм систему стосунків у повноцінному колективі, якщо ці знання постійно співвідносяться з життєвим досвідом учнів, перевіряються і підтверджуються цим досвідом.

Виходячи з того, що в експериментальних школах створювались умови, за яких практична діяльність учнів здійснювалася б відповідно до раніше набутих знань з питань статі, міжстатевих стосунків, щоб школярі різного віку неперервно вправлялися у дружбі, соціально цінній поведінці, доброті, турботливості, боротьбі з недоліками і відхиленнями в сексуальній поведінці, відповідальності за себе й інших тощо. З цією метою спілкування в колективах організовувалось таким чином, щоб кожний учень мав реальні можливості контактувати з якомога більшою кількістю колег своєї і протилежної статі, зі старшими і молодшими. Ми намагалися врахувати і позаколективні контакти учнів, прагнули інтегрувати їх у рамках колективного спілкування.

Для розширення бази спілкування, виходу його за рамки класу, ми ще в кінці 70-х років практикували створення в експериментальних школах різновікових загонів за місцем проживання, до складу яких входили хлопці і дівчата, з різних класів. Крім вирішення загальних виховних проблем (подолання «групового egoїзму», організація спілкування молодших і старших школярів, компенсація відсутності в багатьох школярів братів і сестер тощо), різновікові загони дали нам можливість повправляти учнів у тих якостях і справах, які

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

необхідні майбутньому сім'янинові. Тут відкрились великі можливості для турботи про молодших, відповідальності за них, з'явилася потреба захищати від кривдників у школі і за місцем проживання. Це сприяло формуванню вмінь, необхідних для виконання материнських і батьківських функцій.

Одним з основних засобів згуртування вихованців різної статі було обрано організацію їх спільної діяльності і збагачення досвіду міжстатевого спілкування (спільні трудові справи, заняття мистецтвом і спортом, громадська діяльність, робота в гуртках, клубах і секціях, туристичні походи, екскурсії і культурні походи, військово-спортивні ігри, організація дозвілля, свят, вечорів, танців, організація взаємодопомоги хлопчиків і дівчат, пошукова робота тощо). У результаті експерименту підтвердилися висновки психологів і педагогів про те, що гармонійні стосунки між хлопцями і дівчатами не формуються стихійно, а є результатом спеціальної організації життя колективу.

Ми домагалися, щоб хлопці і дівчата пережили й усвідомили свою різну за змістом (але не за цінністю) і рівною мірою необхідну спільну участь у конкретній справі, могли допомогти один одному як рівноправним (але не тотожним) партнерам. Педагогам експериментальних шкіл рекомендувалось здійснювати диференційований підхід в організації спільної діяльності і особливо при розподілі доручень і громадських обов'язків між учнями різної статі. Емоційна привабливість колективної роботи юнаків і дівчат підсилювалась за рахунок ігрових моментів, ритуалів і символів («десанти», «операції», «марші» тощо), підключення музики і пісень.

Крім організації різноманітної спільної діяльності хлопців і дівчат, значна увага приділялась формуванню у них відповідних комунікативних умінь і навичок. Для формування комунікативної культури в старших класах організовувалось ознайомлення учнів з основами фізіогноміки і пантоміміки, іх вчили читати внутрішні стани людини за зовнішніми проявами, вгадувати думки і бажання іншої людини, управляти своєю мімікою, рухами тіла, давали інформацію про додаткові засоби спілкування: зовнішність, одяг, зачіску, манеру поведінки, прояви уваги тощо. Зазначимо, що заняття з комунікації викликали інтерес у школярів, а це і спонукало їх до розширення своїх знань з цієї галузі.

Значна увага в процесі занять приділялась оволодінню учнями власним голосом. Для вправлення мовного апарату, для розвитку модуляцій, гнучкості інтонацій використовувалось читання вголос, співи. Школярам прищеплювались навички мовного спілкування, бо воно є саме тим видом психічної діяльності, з яким пов'язано найгостріше відчуття дискомфорту в людей, що усвідомлюють свої ускладнення у встановленні людських контактів взагалі, міжстатевих комунікацій зокрема. Це передбачає: наявність великого словникового запасу, образність і правильність мови, усунення жаргонізмів і брутальних слів; точне сприйняття усного слова і точну передачу ідей партнерів своїми словами; коректну постановку питань; лаконічність відповідей на питання партнерів; логічність побудови і викладу думки. Виходячи з того, що одним із засобів реалізації відкритості є персоніфікована манера висловлюватись, ми на своїх заняттях домагалися, щоб школярі частіше вживали висловлювання «я вважаю», «я думаю», «мені здається», «на мою думку» тощо. Разом з тим, увага учнів акцентувалася й на тому, що готовність висловлювати власну позицію - це лише напіввідкритість. Не менш, а, на нашу думку, більш важливим є готовність, уміння сприймати позицію інших.

Учням підказували, як підсилювати мову засобами немовного спілкування, контролювати вираз обличчя, адекватно використовувати жести, красиво сміячися і правильно виражати гнів, злість, невдоволення, дотримуватись основних вимог етикету міжстатевих стосунків у практичній діяльності та спеціально організованих ситуаціях (при знайомстві, розмові, в транспорті, в гостях, на прогулянках тощо). Наприклад, школярам пропонувалось розіграти ситуації: знайомство на шкільному вечорі, на зупинці, в інших громадських місцях. Одна й та ж ситуація програвалась декілька разів. Це давало змогу учасникам помінятися ролями, запропонувати свої варіанти поведінки. Після цього проводилося обговорення найбільш вдалих варіантів.

Для аналізу якості міжстатевого спілкування в контрольних і експериментальних школах визначався рівень задоволеності ним самих школярів та рівень їх активності в ньому (вивчалось 920 школярів різного віку: 546 з контрольних і 374 з експериментальних шкіл). Рівень активності в міжстатевому спілкуванні ми визначали як середнє арифметичне індексів рівня

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

активності кожного школяра ($In = S/n$, де In - індекс активності в міжстатевому спілкуванні конкретного школяра, S - сума ознак, n - кількість показників критерія). Обчислення проводили за такими параметрами: факт контакту з особою протилежної статі, час, що затрачено на таке спілкування, комунікативна складність контакту, стійкість інтересу до міжстатевого спілкування, кількість контактів, дотримання етикету міжстатевого спілкування.

Схема, розроблена для врахування цих параметрів, заповнювалась двічі - самим учнем і активом класу. Отримані дані порівнювали з оцінкою класного керівника. Для зручності кожний показник мав числове вираження: -1; 0; +1 відповідно до низького, середнього і високого рівнів активності в міжстатевому спілкуванні. Це дало можливість математично провести межу між рівнями: низький - від -1 до -0,6; середній $(-0,6; +0,6)$; високий $(+0,6; +1)$ і побачити дану якість у динаміці, простежити етапи його розвитку.

У результаті тривалого спостереження і вивчення активності школярів у міжстатевому спілкуванні, а також обчислення її рівня, отримано динаміку його зміни (таблиця 1).

Таблиця 1
Динаміка зміни рівня активності міжстатевого спілкування у школярів контрольних та експериментальних інкіл

Класи	Величина індексу активності в міжстатевому спілкуванні	
	Контрольні школи	Експериментальні школи
V	0,112	0,249
VII	0,168	0,41
IX	0,284	0,645
XI	0,328	0,738

З таблиці видно, що індекс активності міжстатевого спілкування у контрольних школах у всіх вікових групах у 2-3 рази менший від його величини в експериментальних школах. Абсолютна величина індексу в старшокласників контрольних шкіл - 0,284 і 0,328 - говорить про середній рівень активності, в той час як у експериментальних - відповідно 0,645 та 0,738 - про високий рівень активності старшокласників у міжстатевому спілкуванні.

Наведені матеріали свідчать про суттєве зростання рівня активності школярів експериментальних шкіл у міжстатевому спілкуванні, а отже демонструють ефективність запропонованої програми експериментальної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього сім'янина та активізацію міжстатевого спілкування.

Для підтвердження цього висновку ми визначали ступінь задоволеності школярів міжстатевим спілкуванням (вивчалось 296 школярів-старшокласників). Їм пропонувалось зарахувати себе в одну з чотирьох груп залежно від ставлення до міжстатевого спілкування. Результати даного дослідження подані в таблиці 2.

Коефіцієнт задоволеності міжстатевим спілкуванням ми визначали за формулою:

$$L_{\text{зад}} = \frac{a \cdot (+2) + b \cdot (+1) + c \cdot (-1) + d \cdot (-2)}{N}$$

де: a , b , c і d - кількість школярів, які мають відповідний рівень задоволеності міжстатевим спілкуванням; N - загальна кількість респондентів.

$$L_{\text{зад}1} = -0,39, \quad L_{\text{зад}2} = -0,61$$

Таблиця 2
Динаміка зміни рівня задоволеності міжстатевим спілкуванням в учнів експериментальних інкіл

	Рівень задоволеності міжстатевим спілкуванням					
	повністю задоволений	задоволений	мало задоволений	не задоволений	абс.	%
Початок експерименту	49 16,6 i	64	21,6	89	30	94 31,8
Кінець експерименту	88 29,7 ;	117	39,5	69	23,3	22 7,5

Як бачимо, в результаті експериментальної роботи коефіцієнт задоволеності міжстатевим

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

спілкуванням суттєво зріс.

Одержані дані підтверджують робочу гіпотезу про ефективність комплексу запропонованих заходів у формуванні позитивного ставлення школярів до міжстатевого спілкування, а також в якісній зміні стосунків між юнаками і дівчатами, які стають відмінною школою дошлюбного виховання.

Для визначення співідношення вербальної та реальної поведінки школярів було використано ряд методик. За допомогою творів з'ясувалось, які моральні якості цінують учні в собі і в своїх друзях, що викликає у них негативну реакцію. Завдання «Допоможи у важку хвилину» використовувалось для виявлення в учнів таких рис, як чуйність, щедрість, уважність до однокласників протилежої статі. При застосуванні цього прийому до уваги брались як ситуації, що стихійно виникали у взаєминах учнів, так і спеціально створені. Методика незавершених оповідань застосовувалась з метою визначення здатності школярів до проникнення в емоційний світ іншої людини. Незавершені оповідання включали в себе моральні копії. Учням пропонувалось продовжити розповідь, уявити, як події будуть розвиватися далі, як би діти самі вчинили на місці геройів оповідання.

Метод групових оцінок, а також шкала соціальної дистанції використовувались для отримання даних про міру прояву в міжстатевих стосунках школярів почуттів поваги, відповідальності, чуйності. Ці методи дали можливість отримати об'єктивну оцінку ступеня прояву моральних якостей кожним членом колективу. Тривале систематичне спостереження було джерелом інформації про суттєві сторони емоційно-моральної сфери учнів, що дозволило проаналізувати тенденції її розвитку. Незалежні характеристики учнів і батьків доповнювали інформацію про прояви дітьми емоційно-моральних стосунків.

Використані нами методи дали можливість вивчити: силу почуття, частоту його прояву, його дієвість, глибину моральних переживань, ступінь розвитку емпатії і рефлексії, різноманітність моральних переживань тощо. Якісні і кількісні характеристики вивчених почуттів співставлялись і аналізувались. Під час обробки даних використовувались методи математичної статистики, кореляційний аналіз.

З метою перевірки ефективності експериментальної роботи у формуванні єдності знань морально-статевої і сімейно-побутової сфери та реальної поведінки учнів у конкретних життєвих ситуаціях, нами було проведено діагностичний зrіз у кінці експерименту за методикою, описаною в II розділі. Цього разу респондентами виступило 412 учнів У-УІІІ класів та 250 учнів ІХ-ХІ класів лише експериментальних шкіл. Результати діагностичного зrізу наведені в таблицях 3, 4.

Таблиця 3

*Характер знань учнів У-ХІ класів експериментальних
шкіл про якості, необхідні для міжстатевого спілкування та
подружнього життя (результати заключного зrізу)*

Повнота знань Моральні якості, необхідні для міжстатевого спілкування та подружнього життя	Кількість учнів, які про дану якість мають:																							
	правильні повні знання			правильні, але неповні знання			елементарні знання			"хибні" знання														
	всього	V-VIII класи	ІХ-ХІ класи	всього	V-VIII класи	ІХ-ХІ класи	всього	V-VIII класи	ІХ-ХІ класи	всього	V-VIII класи	ІХ-ХІ класи	всього	V-VIII класи	ІХ-ХІ класи									
абс. %	абс. %	абс. %	абс. %	абс. %	абс. %	абс. %	абс. %	абс. %	абс. %	абс. %	абс. %	абс. %	абс. %	абс. %	абс. %									
Працевлібство	247	37,3	118	28,7	129	51,6	321	48,5	206	49,9	115	46	75	11,3	71	17,2	4	1,6	19	2,9	17	4,2	2	0,8
Ніжність	312	47,1	161	39,1	151	60,4	289	43,7	134	47,1	95	38	45	6,8	41	9,9	4	1,6	16	2,4	16	3,9	—	—
Відповідальність	178	26,9	77	18,7	101	40,2	314	47,4	204	49,4	110	44,2	108	16,3	82	20	26	10,4	62	9,4	49	11,9	13	5,2
Доброта	478	72,2	252	61,2	226	90,4	148	22,4	132	32,1	16	6,4	30	4,5	22	5,3	8	3,2	6	0,9	6	1,4	—	—
Вірність	361	54,5	164	39,8	107	78,8	205	31	155	37,6	50	20	83	12,5	80	19,4	3	1,2	13	2	13	3,2	—	—

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Поступливість	252	38,1	128	31,1	124	49,6	218	32,9	111	26,9	107	42,8	139	21	129	31,3	10	4	53	8	44	10,6	9	3,6
Гордість	520	78,6	277	72,1	223	89,1	79	11,9	59	14,3	20	8,1	63	9,5	56	13,6	7	2,8	—	—	—	—	—	—
Емпатичність	215	32,5	98	23,8	117	46,8	286	43,2	171	41,5	115	46	113	17,1	103	25	10	4	48	7,2	40	9,7	8	3,2

Таблиця 4

Характер прояву в поведінці школярів якостей, необхідних для успішного міжстатевого спілкування та сімейного життя

Ха-тер прояву Моральni якостi, необхiднi для мiжстатевого спiлкування та пoдружнього життя	Кiлькiсть учнiв, у яких данa якiсть																								
	проявляється постiйно								проявляється епiзодично								майже не проявляється								
	всiого		V-VIII класи		IX-XI класи		всiого		V-VIII класи		IX-XI класи		всiого		V-VIII класи		IX-XI класи		всiого		V-VIII класи		IX-XI класи		
	абс.	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс		
Працелюбство	327	49,4	48,8	126	50	270	49,8	172	41,7	98	39,2	65	9,8	39	9,5	26	10,4								
Нiжнiсть	423	63,9	277	67,2	146	58,4	218	32,9	124	30,1	94	37,6	21	3,2	11	2,7	10	4							
Вiдповiдальнiсть	363	54,8	264	64,1	99	39,6	236	35,6	136	33	100	40	63	9,6	12	2,9	51	20,4							
Доброта	407	61,5	211	51,2	196	78,4	245	37	195	47,3	50	20	10	1,5	6	1,5	4	1,6							
Вiрнiсть	502	75,8	321	77,9	181	72,4	133	20,1	84	20,4	49	19,6	27	4,1	7	1,7	20	8							
Поступливiсть	376	56,8	247	60	129	51,6	163	39,7	159	38,5	104	41,6	23	3,5	6	1,5	17	6,8							
Гордiсть	354	53,5	231	56,1	123	49,2	238	36	131	31,8	107	42,8	70	10,5	50	12,1	20	8							
Емпатичнiсть	372	56,2	237	57,5	135	54	242	36,6	144	35	98	39,2	48	7,2	31	7,5	17	6,8							

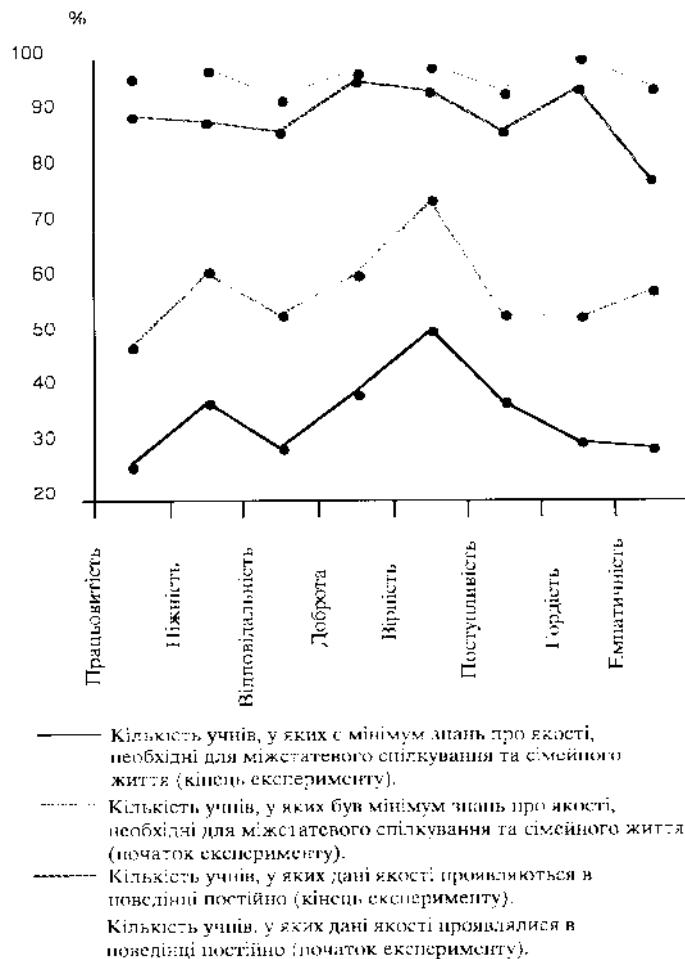
На графіку 1 показано динаміку змін, які в процесі експерименту відбулись як у формуванні знань про окремі якості, необхідні для міжстатевого спілкування та сімейного життя, так і їх проявах у конкретній поведінці школярів.

Графік наочно демонструє результативність дослідження, а отже, висунута нами гіпотеза щодо пiднесення ефективностi пiдготовки учнiвської молодi до сiмейного життя за умови всебiчного використання можливостей навчальної та позанавчальної роботи школи у формуваннi сiм'янiна, органiзацiї iнтенсивного мiжстатевого спiлкування школярiв у riзних сферах iх дiяльностi спрaвдjuється.

Вибiрково поглиблene дослiдження частини школярiв експериментальних шкiл (вивченiю пiддавались 82 старшокласники) показало, що суттєво змiнилось спiввiдношення учнiв з високим, середнiм та низьким рiвнем вiдповiдностi вербальної та реальнi поведiнки в проявi якостей, необхiднiх для мiжстатевого спiлкування та сiмейного життя (таблиця 5).

Динамiка змiн у вербальнiй та реальнiй поведiнцi школярiв у мiжстатевому спiлкуваннi на початку i в кiнцi експерименту

Графiк 1.



Таблиця 5
Динаміка зміни рівня відповідності вербальної і реальної поведінки щодо окремих якостей, необхідних сім 'янинові', %

Якості, необхідні для міжстатевого спілкування та сімейного життя	Кількість школярів, у яких ступінь відповідності вербальної і реальної поведінки:					
	високий		середній		низький	
	початок експерименту	кінець експерименту	початок експерименту	кінець експерименту	початок експерименту	кінець експерименту
Працелюбність	22,1	42,8	29,2	37,1	48,7	20,1
Ніжність	34,2	58,6	34,2	28,3	31,6	13,1
Відповідальність	15,2	38,9	36,3	35	48,5	26,1
Доброта	36,8	72,4	39,5	21,7	23,7	5,9
Вірність	44,2	66,3	30,2	18,2	25,6	15,5
Поступливість	14,1	49,2	37,5	27,9	48,4	22,9
Гордість	24,2	48,3	30,2	35,5	45,6	16,2
Емпатичність	30,1	45,9	26,1	38,3	43,8	15,8

З метою перевірки результативності заходів формування майбутнього сім'янина нами в кінці експериментальної роботи ще раз було перевірено ступінь задоволеності школярів своєю підготовкою до сімейного життя (таблиця 6).

Таблиця 6
Самооцінка школярів IX-XI класів експериментальних школ своєї підготовленості до сімейного життя (заключний зріз)

Кількість школярів,	Самооцінка підготовл. до сімейного життя
---------------------	--

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

охоплених опитуванням (1269 чол.)	цілком задоволений	швидше задоволений	байдужий	швидше незадоволений	зовсім незадоволений
Експериментальні інколи (559 чол.)	165	220	29	87	58
Контрольні школи (710 чол.)	20	158	142	230	160

Ступінь задоволеності школярів експериментальних і контрольних шкіл своєю підготовкою до сімейного життя визначався за формулами:

$$L_{\text{зад.}}(\text{к.м.}) = \frac{2 \cdot 20 + 1 \cdot 158 + 0 \cdot 142 + (-1) \cdot 230 + (-2) \cdot 160}{710} = -\frac{352}{710} = -0,49.$$

$$L_{\text{зад.}}(\text{e.m.}) = \frac{2 \cdot 165 + 1 \cdot 120 + 0 \cdot 29 + (-1) \cdot 87 + (-2) \cdot 58}{559} = -\frac{347}{559} = -0,62.$$

Як видно з результатів, коефіцієнт задоволеності школярів контрольних шкіл підготовкою до сімейного життя, хоч і збільшився (на початку експерименту $L_{\text{зад.}} = -0,54$), проте цей ріст несуттєвий. Від'ємне значення цього коефіцієнта засвідчило, що школярі контрольних шкіл продовжували низько оцінювати рівень своєї підготовки до сімейного життя. В експериментальних школах ситуація докорінно змінилась. Вже те, що лише 29 школярів (5,2 %) проявили байдужість до цієї проблеми, говорить про їх зацікавленість нею і готовність більш-менш реально оцінити свою підготовленість до сімейного життя. Коефіцієнт задоволеності у них (0,62) досить високий, що є одним з аргументів ефективності експериментальної роботи.

З метою перевірки ефективності експериментальної роботи щодо єдності вербалної і реальної поведінки у міжстатевому спілкуванні було повторно визначено процентне співвідношення кількості учнів, які поводяться відповідно до традиційних нормах, - К, до кількості учнів, що мають правильні знання про особливості міжстатевого спілкування та шлюбно-сімейних стосунків, - K_1 . Порівняльні результати констатуючого та формуючого експериментів у таблиці 7.

Таблиця 7

<i>Співвідношення верbalnoї i реальної поведінки старшокласників (IX-XI класів)</i>							
<i>контрольних i експериментальних шкіл на початку та в кінці експерименту</i>				<i>Кількість учнів, що мають сформовані знання про міжстатеві та шлюбно-сімейні стосунки, K₁</i>			
	пoчaтoк	кінець	пoчaтoк	пoчaтoк	кінець	пoчaтoк	кінець
	експеримент	експерименту	експеримент	експерименту	експерименту	експеримен	експерименту
	у	у	у	у	у	ту	у
Експериментальні школи (всього 396 чол.)	249	328	107	261	40,5	79,6	
Контрольні школи (всього 431 чол.)	284	297	117	129	41,2	43,4	

З таблиці видно, що в експериментальних школах суттєво зросла як кількість старшокласників, що мають сформовані знання про міжстатеві та шлюбно-сімейні стосунки, так і кількість учнів, що поводяться відповідно до традиційних норм, а звідси майже вдвічі зросло процентне співвідношення К. У школярів контрольних шкіл зростання даного відсоткового співвідношення несуттєве (43,4 % порівняно з 41,2 % на початку експерименту). Це знову ж таки підтверджує доцільність рекомендованих заходів з формування майбутнього сім'янина.

У результаті експериментальної роботи змінилось співвідношення кількості учнів старших класів за рівнем готовності до сімейного життя. Розподіл старшокласників

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

контрольних і експериментальних шкіл та динаміка зміни рівня готовності до виконання сімейних функцій представлена в таблиці 8.

Табл

иця 8 Динаміка зміни рівня готовності учнівської молоді до сімейного життя в процесі експериментальної роботи

Рівень готовності учнівської молоді до сімейного життя	Кількість учнів по відношенню до загальної кількості учасників експерименту, %		
	початок експерименту	кінець експерименту	
		експериментальні школи	контрольні школи
Високий	—	19,3	—
Середній	12,4	58,3	16,1
Низький	87,6	22,4	83,9

Ірина Гриценко

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Теоретичний аналіз проблеми формування естетичного досвіду особистості дозволив визначити ознаки цього процесу, виявлені в ньому об'єктивні і суб'єктивні параметри. Безперечно, естетичний досвід належить до числа тих системоутворюючих явищ, які вимагають всебічного осмислення врахуванням того, що є визначальним, і характеризує не лише сутність, а й особливості його формування на певних етапах становлення і розвитку особистості.

Молодший шкільний вік — 6-11 років. Це той період у житті, коли дитина йде до школи з метою набуття суспільного, наукового, художнього, естетичного досвіду. Можна погодитись із думкою вчених (Н.Белкіна, С.Борисюк, С.Криленко та ін.), що у молодшому віці закладається фундамент моральної поведінки дитини, починає формуватися громадська спрямованість особистості, активно засвоюються моральні норми і правила естетики поведінки. Усе це відбувається, коли характер молодших школлярів лише починає складатися, тому характерологічні прояви є ситуативними, відзначаються суперечливістю і нестійкістю.

Ефективність цілеспрямованого естетико-виховного впливу школи, сім'ї, творчих колективів може бути забезпечена лише за умови врахування суттєвих закономірностей цього процесу, а також характерних проявів естетичного розвитку особистості молодших школлярів.

На основі проведеного теоретичного аналізу, даних педагогічних спостережень ми прийшли до висновку, що основними критеріями сформованості естетичного досвіду молодших школлярів можуть бути такі: орієнтація учнів на спілкування з прекрасним, сприяння пізнанню учнями прекрасного; забезпечення творчої активності молодших школлярів за законами краси (рис.1).

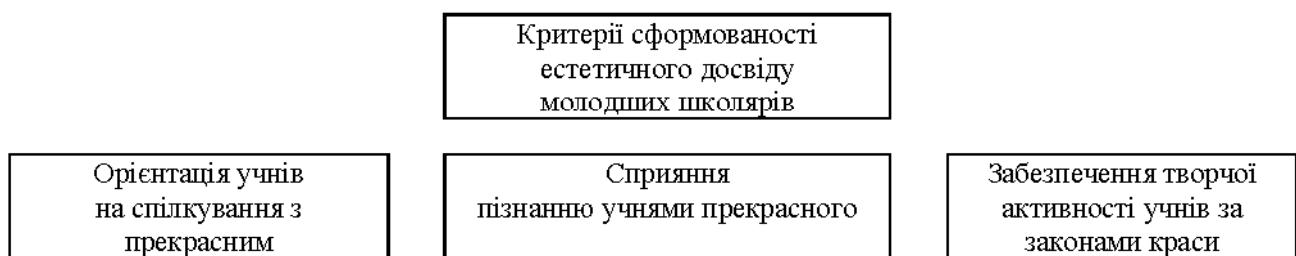


Рис.1. Відображення основних критеріїв сформованості естетичного досвіду молодших школлярів

Орієнтація учнів на спілкування з прекрасним є тим критерієм, що дозволяє оцінити функціональну активність наявного естетичного досвіду, його стимулюючий вплив на конкретні кроки дитини у напрямі до художньої та естетичної культури.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Визначаючи орієнтацію учнів на спілкування з прекрасним як критерій їх естетичної підготовки, ми виходили з розуміння того, що естетичний досвід є особистісною цінністю. А це означає, що він набуває цей статус лише тоді, коли активно взаємодіє з духовною активністю людини, задовольняє її потреби, інтереси, спонукає на зустрічі і контакти з цінностями життя, які залишають позитивні наслідки, сприяють всебічному розвитку особистості.

Для діагностики сформованості естетичного досвіду і, зокрема, його участі в орієнтації учнів на спілкування з прекрасним, у нашому дослідженні виділено декілька показників, поданих на рис.2.

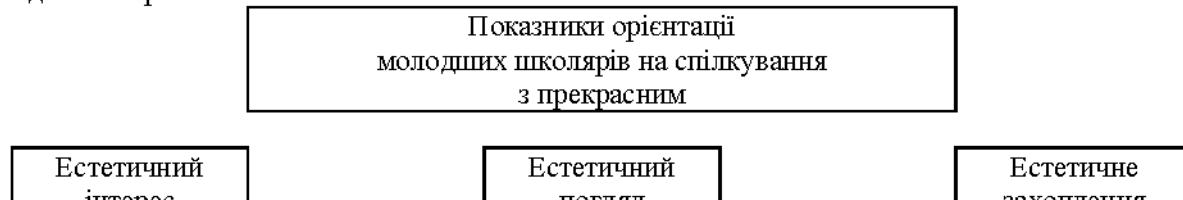


Рис.2. Відображення показників орієнтації молодших школярів на спілкування з прекрасним

Керуючись цими положеннями, ми вважали доцільним виділити ряд форм естетичної активності молодших школярів, які свідчать про комунікативну спрямованість їх досвіду і можуть бути визначені в якості показників його сформованості. **Естетичний інтерес** свідчить про те, що в досвіді учнів актуалізовані почуття прекрасного, пов'язані з природою, творчістю чи мистецтвом. Наявність цих почуттів є об'єктивним показником того, що їх естетичний досвід спонукає до емоційно-чуттєвого спілкування і вимагає певної підтримки з боку вчителя.

Другим показником можна вважати **естетичний погляд** учнів, тобто мотивоване з їхнього боку ставлення до прекрасного. Молодші школярі мають певні поняття й уявлення про те, що є прекрасним, красивим у житті, поведінці, творах мистецтва. Естетичний погляд учнів — це важлива форма передачі свого розуміння краси і, в той же час, свідчення того, що їхній досвід може спонукати до свідомого спілкування з прекрасним.

Третім показником орієнтації молодших школярів на спілкування з красивим в житті і мистецтві є **естетичне захоплення**. Це особлива ситуація в життєдіяльності учнів, коли акумулюються у єдине ціле почуття розум і воля. Дитина настільки захоплюється красою у спілкуванні з природою, творами мистецтва, у власній художній творчості (малювання, співи тощо), що перестає реагувати на інших людей. Для неї спілкування із захоплюючим світом прекрасного перетворюється в один із бажаних життєвих орієнтирів. За таких обставин можна констатувати відповідний рівень сформованості естетичного досвіду молодших школярів.

Сприяння пізнанню учнями прекрасного розглядається у нашему дослідженні як другий критерій сформованості **естетичного** досвіду. Підставою для цього є розуміння того, що духовне надбання (досвід, знання, вміння та ін.) може впливати не лише на зміщення спілкування з прекрасним, підтримання емоційно-чуттєвого задоволення, а й сприяти поглибленню освоєнню, пізнанню цінностей естетичної і художньої культури.

Цікавим є той факт, що естетичний досвід має широкі резерви пізнання дійсності за законами краси, гармонії, виразності. Тому завдання початкової школи полягає, перш за все, у вивченні ефективності використання зазначених можливостей. На прикладі шкільної практики можна спостерігати, як учні виявляють своє ставлення до різних видів мистецтва, зокрема музики, живопису, театру, літератури. Інтерес до художніх творів не з'являється сам собою. В його основі лежить бажання зустрітися з улюбленими героями, персонажами, образами, а також вміння самостійно пізнавати захоплюючий світ мистецтва.

Отже, естетичний досвід може сприяти виявленню пізнавальної активності молодших школярів. Чи можна оцінити пізнавальну спрямованість естетичного досвіду? Наскільки підготовленими є сьогодні молодші школярі, щоби, спираючись на власний естетичний досвід, організовувати самостійне пізнання прекрасного в житті і мистецтві? Відповіді на ці запитання ми можемо отримати лише тоді, коли будуть визначені конкретні показники.

У нашему дослідженні здійснено спробу, спираючись на результати наукових пошуків вчених (О.Рудницька, А.Щербо, Г.Шевченко, Л.Коваль та ін.), виділити ряд таких показників

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

(рис.3).

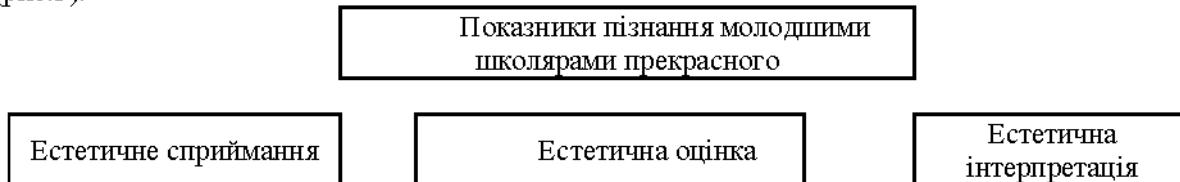


Рис.3. Відображення показників пізнання молодшими школярами прекрасного

Пізнання художніх і естетичних явищ — процес, у якому особистість не може бути пасивною, її пізнавальна активність виявляється у таких формах, як сприймання, оцінка, творче осмислення тощо. Чи є характерними ці форми для молодшого шкільного віку? Безперечно, наявність відповідного естетичного досвіду дозволяє вже молодшим школярам самостійно сприймати прекрасне, висловлювати своє оцінне ставлення до нього.

Отже, естетичний досвід можна вважати достатньо сформованим, якщо він сприяє пізнанню учнями прекрасного. Одним із показників сформованості досвіду, на напу думку, є **естетичне сприймання** явищ дійсності і мистецтва. Цей процес не є простим і звичайним відтворенням певних ознак предметів чи явищ дійсності. Він передбачає емоційно-чуттєве реагування на їх виразність, забарвленість тощо. Чи може учінь емоційно відреагувати на витонченість кольору в природі, якщо в його естетичному досвіді не були закладені певні чуттєві основи? Безперечно, відсутність необхідного асоціативного, емоційного, образного досвіду не дозволить учнів естетично сприйняти прекрасне. З цього можна зробити висновок, що сприймання учнями краси природи, праці, людини є не лише процесом їх наближення до сутності цих явищ, а й свідченням того, що в їх естетичному досвіді відбуваються позитивні зміни.

Якщо сприймання прекрасного є проявом емоційно-чуттєвої активності учнів, то **естетична оцінка** явищ дійсності і мистецтва передбачає залучення й інших параметрів естетичного досвіду, зокрема знань, понять тощо.

Для естетичної оцінки явищ дійсності і мистецтва потрібен відповідний досвід, тобто знання, поняття, уявлення про прекрасне, а також розвинені почуття, асоціативне мислення. Спостерігаючи за тим, як молодші школярі оцінюють художні твори, вчитель може зробити висновок не лише про повноту розкриття ними змісту художнього твору, й про розвиток естетичного досвіду учнів, наявність в ньому необхідної інформації тощо.

У педагогічній теорії і практиці не завжди звертається необхідна увага таку пізнавальну активність учнів, як естетична інтерпретація, яка, є суттєвим показником рівня сформованості естетичного досвіду особистості. Виникає запитання: чи під силу молодшим школярам творчеосмислення проявів прекрасного? Спираючись на матеріали педагогічних спостережень, можемо зазначити, що естетична інтерпретація, основою якої є прагнення до творчого пізнання явищ прекрасного, властива учням початкових класів з високим рівнем сформованості естетичного досвіду.

Забезпечення творчої активності учнів за законами краси є критерієм оцінки сформованості естетичного досвіду. Видлення цього критерію зумовлено тим, що самореалізація особистості завжди має конкретний зміст, а також характеризується різними формами і способами духовно-практичної активності. Цілком зрозуміла увага вчителів до своїх вихованців, які відзначаються у своїй творчості не лише неповторним змістом, а й способами передачі своїх почуттів, думок у процесі художньої, музичної, театральної діяльності.

Творча активність є системним проявом і тому охоплює почуття, розум і волю особистості. Це положення є принципово важливим для розуміння взаємозв'язку естетичного досвіду з творчою активністю молодших школярів. Ми підтримуємо думку вчених (В.Рибалко, М.Черепанін) про те, що особистісний підхід у психології творчості повинен базуватися на цілісному уявленні про творчу особистість як систему певних психічних властивостей індивіда, що формуються у спілкуванні та творчій діяльності. Цій системі притаманна певна психологічна структура психічних якостей, здібностей, що взаємопов'язані між собою та утворюють певну порівневу, ієрархічну організацію.

Які ж властивості молодших школярів акумулюються і розвиваються під впливом естетичного досвіду? Здійснений нами науковий пошук дозволив констатувати, що такими властивостями можуть бути: естетичне натхнення, естетичний пошук і естетична діяльність учнів (див.рис.4). Одночасно їх можна розглядати як показники естетичного досвіду, необхідного учням молодшого шкільного віку.

**Показники творчої активності
учнів за законами краси**



Рис. 4. Відображення основних показників творчої активності учнів за законами краси.

Молодші школярі прагнуть творити красу, втілюючи свої почуття, думки, уявлення в конкретній, трудовій, творчій діяльності. Не виникає сумніву в тому, що у своему прагненні діяти вони спираються на певну основу, якою є естетичний досвід. Саме тому діагностичні дії вчителя повинні враховувати існуючу залежність між набутим досвідом і творчою активністю молодших школярів.

Одним із показників творчої активності є **естетичне натхнення учнів**. Його можна спостерігати під час виконання музичних творів, у процесі малювання, творчої праці. Це особливий емоційно-чуттєвий стан дитини, коли вона безпосередньо співпереживає, хвилюється, виявляє піднесені почуття, засвідчує глибоке відчуття прекрасного в житті й мистецтві. При цьому дитина прагне передавати свої естетичні почуття іншим людям, даруючи їм радість свого настрою і творчого стану.

Чи можливе естетичне натхнення без відповідного досвіду? Безперечно, ні. Саме тому, на нашу думку, доцільно вважати естетичне натхнення одним із показників сформованості досвіду взаємодії учнів зі світом прекрасного.

Спостерігаючи за учнями початкової школи, можна помітити, що під час творчої праці вони намагаються знайти найбільш вдале і красиве рішення. Це стосується, зокрема, такої сфери творчої праці як художня діяльність. Замислюючись над творчим завданням, вони виявляють, зокрема, естетичний пошук, керуючись при цьому власним розумінням прекрасного, красивого, гармонійного тощо. Гадаємо, що естетичний пошук, пов'язаний із віднайденням елементів прекрасного на основі роздумів учнів, можна вважати одним із важливих показників естетичної підготовки.

Діти молодшого шкільного віку люблять співати, малювати. Вони беруть активну участь у різних формах ігрової і художньої діяльності, із захопленням виконують творчі завдання. Естетична діяльність є показником того, що діти володіють певним досвідом освоєння прекрасного. З того, наскільки активними, цікавими, досконалими є естетичні дії учнів, можна судити і про наявний у них досвід взаємодії з прекрасним.

Поданий аналітичний матеріал дозволив зробити висновок, що естетичний досвід молодших школярів може бути оцінений за допомогою відповідних критеріїв і показників.

Спираючись на них, ми спробували **визначити основні рівні сформованості естетичного досвіду учнів**. Програма дослідження передбачала проведення констатуючого експерименту, отримання фактичного матеріалу, який би засвідчував існуючий стан естетичної підготовки молодших школярів.

У процесі дослідно-експериментальної роботи були використані можливості таких методів дослідження, як педагогічні спостереження, дослідницькі бесіди, анкетування, вивчення оцінок суджень учнів і вчителів, аналіз статистичних даних. Базою для проведення констатуючого експерименту були Херсонські загальноосвітні школи № 3, 28, а також музичні школи № 1, 3. Програмою експерименту було охоплено близько 250 учнів молодшого шкільного віку.

На основі констатуючого експерименту, аналізу оціночних суджень, творчих праць, педагогічних спостережень нами були визначені основні рівні сформованості естетичного досвіду учнів молодшого шкільного віку.

Низький рівень сформованості естетичного досвіду. Характерними ознаками його є те, що діти, віднесені до цієї групи, спираються переважно на емоційні враження, способи емоційно-чуттєвого реагування на мистецтво, виявляють часом своє натхнення, викликане дією сприйнятого художнього матеріалу (52 %). Кількісні параметри засвідчують, що ця група складає більшу частину школярів, які навчаються у 1- 3 класах початкової школи. Безперечно, ці учні мають сформований певним чином естетичний досвід. Але він зберігає в собі переважно емоційні враження, на які спираються учні у своєму ставленні до прекрасного в дійсності і мистецтві. Естетичні знання цих учнів обмежені і рідко використовуються при оцінці художніх творів, проявів прекрасного в природі, праці тощо. Молодші школярі, віднесені до цієї групи, не відрізняються естетичними захопленнями і переважно залишаються стриманими у ставленні до прекрасного.

Середній рівень сформованості естетичного досвіду. Для нього характерними є такі прояви, як наявність емоційних вражень та естетичних знань, спираючись на які, учні встановлюють взаємозв'язок із прекрасним як на емоційному, так інтелектуальному рівні (31%). Позитивними проявами естетичного досвіду цих учнів можна вважати поєднання емоційно-чуттєвого і інтелектуально-понятійного освоєння прекрасного. Діти, віднесені до цієї групи, засвідчили своє вміння сприймати й оцінювати художні твори, спираючись при цьому на власні емоційні враження, асоціації і знання в галузі музичного, образотворчого мистецтва, літератури.

Суттєвим резервом для цієї групи молодших школярів є вміння творчо виявляти себе у різних видах мистецтва. Ці учні не брали участі в гуртковій роботі, не відвідували музичну чи художню школу і залишалися лише на рівні того естетичного і художнього досвіду, який вони освоїли протягом навчання у I-IV класах.

Високий рівень сформованості естетичного досвіду, може бути охарактеризований як такий, що найбільше наближається до основних показників естетичної підготовки учнів. Школярам цієї групи властива орієнтація на спілкування з прекрасним, його пізнання, а також участь у творчій діяльності за законами краси. До числа дітей високого рівня сформованості естетичного досвіду, було віднесено 17%. Це означає, що лише незначна частина учнів початкової школи сьогодні відповідає зазначеним вище критеріям і показникам сформованості естетичного досвіду.

Як було сказано, учні цієї групи наближаються за своїми показниками до повноцінного і багатогранного розвитку власного естетичного досвіду. Характерною ознакою його ставлення до прекрасного є реальне виявлення естетичного захоплення, вміння творчо, по-своєму оцінювати й інтерпретувати сприйняті художні цінності, явища повсякденного життя. Це стало можливим лише завдяки тому, що ці молодші школярі мали значно багатший за змістом і способами виявлення естетичний досвід.

Високий рівень сформованості естетичного досвіду символізував загальну тенденцію і можливості учнів цієї групи. Це означає, що у їх естетичному ставленні до дійсності і мистецтва створено необхідні передумови для системного взаємозв'язку зі світом прекрасного, заснованого на емоційній, інтелектуальній та творчій активності. Естетичний досвід такого рівня сформованості потрібен учням, як гарант їх самостійного і плідного входження у світ прекрасного.

Зазначені вище критерії та рівні сформованості естетичного досвіду молодших школярів дозволили нам зробити висновок про те, що сучасна початкова школа ще не створила належних умов для повноцінного й ефективного залучення учнів до прекрасного в житті і мистецтві. Існуючий стан сформованості естетичного досвіду вимагає вивчення основних причин низького рівня естетичної вихованості молодших школярів.

Іванна Парфанович

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ УМОВНО ЗАСУДЖЕНОГО НЕПОВНОЛІТНЬОГО В СІМ'Ї

До неповнолітніх, які вперше скочують злочини, застосовуються міри покарання, не

пов'язані з позбавленням волі (94%). У таких випадках суд призначає умовну міру покарання чи відстрочку виконання вироку, враховуючи те, що молоду людину можливо відправити без ізоляції від суспільства, тобто зусиллями громадськості, працівників правоохоронних органів, педагогів і сім'ї, родини.

Вирішальна роль сім'ї у вихованні неповнолітнього правопорушника визначається такими факторами:

- а) більшу частину свого часу неповнолітній проводить у сімейному колі;
- б) батьки мають змогу постійно бути поруч, допомагати, здійснювати контроль і нагляд;
- в) вплив сімейних стосунків, матеріальна залежність;
- г) вплив специфічної емоційно-почуттєвої атмосфери між батьками і дітьми.

У процесі дослідження нами вивчались умови проживання й виховання неповнолітніх у родинах, сімейна атмосфера, характеристики та кримінальні справи 120 осіб, до яких було застосовано зазначені міри покарання (37% — умовно покарані, 63% — засуджені з відстрочкою виконання вироку). За віком трьом неповнолітнім на момент вчинення злочину виповнилося 14 років, 19 — 15 років, 33 — 16 років, 65 — 17 років.

Вивчення умовно засудженого неповнолітнього передбачало, по-перше, обстеження його особистості; по-друге, виявлення факторів, що впливають на процес його виховання. Тому й організація виховної роботи з молодою людиною здійснювалась у двох напрямах:

- а) виправлення особистості неповнолітнього;
- б) усунення причин та умов, які спричиняють його протигравну поведінку.

Характер впливу на сім'ю досліджуваної категорії осіб визначається її особливостями.

Передусім важливо встановити наявну систему виховання правопорушника в сім'ї, а саме:

- а) характеристику сімейної атмосфери;
- б) життєві цінності, які панують у сім'ї;
- в) стиль міжособистісних стосунків;
- г) ступінь взаєморозуміння і духовної спорідненості між її членами;
- д) методи виховання батьками своїх дітей;
- е) зовнішні фактори впливу на сімейні відносини.

Всі ці умови сімейного виховання можна виявити шляхом бесід із неповнолітніми, іх батьками, відвідання за місцем проживання, навчання чи праці батьків, анкетування.

Сім'ї, в яких проживають неповнолітні правопорушники специфічні.

А. Тарас розділяє їх на три основні типи:

- а) сім'ї, в яких батьки не вміють виховувати своїх дітей через свій недостатній загальноосвітній, педагогічний і культурний рівень;
- б) сім'ї де батьки не хочуть виховувати дітей відповідно до моральних і правових норм;
- в) сім'ї де батьки не можуть забезпечити належні умови виховання через незалежні від них причини (через хворобу, інвалідність, тривалу відсутність, зайнятість на виробництві) [1, 64].

Дещо відмінну класифікацію сімей неповнолітніх правопорушників, яку ми взяли за основу в своєму дослідженні, дає М.Фіцула [2]. На його думку, такі сім'ї можна згрупувати на: педагогічно неспроможні, педагогічно пасивні, антипедагогічні [2, 7-11]. За нашими даними, серед досліджуваних сімей 39% становлять педагогічно неспроможні, 49% — педагогічно пасивні, 12% — антипедагогічні.

У педагогічно неспроможній сім'ї батьки намагаються виховувати дітей в міру своїх можливостей. Причиною упущені вихованні є те, що у них відсутні елементарні педагогічні, психологічні, соціальні й медичні знання з питань виховання своїх дітей. При глибокому вивченні правопорушника та його на перший погляд благополучної сім'ї (є батько і мати, створені всі необхідні умови для проживання) виявляються завуальовані негативні тенденції у вихованні:

- а) неадекватний вибір методів виховного впливу (45%);
- б) відсутність взаєморозуміння й спільноти інтересів між батьками й дітьми (40%);
- в) недоліки стилю взаємовідносин (40%), який, в основному, є дорматичним: батьки вимагають від дітей дотримання власних життєвих норм, не підтримують їх у пориваннях і прагненнях, не звертають уваги на розвиток їх індивідуальності.

Найгіршим у такого типу сім'ях є те, що батьки не бачать справжніх причин втрати впливу на сина чи дочку, починають скаржитись на розбещеність підростаючого покоління, невдячність та непокору, не розуміючи, що започаткована ними система виховання є помилковою.

В одній з таких сімей виховувався Сергій С. Батько — суворий, мовчазний, часто зловживав спиртними напоями. Свою роль у сім'ї вбачав у матеріальному її забезпеченні, для чого виїжджав на заробітки за межі міста. Виховання сина майже повністю лягало на плечі матері — лагідної, поступливої жінки, яка піклувалась ще про двох менших братів Сергія. Через відсутність чіткої системи виховання хлопець звик до безконтрольності, вседозволеності. Спільніх інтересів, духовної спорідненості з кимось із членів сім'ї у нього не було, стосунки мали поверховий характер і обмежувались вирішенням побутових проблем. Злочин Сергій вчинив із ровесниками, у колі яких проводивувесь свій вільний час.

Для організації виховання правопорушників у такому типі сімей велике значення має вибір батьками методів і прийомів, які б найбільшою мірою сприяли його виправленню. Значна увага звертається на проведення індивідуальних бесід із батьками, у ході яких роз'яснюється доцільність вибору того чи іншого методу виховання. Допомога їм може мати такі форми: рекомендація, консультація, корегування рішень, порада. Умовами у цьому випадку виступають підвищення педагогічного рівня батьків, системність виховного процесу.

До педагогічно неспроможних можна віднести й деякі неповні сім'ї умовно засуджених неповнолітніх (11% з 23% усіх сімей), при організації виправлення яких доводиться стикатися з труднощами, пов'язаними з тим, що немає батька. Відсутність батьківського впливу негативно позначається на вмінні хлопців-правопорушників аналізувати свою поведінку, правильно обирати друзів, знайомих, їх дисциплінованості, нормах поведінки. До виховної роботи з такими неповнолітніми потрібно підходити з розумінням того, наскільки важливим для хлопців є чоловічий вплив. З їх матерями обговорюється можливість підключення до виховного процесу когось із чоловіків, знайомих сина, які б мали на нього позитивний вплив, а також педагогів і працівників відділу кримінальної міліції у справах неповнолітніх.

Педагогічно пасивними є ті сім'ї, у яких позиція батьків щодо виховання дітей є нестійкою чи невизначену, а загалом — помилковою. Такі сім'ї характеризуються:

- а) суперечливістю батьківських вимог (38%);
- б) відчуженістю стосунків між членами родини (42%);
- в) недостатнім контролем за поведінкою дітей з боку батьків (45%).

До сімей цього типу належать і такі, у яких упущення мають тимчасовий характер:

а) тривалою відсутністю одного або двох батьків, у зв'язку з чим виховання покладено на близьких родичів або знайомих;

б) подіями в сім'ї, родині, які вимагають від її членів максимальної віддачі сил, внаслідок чого неповнолітні залишаються без нагляду. Це пояснює випадковий характер вчинення правопорушень неповнолітніми, не схильними до їх скоєння.

Спостереження переконують, що педагогічно пасивними є і ті сім'ї, в яких обое батьків (1,5%) або один із них (17%) для умовно засудженого неповнолітнього є нерідними. Стосунки між членами таких сімей часто є напруженими, конфліктними, навіть недоброзичливими. Внаслідок відсутності взаєморозуміння виховний процес має викривлений характер.

Прикладом педагогічно пасивної є сім'я Віктора Т. Стосунки між батьком і матір'ю різко погрішилися, коли хлопцеві виповнолісся 11 років. На його виховання протягом деякого часу ніхто не звертав уваги, часто йшла мова про розлучення, батьки сварились між собою, гармонія у взаємовідносинах між членами сім'ї була втрачена. Коли стосунки набули постійного конфліктного характеру, Віктор замкнувся в собі, почав погано читатися, пропускати уроки без поважних причин, подружився з компанією хлопців, у яку входили правопорушники, що за скоєння противправних дій вже перебували на обліку в міліції. Вчинив злочин.

Робота з сім'ями такого типу зводиться до розкриття перед батьками упущенів і помилок у вихованні ними дітей. Шляхом проведення індивідуальних бесід батьки переконуються у необхідності покращення сімейної атмосфери й стилю взаємовідносин з дітьми, налагоджені довірливих і широких стосунків. До кожного з членів такої сім'ї потрібно відшукати індивідуальний підхід, враховуючи конкретну ситуацію, роз'яснити, що компромісність

рішень є основною умовою покращення середовища, в якому повинне проходити виправлення правопорушника.

Антипедагогічними є сім'ї тих умовно засуджених неповнолітніх, батьки яких функціонально неспроможні забезпечити нормальні умови для виховання й розвитку своїх дітей. Проявом неблагополуччя даної категорії є пияцтво (32%), постійні чвари, дебоші (28%), ведення аморального способу життя батьками або одним із них (40%). Ті з умовно засуджених неповнолітніх, які виросли в несприятливих для виховання й розвитку умовах, мають дещо деформований характер зв'язку з навколоишнім середовищем, важче налагоджують нормальні, морально цінні зв'язки з ровесниками, характеризуються заниженою самооцінкою. У ставленні батьків до дітей у таких сім'ях простежується: а) недбалість (47%), б) байдужість (26%), в) відсутність контролю за поведінкою дітей (28%), г) грубість (16%), д) принісм (6%), д) жорстокість (4%).

У сім'ї неповнолітнього Павла З. склалася вкрай небезпечна ситуація. З одного боку — батько, який зловживав спиртним і в стані алкогольного сп'яніння вчиняв дебоші, нерідко б'ючи дружину й сина. З другого — мати, яка знаючи батькові "методи виховання", які завжди мали характер фізичного покарання, всі проступки Павла виправдовувала як наслідки несприятливої атмосфери в сім'ї, створеної батьком. Вона не намагалася відшукати правильний шлях у вихованні сина. Неповнолітній, як особистість, формувався в атмосфері постійних суперечок, насильства, брехні й страху. Не витримавши такого психологічного навантаження, почав утікати з дому й бродяжити, зв'язався з наркоманами. Щоб якось прожити, скрів крадіжку.

Працюючи з такою категорією сімей, виходять з того, що головне у вихованні умовно засудженого неповнолітнього — організація середовища, яке сприяло б його виправленню. Якщо виявлені причини негативної поведінки правопорушника і обставини, що сприяють сконцію ним протиправних дій, не можуть бути усунені самими батьками, а його антигромадська поведінка є результатом невиконання батьками своїх обов'язків із виховання дітей, застосовуються міри, спрямовані на відновлення виховної ролі сім'ї.

Найперше, що вимагається для організації виховання умовно засудженого неповнолітнього в такого типу сім'ях — роз'яснення батькам помилковості їх дій, способу життя та надання рекомендацій щодо умов покращення сімейного виховання. Використовуються бесіди за місцем проживання сім'ї з метою пояснення того, наскільки необхідною для дитини є родина та її підтримка.

Дещо суворіший характер мають такі міри, як попередження чи притягнення до адміністративної відповідальності за неналежні ставлення до виконання своїх обов'язків з виховання дітей. У випадку, коли і вони не дають бажаного результату, неповнолітній може бути ізолюваний від негативного впливу сім'ї відлучення його від батьків чи позбавлення їх батьківських прав.

В організації виховання умовно засудженого неповнолітнього в сім'ї головним є налагодження правильних взаємовідносин працівників служби у справах неповнолітніх з їх батьками. Вимагається максимальна тактовність у ставленні до них, уникнення прямих і категоричних вимог, запитань про ті сторони життя, які не стосуються виховання правопорушника.

Робота з сім'ями вимагає ціленаправленості, системності і плановості. Отримавши інформацію з суду про застосування до неповнолітнього за вчинення злочину міри покарання, не пов'язаної з позбавленням волі, відразу здійснюється збір відомостей про нього, членів родини, встановлюється система виховання його в сім'ї. Це — ділянка роботи першого етапу з організацією його виховання. Зібрана інформація узагальнюється для визначення типу сім'ї правопорушника. На другому етапі виховна робота проводиться відповідно до визначені типології сімей.

1. Так, у педагогічно неспроможних сім'ях батькам роз'яснюють помилковість виховання ними дітей, причини упущенів і відхилень у їхній поведінці. Багато часу й зусиль вимагає підвищення педагогічного рівня батьків, ознайомлення їх з віковими особливостями дітей та врахування цього у вихованні. Більшої ефективності можна досягнути, залучивши педагогів школи, наставників, громадських вихователів, психологів соціальних служб. На цьому етапі

бесіди з батьками, педагогічна просвіта є основними формами роботи педагога, працівника служб чи кримінальної міліції у справах неповнолітніх. Батьків переконують у необхідності зміни стилю відносин з дитиною, форм і методів виховного впливу на правопорушника.

На третьому етапі педагог корегує рішення та аналізує дії батьків по із виховання неповнолітнього, надає рекомендації та консультує щодо умов покращення впливу на нього. В цей час варто часто бувати вдома умовно засудженого неповнолітнього. Провести декілька контролюючих, індивідуальних бесід з кожним із батьків.

Четвертий етап — організація самостійної роботи батьків правопорушника з його виховання. Педагог при цьому займає позицію спостерігача і втручається у виховний процес тільки при необхідності усунення хаотичності, неправильному його здійсненні.

2. Визначивши, що сім'я відноситься до педагогічно пасивного типу, роботу з організації виховання правопорушника здійснюють за такими етапами.

На другому етапі всі зусилля спрямовують на налагодження сімейних стосунків, урегульовання відносин між самими батьками. Важливо переконати їх у тому, що для умовно засудженого неповнолітнього випробувальний термін чи відстрочка виконання вироку — важкий період у житті і йому, як ніколи, потрібні щоденні турботи й підтримка, нагляд і контроль. Особливого впливу потребують ті батьки, які залишають без нагляду дітей, іduчи на заробітки. Особливістю роботи з сім'ями на цьому етапі є індивідуалізація підходу доожної з ситуацій та надання конкретної допомоги: сприяння у працевлаштуванні батьків за місцем проживання; влаштування неповнолітніх у школи-інтернати, інші заклади, якщо батьки через тимчасову зайнятість чи хворобу не мають змоги займатися їхнім вихованням; психологічна підтримка правопорушника.

На третьому етапі увагу варто зосередити на зміні ставлення батьків до виховання дітей: вони повинні більше часу проводити з ними, здійснювати контроль і нагляд. Спільно з батьками намічають шляхи налагодження взаєморозуміння в сім'ї. Робота педагога, перш за все, полягає у тому, щоби переконати як неповнолітнього, так і батьків у можливості покращення сімейної атмосфери, спільно з ними розглянути реальні шляхи досягнення цього.

На четвертому етапі діяльність спрямована на те, щоби батьки не послаблювали свого виховного впливу на дитину, відчували відповідальність за її виправлення, не допускали при цьому помилок. Функція педагога — спостереження і контроль. З цією метою проводяться бесіди індивідуального характеру з кожним із членів родини за місцем проживання і праці.

3. Робота антипедагогічною сім'єю будеться таким чином, щоб усунути неблагополуччя. Якщо батько, мати зловживають спиртними напоями то заходи спрямовані на лікування їх від алкогольної залежності; якщо сварки, дебоші — виноситься попередження чи притягнення до адміністративної відповідальності за ведення антигромадського способу життя. Обов'язковим є заполучення до такої роботи з батьками адміністрацій установ, закладів, підприємств, де вони працюють, громадськості, у деяких випадках — священиків.

На третьому етапі на основі ефективності заходів впливу, які застосовувалися, складається план роботи на майбутнє. Половина антипедагогічних сімей /50,8%/ виявилися неспроможними виправити умовно засудженого неповнолітнього. Навпаки, атмосфера в сім'ї негативно впливалася на нього, його поведінку: і далі панували агресивність, жорстокість у ставленні до дітей, аморальні вчинки. У таких випадках ставиться питання про ізоляція правопорушника від сім'ї, створення сприятливого середовища у становленні його особистості. З тими батьками, які зуміли нормалізувати своє ставлення до виховання дітей, робота з організації виховання умовно засудженого здійснюється за таким планом:

- корекція дій та рішень батьків, посилені нагляд за ними та поведінкою дитини; профілактичну роботу з ними продовжують педагоги, працівники правоохоронних органів, психологи;
- батькам надається більше самостійності у виборі методів і засобів виховання дитини, прийнятті виховних рішень щодо неї.

Час, відведений на виховання умовно засудженого неповнолітнього антипедагогічного типу сім'ї, не повинен обмежуватися випробувальним терміном чи відстрочкою виконання вироку. Ще якийсь час за умовами виховання неповнолітнього в сім'ї варто вести

спостереження, проводити профілактичні бесіди з батьками.

Аналіз результативності організації виховання умовно засудженого неповнолітнього в сім'ї за участю педагога показав, що умовами позитивних наслідків є: а) майстерність педагога; б) зацікавленість батьків у його виправленні; в) позитивні моральні особистісні якості батьків; г) сприятливість зовнішніх факторів впливу на сім'ю.

Згідно з проведеним аналізом стану виправлення неповнолітнього, засуджених умовно та з відстрочкою виконання вироку із 120 осіб повторно вчинили злочин у неповнолітньому віці троє з них: один виховувався у сім'ї педагогічно пасивній, два — в антипедагогічних.

Сімейне виховання обумовлює поведінку підлітків та юнаків у більшості випадків. Проте жодна сім'я не може вберегтись від вторгнення суспільного життя. Відносини, які підтримують правопорушники із зовнішнім оточенням, можуть бути як позитивними, так і негативними. Тому виправлення правопорушника може бути досягнуте тільки завдяки спільноті зусиль школи, сім'ї, громадськості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тарас А.Є. Педагогічна профілактика правопорушень неповнолітніх. — Мінськ: Народная асвета, 1982. — С.21-27
2. Фіцула М.М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів. Видання друге, доповнене, перероблене. — Тернопіль, 1993. — С.7-11

Світлана Дудкевич

ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У СПАДЩИНІ ЛОУРЕНСА КОЛБЕРГА І ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Сучасне цивілізоване суспільство повинно утворювати спільноту за справедливими соціальними нормами, яких дотримуються всі без винятку. Саме таке середовище формує особистість із високим рівнем морального мислення, яку відрізняють добре моральні вчинки і сильний моральний характер. Важливо підкреслити: групи й особистості створюються одночасно, зумовлюючи і формуючи.

Дослідження у галузі суджень і морального розвитку Лоуренс Колберг (видатний педагог, психолог, філософ) почав першим.

У 1958 р. Колберг закінчив докторську дисертацію в університеті Чикаго. Він здійснив вивчення моральних суджень 98 американських хлопчиків у віці від 10 до 16 років. У дисертації вчений доводив, що дитяче моральне мислення, розвиваючись, проходить шість ступенів (до юності). Перші 3 ступені були у Колберга ті ж, що й у Піаже, а наступні 3 визначались, як ступені більш високого (просунутого) рівня, адже найвищий із них увінчався "універсальними принципами справедливості", тобто тут стверджувався антирелятивізм [3, 80].

Лоуренс Колберг, застосовуючи метод Піаже, пропонував дітям завдання, а потім питав, як вони їх розв'язали. Завдання стосувалися моральних проблем (дилем), почерпнутих з філософської і художньої літератури. Найбільшої відомості набула дилема Гайнца (за ім'ям десятирічного хлопчика, з яким працював Колберг). Ось у тому вона полягає.

У Гайнца помирає мати. Врятувати її можуть ліки, які створив аптекар їх міста. У Гайнца немає стільки грошей, скільки коштують ліки. Аптекар не хоче віддавати їх безкоштовно.

Чи повинен був Гайнц вкрасти ліки? Якщо "так", то чому? Якщо "ні" – чому? Ці та інші питання пропонувались дітям, можна сказати, скрізь. Колберг очікував, як діти виправдовуватимуть крадіжку Гайнца. Чи почнуть, як справжні юристи, стверджувати, що закон — проти крадіжок, або все ж таки не будуть задовільнятись цим? У відповідях повинні були бути 5 або 6 логічних доказів, які можна подати за ієрархією.

Колберг був у прямій опозиції до біхевіоризму. Він вважав, що вивчення моралі не може проводитись на "ціннісно-вільний" основі; стверджував, що емпіричне вивчення значення моралі повинно опиратись на чіткі філософські, психологічні деорініції. Філософська основа, на якій базувалась система ідей Колберга і його теорія ступенів морального розвитку, — це розуміння моралі як справедливості.

Колберг був переконаний, що кантівський принцип категоричного імперативу "Стався до

кожної людини, не тільки як до засобу, але й як до цілі і результату" був фундаментальною моральною основою. Для Колберга взаємна повага людьми іх гідності складала саму суть справедливості. Він писав: "На мою думку, зрілі принципи не є ні правилами (засобами), ні цінностями (результатами), становлять же вони собою керівництво зі сприйняття та інтеграції всіх елементів, які мають відношення до моралі, у межах кожної конкретної ситуації" [3, 81]. Вони зводять всі моральні обов'язки до інтересів і переконань конкретних індивідів у конкретних ситуаціях; вони пояснюють, як вибрати єдине правильне рішення в кожній ситуації, коли мова йде про життя людини. Коли принципи, включаючи й увагу до добробуту людини, редуються до рівня згаданих вище переконань, то стають вираженням єдності принципу справедливості.

Таким чином, Колберг прагнув знайти прояв принципу справедливості в життєвій практиці вирішення дітьми моральних ділем. А це значить, що він сприймав кожну дитину як природного філософа, тобто людину заклопотану проблемами навколошнього світу, часу, причинно наслідкових зв'язків реальності, суперечності між добром і злом – усіх проблем, які хвилюють справжніх філософів.

Дитина, як моральний філософ (етик), – це все, що вона знає про те, що таке "правильно" і "неправильно". А оскільки підхід до визначення правильного і неправильного в усіх дітей має багато спільногго, то цей підхід об'єктивний. Дитина може судити про те, що таке "правильно" і "неправильно", розглядаючи свою позицію як особисту, об'єктивну і визначаючи за іншими такі ж права, приймаючи їх точку зору.

Лоуренс Колберг прагнув вирішити проблему взаємозалежності: мислення і намірів, — з одного боку, а також їх наслідків, з іншого.

Що значить мораль у цьому випадку, що вона означає? Це питання задавав собі Колберг. Його відповідь частково пояснює, чому людина стурбована несправедливостями у світі, спочатку прагне зрозуміти мотиви діяльності або бездіяльності людини, а не спішить з категоричними висновками відносно цих дій. Колберг був переконаний, що дії людини не можна вважати моральними або аморальними, розглядаючи їх тільки "об'єктивно". У 1984 р. вчений писав: "Це значить, що дія моральна тільки тому, що суб'єкт цієї дії вважає її моральною. Навпаки, ми вважаємо, що оцінка моральності поведінки неможлива без урахувань роздумів, які привели до цієї поведінки" [3, 81]. Його дисертаційне дослідження відкрило шлях реальної допомоги людям, реальному усвідомленню або реальній стороні своїх рішень та дій. В чому ж основна сутність цієї роботи? Проте, тут необхідні і більш конкретні питання: які етапи (ступені) морального росту людської особистості і чому рух – сходження по цих ступенях — розглядають як шлях морального виховання і виховання в цілому?

Один із елементів соціальної взаємодії, потрібний для розвитку дитини, – це емоційний тон відношень, тобто довіра, повага і любов, саме вони створюють позитивний тон відносин між дорослими і дітьми, а потім і між самими дітьми. Колберг писав: "Турбота про добробут інших людей, "емпатія", або "прийняття на себе ролі іншого" – необхідна умова попередження морального конфлікту" [3]. З психологічної точки зору, турбота про добробут людей (емпатія і прийняття на себе ролі іншого), а також турбота про справедливість – ось витоки моралі і стимули просування за моральними ступенями. Так що ж виступає стимулом у розвитку моральних суджень? Безумовно, моральна турбота про людей, яка обумовлює соціальну перспективу морального розвитку. Разом вони складають структуру кожного ступеня "морального сходження" особистості [3, 83].

Як поводять себе діти і ким себе вважають? – ось ключові питання морального виховання, на які Колберг прагнув знайти переконливі відповіді.

Такі ж питання турбували й хвилювали Василя Сухомлинського. Він був переконаний, що залежно від того, в яких умовах виховується підліток, якими джерелами пізнання, мислення, бачення світу живились його думки й почуття в роки дитинства, його або обурює зло, що котиться на його очах і радує добро, або ж він байдужий і до зла, і до добра.

Нелегкі роздуми над гострими, пекучими проблемами виховання привели В.Сухомлинського на тридцять четвертому році педагогічної роботи до висновку: труднощі у вихованні в підлітковому віці полягають у тому, що дитину мало вчать бачити, розуміти, відчувати себе, як часточку колективу, суспільства, народу. Моральне обличчя підлітка

залежить від того, як виховувалась людина в роки дитинства, що закладено в її душу від народження до 10-11 років. Підліток – це, образно кажучи, квітка, краса якої залежить від того, який догляд був за рослиною до того, як квітка розкрила свої пелюстки [2, 290]. Дбати про красу квітки треба задовго до того, як вона починає квітнути. В істині "діти – радість життя" – глибокий зміст, але й глибока суперечність. Дитина сама собою не може бути джерелом радості, в людині, що повторює батьків на новій основі, справжнім джерелом радості для батька й матері є передусім те, що вони зуміли вкласти в неї. В любові до дітей розкривається найвища людська якість – почуття власної гідності [2, 291].

Дитина ніколи не буває злочинцем, ніколи свідомо не йде на злочин (патологічні випадки вимагають спеціального вивчення), але В.Сухомлинський намагався робити якнайбільше саме для того, щоби кожний його вихованець, ставши підлітком, не дозволив собі скоти злочин. У його виховній роботі було багато спеціально створених, передбачених, "збудованих" людських відносин, які мали на меті утверджувати у душах вихованців повагу до людини як вищої цінності. Це, по-перше творення дитиною радості для інших людей і переживання особистого щастя й гордошів у зв'язку з цим. Педагог домагався, щоб у кожній дитині в серці найрадіснішим, найдорожчим, найсвятішим були мати, батько, брати і сестри, друзі; щоби дитина готова була віддати все для блага і радості найдорожчих для себе людей; щоби це віддавання, творення було найголовнішою духовною потребою. "Я прагнув до того, щоб відносини дитини з іншими людьми – і вдома, і в школі будувалися на обов'язку й відповідальності", – казав В.Олександрович [2, 292]. Осмислення й переживання дитини свого обов'язку перед матір'ю, батьком, учителем – ось із чого має почнатися пізнання дитиною світу людини.

По-друге, творення й збереження краси в усіх її багатогранних проявах. Чим більше в людині сил і можливостей для активної діяльності, тим важливішу роль у формуванні її морального обличчя відіграє творення краси, сердечна турбота про красу, особливо в людських взаємовідносинах, у служінні високим ідеалам, в ідейності життя.

По-третє, громадянське ідеологічне багатство діяльності дитини в колективі, взаємовідносин між дітьми й іншими нешкільними колективами. "Домогтися того, щоб вихованця вже в дитинстві хвилювало сучасне й майбутнє Вітчизни – одна з найважливіших передумов запобігання моральним зривам у роки отроцтва", – наголошував В.Сухомлинський [2]. Громадські думки, почуття, хвилювання, громадський обов'язок, громадянська відповідальність – це осередок почуття людської гідності. Той, у кого в серці сформувались ці якості, ніколи не виявить себе в чомусь поганому, навпаки, прагнутиме виявити себе тільки в добром, гідному нашого суспільства.

По-четверте, культивування й розвиток співчуття, жалості до всього живого й красивого, розвиток сердечної чуйності до прекрасного в природі. Це, зрештою, культивування жалості й до людини. Ми пам'ятаємо слова М.Горького: "Жалість принижує людину" [1, 157]. Принижує людину тільки неважлива жалість. А коли, жаліючи, вихованець прагне допомогти, то така жалість облагороджує. Треба вміти жаліти людину.

По-п'яте, розвиток високої інтелектуальної культури – думок, почуттів, переживань, що хвильують душу людини, коли вона пізнає навколоїшній світ, минуле й сучасне людства, матеріальні й духовні багатства Вітчизни, душу свого народу, цінності мистецтва, особливо художньої літератури. В.Сухомлинський був твердо переконаний, що однією з найголовніших причин духовної примітивності, емоційної убогості, моральної нестійкості окремих людей у роки отроцтва і ранньої юності є обмеженість, низька культура думок, невміння знаходити задоволення своїх духовних потреб у книзі.

Лоуренс Колберг також був переконаний, що соціальне середовище сприяє прагненню особистості до добра. Він визнає, що у суспільстві також існують певні соціальні структури, котрі виступають стимулом для морального розвитку. До цих структур він відносить такі соціальні інститути, як сім'я, економіка, соціальна стратифікація, право, форма державної влади. Колберг не заперечує, що в кожному суспільстві зміст цих інститутів різний, але важливішим за зміст є функціональне значення, котре є одним і тим самим. Він вважає, що ці інститути, незалежно від їх змісту діють так на особистість, що вона розвиває у собі здатність ототожнювати свою роль із роллю інших людей. Всі етапи у розвитку суспільства, — пише

Колберг, — однакові у формі свого впливу на людину, оскільки вони формують в неї тенденцію ставитись до інших людей, як до себе самої, і оцінювати свою власну поведінку з точки зору інтересів інших людей". Головне значення слова "мораль", на думку Колберга, міститься у конструюванні особистістю своєї поведінки на основі ототожнення своєї ролі із роллю інших людей, готовності і вмінні жити почуттями і інтересами інших людей. Ось чому він вважає, що у кожному суспільстві люди прагнуть турбуватись про добро інших, керуватись у всьому принципами справедливості. Досягнути реалізації цієї закономірності — основна мета морального виховання [4, 34-35].

Колберг стверджує, що моральне виховання стимулює природний розвиток власних моральних суджень і здібностей людини, що допоможе їй у майбутньому використовувати ці судження для контролю над своєю поведінкою [5, 93].

Дитина перестане бути дитиною, стане підлітком, юнаком, нареченю, батьком, матір'ю, але було б дуже добре, якби в роки отроцтва і ранньої юності в людській душі збереглися окремі дитячі риси — безпосередність, яскрава емоційна реакція на події та явища навколошнього світу, сердечна чуйність до внутрішніх душевних поруків людей, з якими доводиться разом працювати, вчитися, долати труднощі. Мова йде про тонкість, складність духовного світу дитини. Вона не дaeться природою, вона тільки виховується. В.Сухомлинського турбували розмови батьків і педагогів про те, що в роки отроцтва неминуче огрубіння почуттів, якась незрозуміла емоційна "товстошкірість": підліток ламає гілку на дереві й зразу ж забуває про те, що він зробив; з однаковою байдужістю цілить із рогатки по шибках і по горобцях, вирізає на партах свої ініціали й цілі афоризми. Він почав придивлятися до підлітків, які скoїли вчинки такого роду. Виявилось, що всі вони в дитинстві брали участь у недільниках по деревонасадженню, але жоден з них не вирости в дерево, не пережив радості творення краси.

Життя переконало: якщо дитина не знає праці, одухотвореної ідею творення краси для людей, її серцю чужі тонкість, чутливість, сприйнятливість до "ніжних" засобів впливу на людську душу, воно огрублюється і сприймає тільки примітивні "виховні засоби": оклик, примус, покарання. Звідси грубість, руйнівницькі інстинкти підлітків. Ось чому В.Сухомлинський прагнув, щоб у роки дитинства його майбутні підлітки пережили натхнення, захоплення красою, щоб джерелом цього почуття була їхня власна праця. Тонкість і багатство переживань у дитинстві (захоплення красою, створеною власними руками, непримиренність до грубості, вульгарності, до руйнування краси) має стати основою, на якій будеться емоційна культура підлітків. Сухомлинський наводить для прикладу трагічну подію, що трапилася у маленькому тихому містечку. Чотирнадцятирічний підліток катався на ковзанах. Побачивши восьмирічного хлопчика, він покликав його до себе й сказав: "Катаєся он там — лід хороший, рівний", — і показав у бік ополонки. Хлопчик потрапив у ополонку, загинув, а підліток покатавшись ще з годину, повернувся до міста, розповів товаришам про те, як йому вдалося обманути малюка. Вбиті горем батьки хлопчика запитували: "Ти ж знов, куди посилаєш дитину, — невже серце твоє не здригнулось?". Підліток спокійно відповів: "Я не штовхав його в ополонку. Він сам поїхав туди. Я тільки порадив йому кататися — лід там рівний..." "Чому ж ти зразу не прибіг до нас? Хлопчика ж можна було врятувати?" На це підліток відповів: "Не мое діло бігати. Кожен за себе відповідає..."

Коли Василь Олександрович розмовляв з підлітком, з батьками, відкрилась гнітюча картина. Ні у батьків, ні в їхнього єдиного сина — ніяких духовних інтересів. Люди зустрічались тільки для того, щоби разом пойти. Хлопець знов зізнав тільки два почуття: задоволення й незадоволення. У сім'ї над усе ставились нижчі потреби: добре пойти, виспатися. Підліток не знов, що таке радість спілкування з людиною, йому недоступна була радість творення добра, щастя для інших людей. Сухомлинський прийшов до висновку: дуже важко виховувати підлітків там, де надто легко йде виховання в роки дитинства [2].

Процес морального виховання є передачею від покоління до покоління моральних цінностей людства. В.Сухомлинський вказував на найважливіші норми моральності, які він прагнув розкрити перед підлітками як основи культури. Він казав:

1. Ви живете серед людей. Кожен ваш вчинок, кожне ваше бажання відбивається на людях. Знайте, що існує межа між тим, що вам хочеться, і тим, що можна. Ваші бажання — це

радоші або ж сліози ваших близьких. Перевіряйте свої вчинки свідомістю: чи не завдаєте ви зла, неприємності, незручності людям своїми вчинками. Робіть так, щоби людям, які оточують вас, було добре. Роз'яснюючи підліткам суть морального навчання, він показував, як потрібно поводитись серед людей. Наказував думати, не завдавати зла людям, роблячи приемне собі. Ось на шкільній алейці цвіте бузок. Вам хочеться зламати квітучу гілочку. Але якщо кожен задовольнить таке бажання, квітичий кущ перетвориться в оголене гілля. Людям нічим буде втішатись – своїм вчинком ви украдете в них красу.

2. Ви користуєтесь благами, створеними іншими людьми. Люди дають вам щастя дитинства, отроцтва і юності. Платіть їм за це добром. Людина мусить платити добром за добро, творити своїми силами щастя і радість іншим людям. Совість не повинна дозволяти їй бути тільки споживачем благ і радостей.

Почуття вдячності людям – це рідна сестра відповідальності, обов'язку, громадянської гідності. Осердя моральної вихованості полягає в тому, щоб людина готова була робити добро для інших людей за величчям власної совісті.

3. Всі блага й радоші життя створюються працею. Без праці не можна чесно жити. Народ учит: хто не працює, той не єсть. Маленький нероба – це живучий корінець дармоїдства й паразитизму, і якщо людина стала дорослим дармоїдом, то вирвати цей корінь, що прижився з дитинства й отроцтва, дуже важко. Ми ніколи не забуваємо про небезпеку: атмосфера безтурботності, бездушного проідання благ, створених старшими, породжує нероб і дармоїдів. Праця – корінь моральності. Зрозуміти ту істину, що без праці не можна жити, підлітки можуть лише тоді, коли вони живуть радошами праці, а ці радоші ні з чим не зрівняні і відрізняються від всяких інших радошів тим, що людина напружує зусилля, робить не те, що хочеться, а те, що треба, і, зрештою, переживаючи радість за зроблене для людей, хоче робити те, що треба, для загального блага.

Моральний сенс праці полягає в тому, що людина здобуває найвищу радість оптимістичного світосприймання – радість творення.

4. Будьте добрими і чуйними до людей. Допомагайте слабким і беззахисним. Не робіть людям зла.

5. Не будьте байдужими до людей, які прагнуть жити за рахунок батька, матері. Бачить зло й непримирений до нього той, хто вміє робити добро за величчям власної совісті [2, 442].

Як бачимо, і Лоуренс Колберг, і Василь Сухомлинський переконані, що правильна поведінка дитини визначається не тільки знаннями моральних норм, часто моральні знання не гарантують моральної поведінки людей. Необхідно, щоби діти глибоко усвідомили моральні норми, прийняли їх і керувались ними кожен день. Поведінка відповідно до моральних понять, за внутрішнім переконанням характеризує морально виховану людину і свідчить про сформованість у неї моральних переконань. Моральні поняття переходят у переконання людини в тому випадку, якщо вони збігаються з іншими сторонами свідомості, з почуттям, волею.

Праця цих педагогів допомогла нам сформувати нові питання, викристалізувати нові ідеї – згадки про моральний вчинок і характер.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горький М. Твори. Т. 10. — Худ. л-ри, 1954.- С. 157.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах.- Т. 3. — К., 1976. — С.157
3. Хиггинс Энн Шесть с-тупеней Лоуренса Кольберга // Народное образование, 1993. - №1. —С.80-87
4. Шварцман К. Философия и воспитание.- М., 1989.
5. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education.- In: Mursy B. (ed). Moral Development, Moral Education and Kohlberg.

■**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА**

Тетяна Алексєєва, Наталія Данукalo

АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Специфіка курсу іноземної мови у немовному вузі полягає в тому, що у навчально-виховному процесі він покликаний виконувати дві, хоча і взаємопов'язані, функції: слугувати засобом гуманітарної освіти у немовному вузі та забезпечити досягнення суто прагматичної мети – навчити студентів виділяти потрібну інформацію за спеціальністю з іншомовних джерел. Продуктивне навчання іноземної мови, за допомогою якого досягається кінцева мета, визначена типовою програмою для немовних вузів, можливе при умові поєднання загальноосвітньої, гуманітарної спрямованості навчання із практичними завданнями розвитку мовленневої діяльності на різних її рівнях, і, безумовно, активізацією самостійної роботи студентів.

Щоби вивчення іноземної мови було дійсно творчим процесом, який приносить радість пізнання, необхідна певна перебудова, що торкалася б як змісту курсу, так і методології навчання. Головним завданням при цьому повинно стати формування стимулів до вивчення курсу та визначення чітких, зрозумілих, науково обґрунтованих шляхів досягнення мети для тих, хто навчається. У студентів-старшокурсників такі стимули формуються на основі професійного інтересу, оскільки знання іноземної мови суттєво розширює можливості отримання інформації зі спеціальності. В іншому руслі розв'язується це питання на першому курсі – найвідповідальнішому етапі навчання іноземної мови. Саме на першому курсі закладаються основи міцних знань, умінь і навичок, здібності до самонавчання, до самостійного розв'язання пізнавальних завдань. І дуже важливо, на якому навчальному матеріалі побудовано навчання, які форми роботи застосовуються, наскільки стимулюється активність тих, хто навчається. Підвищення ефективності навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей вузів вимагає від викладачів особливих зусиль, спрямованих на викорінення негативних факторів, що закладені в організації процесу викладання і стоять на заваді досягнення необхідних результатів.

Низький рівень інтенсивності занять зумовлений недостатньою кількістю часу як для активного тренування студентів в аудиторії, так і для їх самостійної роботи після занять.

Одна із цілей навчання – навчити студентів здійснювати пошуковий процес. Психологи і методисти виділяють три рівні готовності студентів до пізнавальної діяльності: копіючий, відтворюючий і творчий. На початковому етапі ті, хто навчається, знайомляться з організаційними формами, засвоюють прийоми пізнавальної діяльності в основному під керівництвом викладача.

Тому робота з літературою за спеціальністю передбачає розвиток таких умінь:

- розуміння окремих фактів;
- виділення смислових частин тексту;
- розуміння головної думки абзацу;
- визначення теми смислового відрізка;
- виділення інформації, що ілюструється;
- орієнтування в типово композиційній структурі тексту за спеціальністю;
- розмежування головних і другорядних фактів.

Для розуміння загального змісту тексту важливо звертати увагу на інформаційний зміст груп іменника, оскільки вони в науково-технічному тексті є головними носіями смислової

інформації і повинні розглядатися в якості основних вів.

Важливо розвивати у студентів уміння встановлювати зв'язки між окремими фактами. Як для чіткого і повного розуміння значення окремого слова необхідно врахувати його контекст, так для правильного сприймання тексту необхідно встановити внутрішній зв'язок речень, що складають цей текст, їх логічну послідовність. Виробляючи у студентів, уміння простежувати розвиток думки в тексті, необхідно постійно звертати увагу на лексико-граматичні засоби, які виражають логічні зв'язки.

Також необхідно розвивати навички прогнозування, вміння дивитися вперед під час читання, здогадуватися за певними ознаками (логічними, граматичними, лексичними), яким буде розвиток думки висловлювання.

Варто відзначити, що завдання, спрямовані на пошук інформації, сприяють розвитку швидкого читання. Активним засобом підвищення швидкості читання є фіксація часу, що витрачається на читання тексту.

Другий ступінь готовності передбачає самостійне відтворення студентами тих прийомів пізнавальної діяльності, які були засвоєні на основі текстів, мовленнєвих та мовних вправ підручника. Творчий рівень – здібність студентів у процесі аудиторної, позааудиторної і групової роботи приймати самостійні рішення. Наприклад, позааудиторна робота може відігравати не лише допоміжну роль (підготовка до аудиторних занять, особливо на старшому курсі навчання), а й становити розумовий процес, в якому студент повніше проявить самостійність, реалізуючи навички, отримані під час аудиторної роботи. Саме самостійна робота передбачає інтелектуальну готовність – уміння співставляти, порівнювати, аналізувати, робити висновки.

В умовах особистісно-орієнтованого підходу до ступенів більшого значення набуває їх самостійна (СРС). У всіх вузах СРС традиційно поділяється на аудиторну під керівництвом викладача та позааудиторну. Добре організована СРС у поєднанні з різними видами навчальної роботи (лекції, практичні заняття) нетрадиційними формами сприяє підвищенню ефективності навчання. Але обов'язковою умовою такої роботи є чітке планування і конструктивність. Звісно, СРС потрібно контролювати й оцінювати.

Важливим завершальним організуючим і стимулюючим фактором СРС є остаточний контроль з боку викладача. Форми контролю можуть бути різними: співбесіда, контрольні письмові та усні опитування тощо.

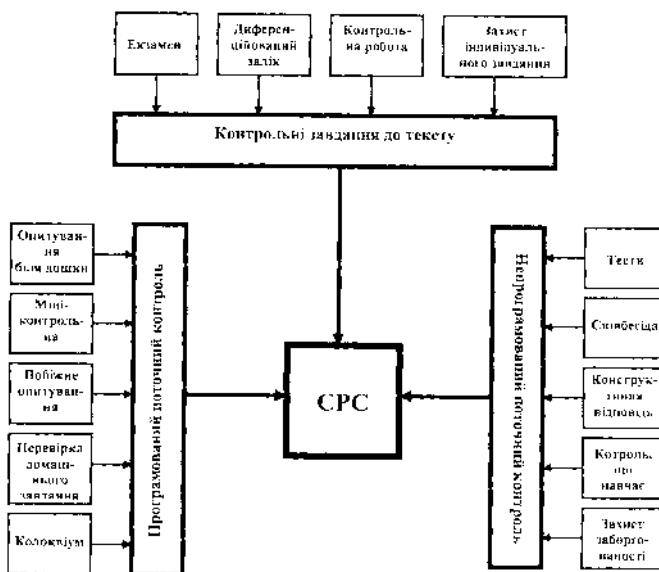


Рис. 1. Formi i metodi kontrolu znanь CTC z inozemnoj movi.

Подана схема систематизує традиційні форми контролю і методи, що в них застосовуються. Оцінний підсумок може бути або якісним – типу “зalік”- “незалік”, або кількісно виражатися за 5-бальною чи очковою системою.

Суттєвим недоліком, який знижує ефективність СРС, є незабезпеченість або недостатні

оснащення спеціально підготовленими методичними матеріалами – тезисно-постановочного характеру, тестового характеру – для контролю-самоконтролю рівня і якості засвоєння. Саме тести передбачають стисливість відповіді і певну формалізацію. Це дозволяє скоротити час на оцінювання знань великої групи студентів. При цьому на кафедрі іноземних мов повинні бути розроблені завдання однакової складності за найважливішими розділами вивченого матеріалу: граматики, лексики, позаудиторного читання.

1. Читання і переклад.
2. Питання до тексту з метою отримання якнайповнішої інформації про прочитане.
3. Склади словник-мінімум за спеціальністю.
4. Із поданих тверджень до тексту знайти правильні.
5. Питання, що передбачають декілька варіантів відповідей, одна з яких відповідає змістові текstu.
6. Підібрати синоніми до вільних слів.
7. Підібрати антоніми до вільних слів.
8. Закінчити речення.
9. Склади план до тексту.
10. Підібрати правильний еквівалент перекладу.
11. Утворити словосполучення із поданих слів.
12. Дати заголовок вказаному абзацу.
13. Виписати з кожного абзацу речення, що передають головну думку.
14. Перекласти словосполучення іноземною мовою.
15. Перекласти словосполучення українською мовою.
16. Поставити питання до вказаного абзацу.
17. Переклати речення іноземною мовою, використовуючи слова та вирази із тексту.
18. Поставити питання до виділених слів.
19. Яку нову інформацію ви засвоїли з тексту?
20. Коротко викласти прочитане.

З метою ефективного вивчення розмовних тем для студентів немовних факультетів ми пропонуємо таку тематику рефератів.

1. Історичний розвиток іноземної мови (англійської, німецької, французької).
2. Чому ми вивчаємо іноземну мову.
3. Рідне місто.
4. Наша Батьківщина – Україна.
5. Ми – українці.
6. Історія Києва.
7. Столиця країни, мова якої вивчається (Лондон, Берлін, Париж).
8. Найважливіші віхи країни, мова якої вивчається.
9. Життя молоді Великобританії, Німеччині, США, Франції.
10. Спорт та ігри в Україні.
11. Олімпійські ігри.
12. Спорт у Великобританії, Німеччині, США, Франції.
13. Сучасні політичні діячі України, Великобританії, Німеччині, США, Франції.
14. Традиції та звичаї України.
15. Видатні вчені в Україні та за кордоном.
16. Мій улюблений український та зарубіжний письменник, композитор, спортсмен.
17. Преса в Україні.
18. Газети і журнали.
19. Телебачення і радіо.
20. Університетські міста Великобританії, Німеччини, США, Франції.
21. Мое дозвілля.
22. Мое хоббі.
23. Життя студентів в Україні.
24. Подорож у країну мови, яка вивчається.
25. Охорона оточуючого середовища.

26. Улюблена телепередача.
27. Музика у моєму житті.
28. Моя майбутня професія.
29. Я і мої плани на майбутнє.
30. Роль вчителя у житті суспільства.

Важливо, щоби написаний іноземною мовою реферат обговорювався у групі після ознайомлення з ним, а також необхідно оцінити якість матеріалу, викладеного у ньому.

Читання іноземною мовою – це важливий вид іншомовної діяльності для майбутніх випусників педвузів, бо лише воно спроможне знайти найбільше використання у їх професійній діяльності. Деякі викладачі визнають, що головним чином необхідно навчати читання оригінальних текстів, оскільки сучасні економічні, політичні та соціальні умови зробили читання ділових текстів (сфера бізнесу, менеджменту, маркетингу) значущими. Відомо, що у ринковій економіці найбільш цінним є фахівець, який добре володіє іноземною мовою, комп’ютером, вміє складати й читати ділові папери іноземною мовою. Але, як свідчать результати анкетного опитування, серед студентів педвузів тільки невеликий процент, відповідає даним вимогам. Одна із причин такого становища в тому, що кафедри іноземних мов ще не готові дати такі знання, бо в них відсутні спеціальні розробки з методики навчання ділового читання, складання ділових листів, паперів, ведення бесіди іноземною мовою з діловим партнером по телефону, обговорення різних пропозицій, умов контракту-договору, а також відсутні методичні розробки для самостійної роботи й адекватні навчальні матеріали. Можемо зробити висновок, що існує потреба переглянути навчальні плани, програми, забезпечити студентів, усім необхідним, щоби майбутній фахівець відповідав сучасним вимогам. Безумовно, залежно від профілю вузу кафедри іноземної мови повинні мати повний арсенал літератури, тестів, різноманітних методичних посібників з читання, граматики для СРС, лексичний словник-мінімум.

Вважаємо, що правильне забезпечення методичними посібниками допоможе студентам у вільний час ліквідувати програмні прогалини у знаннях. Залежно від профілю вузу кафедри іноземних мов повинні поповнювати арсенал літератури, методичних посібників, тестів, які задовільняють потребу в навчальних матеріалах. Безумовно, потрібні й спеціалісти для укладання власних письмових ділових текстів і листів іноземною мовою. Ми пропонуємо кілька, які увійдуть до майбутнього методичного посібника наводимо приклади лише на двох мовах – англійській та німецькій.

1.
Ми прочитали Вашу рекламу в ... і просимо Вас ...
We read your advertisement in... and ask you...
Wir haben Ihre Anzeige in... gelesen und bitten Sie...
2.
Ми звернули увагу на Ваш останній каталог.
We have seen your current catalogue.
Wir wurden auf Ihren letzten Katalog aufmerksam.
3.
Будь ласка, повідомте нам умови постачання.
We would ask you to tell terms of delivery.
Bitte teilen Sie uns Lieferbedingungen.
4.
Вишиліть нам зразки...
Please, send us samples of...
Bitte senden Sie uns einige Proben von...
5.
Ми із задоволенням відсилаємо вибрані Вами зразки і пропонуємо...
We take pleasure to send you the desired samples and offer...
Gern senden wir Ihnen die gewählten Muster und bieten Ihnen ...
6.
На Ваше запитання ми повідомляємо Вам, що...

As to your inquiry of... we are informing you that...

Auf Ihre Anfrage vom... teilen wir Ihnen mit, daß...

7.

Наш детальний прейскурант переконає Вас у різноманітності нашого асортименту.

Our detailed price-list will convince you in diversity of our assortment.

Unsere ausführliche Preisliste wird Sie von der Reichhaltigkeit unseres Sortiments überzeugen.

8.

Ми постачаємо на умовах СІФ.

We deliver our goods on CIF terms.

Wir liefern frei dort.

9.

Я особливо звертаю Вашу увагу на позицію...

I call your attention especially on item...

Auf N... weise ich besonders hin...

10.

Якщо Вас не влаштовує наша пропозиція, просимо повідомити нам причину...

If you are not happy with our proposal, please, inform us about its reason...

Sollte Ihnen unser Angebot nicht zusagen, waren wir fur die Bekanntgabe der Grunde dankbar...

11.

Просимо підтвердити замовлення.

Please, confirm your order.

Wir bitten um Auftragsbestätigung.

12.

Будь ласка, зробіть постачання...

Please, supply/send us...

Bitte liefern Sie an...

13.

Дякуємо Вам за Ваше замовлення

Thank you very much for your order N... of (dated)

Wir danken Ihnen fur Ihre Bestellung N... vom...

14.

На жаль, ми змушені відкликати наше замовлення...

Unfortunately we have to withdraw our order of...

Leider müssen wir unsere Bestellung vom... widerrufen

15.

На жаль повідомляємо Вам, що клієнт став неплатоспроможним.

We are sorry to inform you that our client became insolvent.

Wir bedauern Ihnen mitteilen zu müssen, daß unser Kunde zahlungsunfähig geworden ist.

16.

Ми компенсуємо Вам збитки новим замовленням.

We will compensate your losses by a new order.

Wir werden Sie bald durch eine neue Bestellung entschädigen.

17.

Ми уважно вивчили ваші претензії.

We have carefully studied your claims.

Wir haben Ihre Beanstandung gründlich studiert.

18.

Це не наша провина, що...

It is not our fault that...

Das ist nicht unsere Schuld, daß...

Заслуговує більшої уваги позааудиторна самостійна робота, як менш вивчена форма діяльності. Відомо, що головним завданням тут є підготовка майбутнього фахівця до читання та перекладу науково-технічної літератури іноземною мовою. Це зумовлює обмеження обсягу

сустільно-побутової лексики і перенесення акценту з теоретичних питань мови на її практичне застосування.

Необхідною умовою раціоналізації СРС нефахових факультетів при вивченні лексики є наявність збірників спеціальних текстів, галузевих словників-мінімумів.

Підбір літератури з урахуванням майбутньої спеціалізації студентів є важливою умовою активізації їх самостійної роботи з перекладу літератури за фахом. Провідна роль тут, безумовно, належить кафедрі іноземних мов, яка визначає цей список.

Переклад передбачає володіння знаннями на творчому рівні. Основні завдання навчання самостійного перекладу зводяться до оволодіння принципами виділення смислових опорних слів, перекладу складних граматичних конструкцій, оволодіння спеціальною термінологією.

Самостійна робота є одним з основних видів навчальної діяльності студентів, яка не лише забезпечує грунтовне засвоєння навчального матеріалу з іноземної мови, а й відіграє головну роль у розвитку пізнавальних здібностей і готовності до самоосвіти.

За ступенем управління з боку викладача можна виділити такий вид самостійної навчальної роботи студентів, який організовується викладачем і здійснюється без його вказівок та інструкцій. Ефективність такого виду навчальної діяльності може бути високою, якщо у студентів уже сформовані і достатньо розвинені пізнавальна активність й уміння організовувати свою самостійну роботу.

Тому завдання викладача у керівництві самостійною роботою студентів полягає не лише в організації вивчення і засвоєння навчального матеріалу а й у розвитку в них навичок організації і планування самостійної роботи й пізнавальної самостійності.

Розв'язанню цього завдання сприяють спеціальні посібники з іноземної мови для кожного окремого фаху, в яких повинні передбачатися:

- конкретизація предмету іноземної мови, мета і завдання вивчення дисципліни, значення її для наступної навчальної та професійної діяльності студентів, вимоги до знань і навичок, які повинні бути сформовані при засвоєнні навчального матеріалу;
- структурування навчального матеріалу на основі системного підходу до аналізу змісту навчальної дисципліни, компонування матеріалу у взаємопов'язані логічні блоки;
- логічні конспекти-схеми в заключній частині кожного розділу;
- доповнення інформаційного переказу навчального матеріалу проблемним, який стимулює пошукову діяльність студентів;
- включення у посібник питань і завдань для самостійного розв'язання з відповідями, що дозволятимуть студентам оцінювати правильність їх виконання, здійснювати самоконтроль.

Самостійне позааудиторне читання передбачає розширення мовної практики студентів, досягнення практичної мети навчання. Тексти з позааудиторного читання повинні бути фабульними й відповідати знайомій тематиці і мовному матеріалу, вивченному в аудиторії.

Обсяг матеріалу досягає на першому етапі – 1-2-х сторінок на тиждень, на другому – 2-3-х сторінок на тиждень, на третьому – не менше 3-х сторінок на тиждень. Студенти повинні регулярно отримувати завдання для самостійного читання в названому обсязі. Контроль проводиться під час аудиторних занять (10-15) хвилин та під час індивідуальних занять (консультацій) за розкладом кафедри у формі короткого повідомлення про прочитане, вибіркового перекладу, анотації, реферату, обговорення іноземною мовою.

Методичні рекомендації

1. На першому етапі навчання необхідна тимчасова адаптація відповідно до рівня підготовки студентів, які не встигають, і здійснення корекції їх умінь інавичок.
2. Частота контролю повинна зменшуватися від молодших курсів до старших.
3. Самостійна підготовка студентами рефератів із найважчих розмовних тем і розділів граматики, проведення дискусії та організація круглих столів. Усе це в комплексі і за умови правильної організації дозволить підвищити рівень знань з іноземної мови.
4. Семестрова оцінка визначається комплексно: на основі оцінки екзамену та середньої оцінки практикумів із самостійної роботи.
5. Для активізації факультативної самостійної роботи можливо, наприклад,

включити у програму екзамену на старших курсах бесіду на індивідуальну вільну тему, яка не опрацьовувалась на заняттях вибрану студентом, і підготовлену ним самостійно.

6. Позааудиторна СРС може бути керованою і некерованою.
7. Складаючи тестові завдання, необхідно враховувати специфіку факультету.
8. Кожне тестове завдання необхідно забезпечити ключами, що дозволять зекономити час студентів та викладачів.

Правильна організація СРС буде сприяти формуванню у студентів таких якостей: працьовитість, наполегливість, уважність, самостійність, допитливість. У результаті це приведе до того, що випускники немових спеціальностей зможуть у повному обсязі використовувати отримані знання з іноземної мови, що підвищить їх статус у майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнитецкая Г.И. Дидактическая эффективность комплексной системы организации самостоятельной работы студентов младших курсов. – К.: Вища школа, 1990. – 150 с.
2. Серебряков Е.В. О самостоятельном чтении иностранной литературы в техническом вузе/ Вопросы филологии и преподавания иностранных языков. – Челябинск, 1963. – С. 99-104.
3. Чабан Б. Я. Об улучшении преподавания иностранных языков в техническом вузе// Проблемы высшей школы, 1987. – Вып. 62. – С. 92-94.
4. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.

Олександр Капітанець

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Для підготовки нової генерації мислячих управлінців, здатних виконати складні завдання розвитку соціально-економічної трансформації українського суспільства та побудови в Україні демократичної, соціальної, правової держави у комплексі з новими цілями та змістом їх підготовки, актуальним є широке застосування нових активних методів і форм навчання та інтерактивних технологій. Активний діяльнісний підхід до визначення та застосування форм і методів навчання як важливого способу управління діяльністю студентів, а також їх індивідуальним розвитком та формуванням вимагає від педагогів пошуку таких конкретних видів діяльності, які оптимально сприяли б досягненню необхідної якості у підготовці фахівців. Активізаційні методи навчання “забезпечують формування особистісно, професійно та соціально значущих якостей тих, хто навчається, через інтерорганізацію за рахунок спеціально створених умов навчального середовища” [3, 6].

Складний зміст і форми професійної діяльності менеджера викликають збільшення ролі його розумового (і насамперед інтелектуального) компонента професійної підготовки. Професійна діяльність менеджера характеризується рисами аналізу та пошуку, вона потребує від нього глибоких знань і оперативності в оцінці стану ситуацій і прийнятті рішень. При цьому важливе місце займає процес вирішення різних професійно-педагогічних інтелектуальних завдань.

Важливою проблемою є формування у майбутніх менеджерів професійно-педагогічного мислення. Це мислення базується на умінні розкривати і вирішувати суперечності, відображати їх у фактах, проблемах, гіпотезах, обґрунтуваннях аспектів теорій менеджменту, у всій логіці їхньої професійної діяльності.

У Хмельницькому інституті економіки і підприємництва проводиться дослідження з проблеми професійної спрямованості педагогічної підготовки майбутніх менеджерів організацій.

Як свідчить практика, розвиток професійно-педагогічного мислення майбутніх менеджерів стає одним з актуальних завдань під час їхньої підготовки у вузі.

Мета дослідження полягає в тому, щоб на основі загальноструктурних компонентів оперативного мислення і їхніх взаємозв'язків розробити способи активізації розвитку

професійно-педагогічного мислення у студентів, які навчаються за спеціальністю "менеджер організації". Виходячи з поставлених завдань, ми провели дослідження розвитку професійно-педагогічного мислення в майбутніх менеджерів за допомогою алгоритмів та дидактичних ігор.

Перші дослідження в цьому напрямку показали, що однією з основних причин розбіжності у студентів між гіпотезою, що виражається в теоретичному задумі, і дією, що протикає в практичному плані, є відсутність необхідного рівня професійно-педагогічного мислення.

При розробці алгоритмічних задач ми виходили з того, що будь-яке педагогічне завдання, якщо воно є новим для студентів, є завданням з невизначеною областю пошуку і багатоваріантністю рішення. Звідси випливає широта поля діяльності при їх розв'язуванні, активізується інтелектуальна сфера студента. Особливість розробки професійно-педагогічних завдань визначалася різноманіттям властивостей і відносин професійної діяльності майбутніх менеджерів. При вирішенні розробленої системи педагогічних завдань і на різних етапах вирішення одного і того ж завдання на передній план виступали то одні, то інші структурні компоненти розумової діяльності студентів. При цьому творчі і практичні їх дії створювали єдиний комплекс, між компонентами якого існували тісна взаємодія і взаємопереходи. Так, до числа видів теоретичних дій при вирішенні педагогічних завдань відносилося, головним чином, формування нових професійно-педагогічних понять і оперування уже відомими; до числа практичних дій включалися виконавські, пробно-пошукові, контрольні і контролально-регулювальні, а також елементи професійно-педагогічних дій для придбання нових професійно-педагогічних знань і умінь. Особливість кожного з видів дій детермінувалася цілями професійно-педагогічної діяльності майбутніх менеджерів.

Один із проявів оперативності розумової діяльності, як відомо, виявляється в умінні ефективно застосовувати знання в різних умовах професійної діяльності менеджера. Різноманіття конкретних умов їх застосування ускладнює розумову діяльність, вимагає розробки відповідної методики навчання і формування прийомів професійно-педагогічних знань і умінь. Інший прояв оперативності викликається обмеженістю тимчасових інтервалів при вирішенні професійно-педагогічних завдань, що ставлять студента перед необхідністю швидкого сприймання і переробки інформації, яка надходить, і своєчасного прийняття відповідного рішення. Безсумнівно, що існує пряма залежність між способами навчання і рівнем сформованості оперативного інтелекту, який повинен розвиватися в ході формування узагальнених педагогічних знань і вироблення елементів професійно-педагогічних навичок і умінь.

Розвиток професійно-педагогічного мислення студентів шляхом використання алгоритмів у навчальному процесі проводився невеликими і порівняно простими блоками з поступовим їхнім ускладненням. В алгоритмі описуються дії, елементарні професійно-педагогічні операції, виконувані менеджером, і об'єкти, на які дії спрямовано. Алгоритм може бути зображеній 3-ма різновидами: описуванням, зображенням у вигляді символів і блок-схемою. Більш прийнятною формою зображення алгоритмів професійно-педагогічної діяльності менеджерів є блок-схема.

Розробка окремих блоків є найважливішим і трудомістким етапом в описі алгоритмів. Метою роботи на цьому етапі є складання групи алгоритмів у вигляді блок-схеми, які відображають основну професійно-педагогічну діяльність менеджера. Кількість алгоритмів обумовлюється складністю і структурою процесу і може бути визначена лише в кожному окремому випадку. У ході описування алгоритму професійно-педагогічна діяльність менеджера розбивається на окремі «елементарні операції». При цьому доцільно розчленувати діяльність на елементарні дії (операції); представити діяльність як сукупність елементів. Важливими є також повнота і глибина алгоритму. Під повнотою розуміється кількість блоків в алгоритмі. Вона може визначатися об'єктивними і суб'єктивними умовами. Об'єктивно повнота алгоритму обумовлюється ступенем багатофакторності процесу: чим більше число факторів впливає на педагогічний процес, тим повніші алгоритми. Суб'єктивно повнота алгоритму визначається рівнем знання професійно-педагогічної діяльності менеджера, ступенем освоєння його особливостей. Глибина алгоритму визначається кількістю операцій у кожному блоці.

Для ефективного розвитку професійно-педагогічного мислення за допомогою алгоритмів

виникла необхідність у розробці оптимального способу представлення схем аналізу логічних ситуацій [4, 29]. З огляду на цей перспективний напрямок після серії експериментальних досліджень для оптимальності розробок структурних схем алгоритмів ми прийшли до наступного принципу побудови, який було покладено в основу нашого дослідження з даної проблеми.

Якщо позначити:

А — явище, що характеризує сутність професійно-педагогічної ситуації;

Б, $B_1, B_2 \dots$ — явище, що становить головні причини відхилення чи порушення професійно-педагогічної ситуації;

$B, B_1, B_2 \dots$ — ланки головних причин відхилення чи порушення;

$\Gamma, \Gamma_1, \Gamma_2 \dots$ — глибина професійно-педагогічного аналізу елементів ланки;

$D, D_1, D_2 \dots$ — ширина професійно-педагогічного аналізу елементів ланки,

то схему, що ілюструє принципи структурної побудови алгоритмів і їхнього аналізу, можна зобразити так (рис. 1):

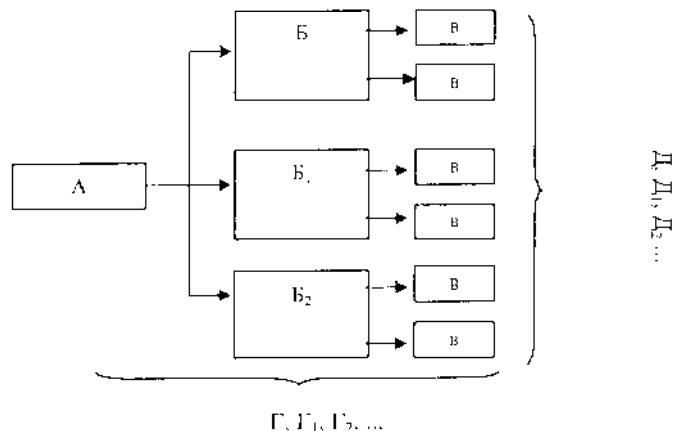


Рис. 1. Схема побудови алгоритмів

Освоєння алгоритмів проводилося за визначеню схемою: ознайомлення; запам'ятовування; набуття початкових умінь професійно-педагогічного аналізу; закріплення умінь і формування елементів автоматизму в професійно-педагогічних діях.

Швидкість і легкість переходу від теоретичного плану до практичного і навпаки, здатність діяти як у теоретичному, так і в практичному плані, постійно співвідносити його з теоретичним були критеріями сформованості професійно-педагогічного мислення.

Зрозуміло, робота з алгоритмами не може вичерпати проблеми розвитку в студентів професійно-педагогічного мислення, але вона оптимізує процес навчання. Разом із тим науковий добір змісту навчання і визначення його обсягу повинні здійснюватися на основі алгоритмізації тієї чи іншої професійної діяльності. Специфіка добору змісту професійного навчання і визначення його обсягу полягає в тому, що вони обумовлюються не стільки логікою відповідної галузі науки, скільки логікою відповідної професійної діяльності фахівця.

Ретельно і зі знанням справи складена система алгоритмів тієї чи іншої діяльності визначає сферу знань, навичок і умінь, необхідних студенту для успішного виконання потрібних дій і вирішення професійних завдань. Розгалужена система алгоритмів повинна містити в собі усілякі варіанти професійних ситуацій, з якими зіштовхується менеджер. Отже, ця система визначає межі теоретичних знань, необхідних майбутнім менеджерам для розуміння закономірностей того чи іншого процесу. Елементарні ж операції, якими закінчується алгоритм, вказують на характер і кількість професійно-педагогічних умінь, які студенти повинні набути в навчальному процесі.

На основі алгоритмів варто скласти задачі. Кожна задача повинна становити яку-небудь з можливих професійно-педагогічних ситуацій з усіма необхідними даними. Тренування у розв'язуванні задач під керівництвом викладача розкривають великі можливості для розвитку у майбутніх менеджерів професійно-педагогічного мислення.

Система алгоритмів повинна будуватися таким чином, щоб у ній містилися конкретні

дані про зміст професійно-педагогічної діяльності.

Завдяки своїй повноті, конкретності і систематичності алгоритми дозволяють розвивати професійно-педагогічне мислення у студентів під час виконання операцій, встановлювати ті ланки процесу, у яких найбільш часто виникають проблемні ситуації.

Результати дослідження свідчать, що розвиток професійно-педагогічного мислення шляхом вирішення алгоритмічних задач дасть більш ефективний результат при певних умовах. Тобто, якщо розумова діяльність:

- розділяється на достатньо елементарні операції;
- виявляє повну систему достатньо елементарних операцій, що забезпечують успішне здійснення логічних процесів певного типу;
- виявляє внутрішню структуру цих операцій;
- пропонує і чітко визначає спосіб пізнання того, що виявлена система операцій є повною, а їх структура – правильною;
- чітко визначає спосіб сформування, з одного боку,ожної операції, з іншого, – необхідної їх системи.

У результаті проведених досліджень необхідно відзначити, що навчання за допомогою алгоритмів містить тенденції до появи і розвитку цілого ряду нових якісних здібностей студентів. Основні з них:

1. Уміння студентів переносити прийоми мислення в межах аналогічних ситуацій і пов'язана з цим зростаюча самостійність студентів у формуванні сукупності професійно-педагогічних понять у процесах і явищах, що відбуваються.
2. Взаємодія раніше отриманих і нових знань, уміння студентів використовувати раніше отримані знання та певні професійно-педагогічні навики й уміння, завдяки чому отримані знання стають більш стійкими і глибокими, а нові – більш зрозумілими і доступними.
3. Уміння застосовувати знання, вільно ними користуватися приводить до того, що починається процес перетворення знань у навики і уміння.
4. Проблема застосування професійно-педагогічних знань цим, звичайно, не вичерpuється. У процесі подальшого навчання повинно мати місце відповідно нове спiввiдношення мiж професiйно-педагогiчнимi знаннями, навiками й умiннями.

Застосування алгоритмів у навчально-пізнавальному процесі дозволяє поєднати методи iндивiдуалiзацiї навчання та гуманiзацiї, збiльшити компоненту самостiйnoї iнтелектуально-пошукової дiяльностi студентiв, дає можливiсть не лише глибшого розумiння i засвоення, але й використання отриманої iнформацiї на практицi. Отже, алгоритми дозволяють здiйснити перехiд до вiдмiнних вiд традицiйних форм органiзацiї дiяльностi, яка проходить на позитивному емоцiйному тлi i забезпечує пiдвищення ефективностi спiвпрацi викладача i студентiв. "При цьому викладач, що проводить заняття, виступає не стiльки джерелом iнформацiї, скiльки органiзатором усiєї роботи, спрямовуючи її у потрiбне русло, створюючи сприятливий психологiчний клiмат у групi, коректуючи помилки. Роль викладача особливо зростає, коли слухачi працюють в умовах iгрових моделей навчання" [3, 8].

Для цього на основi втiлених в практику навчання алгоритмiв необхiдно розробити систему конкретних завдань, якi сприятимуть подальшому розвитку професiйно-педагогiчного мислення у студентiв в процесi застосування дидактичних iгор.

Дидактична гра – метод iмiтацiї (наслiдування, вiдображення) прийняття управлiнських рiшень у рiзноманiтних ситуацiях шляхом гри (програмування, розiгрування) за правилами, що вже виробленi або виробляються самими учасниками.

Дидактичнi iгри пов'язанi, насамперед, iз двома особливостями навчального процесу: проблемнiстю навчання та навчанням через дiю. Дидактичнi iгри компенсують недолiк методiв традицiйного iнформацiйного навчання, який полягає в тому, що воно не розкриває процесу взаємодiї майбутнiх менеджерiв, iхнiх iнтересiв i потреб.

Гра – це школа людських взаємовiдносин. У гри немає особи, яка навчає. Процес навчання ведеться мовою дiй, учасники гри вчаться i вчать через активнi обопiльнi контакти.

Оволодiння методикою навчання шляхом використання навчальних iгор є, в певному розумiннi, вершиною педагогiчної майстерностi викладача. Педагогiчна практика показує, що iгри – це доля активних молодих та деякої (природно, творчої) частини викладачiв зi стажем,

які, володіючи традиційною “педагогікою сходження”, прагнуть вищої мети – “педагогіки стівпраці”, “навчальної діяльності через рольову” [2, 196]. Результати дослідження свідчать, що у процесі проведення ігор реалізуються такі психолого-дидактичні закономірності: принцип негайнога застосування знань; зведення абстрактних знань і понять на рівень чуттєвого перетворення матеріалу; наближення до практичного розуміння економічних категорій і закономірностей; менша втомлюваність учасників гри тощо.

Результати дослідження дозволяють зробити такі висновки:

- існуюча система підготовки менеджерів має потребу в удосконаленні за допомогою організації систематизованого навчання, їхнього уміння аналізувати професійно-педагогічні ситуації шляхом розробки та втілення алгоритмів і дидактичних ігор у процес навчання;

- конструювання алгоритмів і дидактичних ігор повинно проводитися з урахуванням повноти інформації й оптимальних пропорцій у розподілі навчального матеріалу для його засвоєння. У ході розробки варто виділяти максимально можливе число типових й узагальнених алгоритмів і блоків дидактичних ігор;

- максимальна ефективність навчання студентів із використанням алгоритмів і дидактичних ігор досягається тільки в поєднанні з раціональними та активними (репродуктивним, проблемним тощо) методами навчання.

Проведені дослідження свідчать про високу ефективність застосування алгоритмів і дидактичних ігор для активізації навчально-пізнавального процесу, розвитку професійно-педагогічного мислення у майбутніх менеджерів, а також для пошуку оптимальних управлінських рішень у їх професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов В.В. Ділова гра “Торгівля”. Нові технології навчання. Наук.-метод. збірник. Вип. —22. - К., 1998. — С.161-164.
2. Аксюнова О.В. Методика викладання економіки. Навч. посібник. - К.: КНЕУ, 1998. - 280с.
3. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті. Навч. посібник. - К.: КНЕУ, 1999. - 128с.
4. Корсунська Н. Про визначення поняття “Технологія навчання”: Аналіз ситуації// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1992. - №2. - С.27-32.
5. Недужний М.А. Дослідження ефективності використання ігрових методів навчання при вивченні загальноосвітніх дисциплін// Проблеми освіти. Наук.-метод. збірник. Вип..3.- К., 1995. — С.48-51.
6. Платонов С.В., Третяк В.И., Черкасов В.В. Искусство управленческой деятельности. – К.: Либра, 1996. – 416 с.
7. Щекін Г.В. Как афективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента// Научно-практическое пособие. Межрегиональная академия управления персоналом, 1999. - С.399.

Олена Пруднікова

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ ТА СПЕЦИФІКА ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ У СИСТЕМІ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Проблема спілкування є дуже широкою й розглядається не в одній галузі наукового знання. В соціальній та педагогічній психології, соціології, філософії, педагогіці поняття «спілкування» розуміється і застосовується по-різному залежно від завдань, які ставить перед собою фахівець.

Суто педагогічні технології застосування педагогічного спілкування в навчанні були розпочаті у середині 80-х років, хоча виховна роль педагогічного спілкування у педагогічній літературі розглядалася раніше.

Сьогодні продовжується пошук нових технологій у навчанні, спрямованих на вдосконалення навчально-виховного процесу. Гуманізація сучасної освіти ставить нові завдання перед педагогом, які потребують, як ніколи, підвищення ефективності навчання.

Коло професійних інтересів автора включає педагогічне спілкування та його особливості в музичній освіті. Актуальність цієї проблеми очевидна – довгий час в музичній педагогіці роль

класичних педагогічних прийомів, зокрема педагогічного спілкування, недосоціювалась.

У літературі наводяться різні тлумачення цього терміна залежно від певних аспектів, на яких наголошує дослідник (виховний, навчальний, розвиваючий тощо). Специфіка педагогічного спілкування полягає в його зумовленості цілями, які заздалегідь спеціально осмислюються і програмуються педагогом.

Педагогічне спілкування, на нашу думку, – це спеціально організований на наукових основах, керований педагогом (вихователем, викладачем) процес обміну повідомленнями (інформацією), організації взаєморозуміння, досягнення оптимальної взаємодії і взаємопізнання в різних видах діяльності учасників навчально-виховної роботи з метою сприяння якісній освіті, різnobічному і гармонійному розвитку суб'єктів навчання в відомому педагогу руслі.

Можна сказати, що сам процес спілкування педагога та суб'єктів навчання виступає як один із головних засобів педагогічного впливу. Спілкування в педагогічній роботі виступає, по-перше, як засіб розв'язання навчальних завдань, по-друге, як соціально-психологічне забезпечення виховного процесу, по-третє, як засада організації взаємин вихователя та суб'єкта навчання, що забезпечує успішність навчання та виховання [3, 12].

Спілкування, як відомо, — процес двосторонній. Якщо для педагога спілкування – це вид професійної діяльності, то для того, хто навчається – це вид життедіяльності. Невід'ємним компонентом педагогічного спілкування є зворотній зв'язок, який у педагогічному спілкуванні має принциповий, професійний характер.

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

Виходячи із специфіки дослідження, яке проводиться нами в рамках дисертаційної роботи, розглянемо особливості педагогічного спілкування в музичній освіті. Загалом, специфікою музичної освіти є те, що її великий обсяг досить складно доводити до суб'єктів навчання у зв'язку з відсутністю розробок щодо педагогічного спілкування в ході взаємодії педагога та учня музичного закладу.

Спілкування в музичній освіті, звичайно, розглядалося в наукових дослідженнях, але, з нашої точки зору, цей розгляд не можна назвати системним – багато аспектів в цьому процесі ще не проаналізовано як в теоретичній літературі, так і в спеціальних наукових дослідженнях. Розглянемо специфіку розуміння педагогічного спілкування в музичній освіті.

Розгляд мистецтва, а саме музичного, дозволив ученим визначити взаємодію педагога зі студентом як художньо-педагогічне спілкування (Б.Асаф'єв, Л.Виготський, О.Леонтьєв). Вони зазначали, що відмінною рисою взаємодії педагога-музиканта зі студентами є емоційна «платформа», що визначається специфікою музики як виду мистецтва.

Існують також різні підходи до розв'язання проблеми спілкування з наголошенням на естетично-чуттєвій природі музичного мистецтва. Цими проблемами займались Т.Брайченко, Н.Можайкіна, О.Олексенок, Г.Падалка, Л.Коваль, О.Рудницька та інші. Вони, зокрема, відзначали, що оптимальне спілкування вчителя музики й учня створює найкращі умови для розвитку мотивації до творчого навчання, забезпечує сприятливу емоційну атмосферу навчання.

Існують окремі дослідження особливостей застосування голосу як інструмента для вираження найтоніших особливостей людської душі. Синтез слова і музики в вокальному мовленні тут розглядається як найкращий провідник емоційного стану людини (І.Левідов, Б.Морозов).

Інтонаційна природа музики і слова стала основою наукових праць (Б.Асаф'єва, В.Всеволодського-Гернгроса, Ю.Озаровського). Більшість методик навчання, розроблених цими авторами, не включає евристичного моменту і не передбачає зони творчості. Вони, так би мовити, розраховані на об'єктивну реакцію суб'єктів навчання. Крім того, відомі музиканти-педагоги часто не залишають науково описаних засобів та прийомів впливу на суб'єктів навчання. Безумовно, визнаючи їх талант, не можна погодитись з припущенням, що в кожному випадку мало місце унікальне поєднання певних особистісних здібностей педагогів, яке призводило до успіху їх учнів.

З великою долею імовірності можна стверджувати, що тут важливим було використання

загальних законів взаємодії педагога з суб'єктом навчання. Звертаючи увагу на ці моменти, ми можемо потроху збирати надбання, отримані в процесі навчання, і таким чином збагачувати технології навчання, які застосовуються в музичних закладах освіти.

Методологічною умовою, практичною реалізацією таких прагнень мають слугувати спеціальні дослідження ефективності навчання залежно від специфіки взаємодії педагога з тим, хто навчається музики.

Варто відзначити, що однією з основних сторін взаємодії в контексті суб'єкт-об'єктної та об'єкт-суб'єктної взаємодії є спілкування, а саме — педагогічне (бо тут заздалегідь ставляться педагогічні цілі). Тому дослідження педагогічного спілкування в рамках музичної освіти можна сміливо вважати компонентом дослідження загальної майстерності педагогів, що успішно навчають своїх учнів. Тут класична педагогіка тісно переплітається з музичною. Проте остання не вбирає, на жаль, всіх тих моментів, які є важливими в ході навчання. Розглянемо це більш детально.

В музичній педагогіці існують принципи взаємодії педагога із суб'єктом навчання, які є загально визнаними: 1) детермінація навчання особистістю того, хто навчається; 2) детермінація навчання особистістю педагога; 3) детермінація навчання самим мистецтвом і включенням поетичних та естетичних компонентів. На наш погляд, більш точно специфіку цієї взаємодії та взаємодетермінованості можна виразити через поняття діалогічної взаємодії: між музичним твором і суб'єктом навчання, між тим, хто навчається, та педагогом, між педагогом та музикою [5].

Дійсно, музична педагогіка розглядає взаємодію поза спілкуванням у психолого-педагогічному розумінні цього слова. Завжди підкреслювалась ієархія: спочатку — музика, потім — все інше. Ми стоїмо на позиції, що музична педагогіка, як музична діяльність, підкоряється всім тим законам, що і будь-яке навчання.

Застосування класичних педагогічних технологій, зокрема щодо педагогічного спілкування, призведе до підвищення ефективності музичного навчання. Погляди автора в цьому випадку не заперечують традиційного підходу музичної педагогіки; і все ж таки більшу увагу ми віддаємо можливостям сухо педагогічного характеру. Їх ефективність, на нашу думку, недооцінюється сучасними музичними педагогами [6].

В музичній педагогіці досить часто виникають суперечності, пов'язані з детермінацією педагогічного успіху: чи це залежність від особистості суб'єкта навчання, чи залежність від об'єкта навчання — педагога, чи наслідок застосування певних технологій. На нашу думку, ці сторони не взаємовиключаються. Завдання дослідників полягає в тому, щоб оптимізувати й максимізувати роль кожного з наведених факторів успіху навчання в закладах музичної освіти.

Виходячи з цього та враховуючи власний інтерес до застосування класичних педагогічних технологій в музичній освіті, в цій статі ми вважаємо доцільним проаналізувати одну із сторін педагогічного спілкування — діалогічну.

Як показав аналіз літератури з цієї проблематики, поняття педагогічного спілкування зводиться до педагогічного чи виховного діалогу між педагогом та суб'єктом навчання [1]. В цьому плані особливе значення має форма — психологічне, етичне оформлення діалогу-спілкування. Діалогічне спрямування спілкування дозволяє педагогу налаштовуватися на партнера — суб'єкта навчання: зосередитися на ньому, неупереджено сприймати його, визнати принципову рівність особистісних позицій педагога і суб'єкта навчання, їх рівноцінність у діалозі і співтворчості.

Прогресивна зарубіжна педагогіка нагромадила значний досвід організації діалогового спілкування, заснованого на формах і методах активної взаємодії. Серед представників цього напряму, Ф.Барт, В.Роджерс, Б.Черч, А.Читтеден й ін. Однак недостатня наукова обґрунтованість або однобічність проектів, які були ними впроваджені, не привели до появи школи діалогового навчання [4]. Проте цей напрям нам здається досить перспективним.

Саме діалогічний підхід у педагогічній практиці дає змогу організувати такий стиль навчання, який зберігає за учнем право на власну думку, позицію, переконання. Крім того, саме через діалог відбувається регулювання стосунків, виникнення взаєморозуміння, як результату комунікативної взаємодії, що зумовлено певним статусом її учасників. У діалогічній взаємодії останній становить діалектичний зв'язок асиметрії (суб'єкт-об'єкт) та симетрії (суб'єкт-суб'єкт)

позицій учасників.

Асиметричність свідчить про односторонню передачу інформації (в нашому випадку мистецтва виконання), переважання контролюючої функції (аналіз виконання творів суб'єктом навчання) тощо. Симетричність, навпаки, вказує на рівність партнерів у спілкуванні як особистостей, їхню відкритість для певної соціально-педагогічної дії. В діалогіці визначають такі типи взаємин: діалогічні (суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні, що взаємодоповнюються), індиферентні й антидіалогічні (суб'єкт-об'єктні).

Діалогічна сфера взаємовідносин актуалізується тоді, коли один партнер сприймає цілісний образ іншого, як бажаного партнера взаємодії на основі визнання його належності до певної спільноти, до якої зараховує й себе. Тут відбувається процес, який психологи називають професійною ідентифікацією – суб'єкт навчання прагне стати подібним до вчителя в професійному відношенні (в музиці це — виконавче мистецтво та ін.).

Різновидами діалогічних взаємостосунків є міжособистісні (дружба, любов), коопераційні (суспільність мети, прагнень), агоністичні (змагання, конкурс, конкуренція), антагоністичні (принципова різниця, конфлікт, протилежність цілей тощо). Всі ці форми взаємодії присутні у навчанні в музичних закладах освіти.

Успішність виникнення й перебігу діалогу в навчальному процесі залежить загалом від багатьох чинників та відбувається за умов відсутності певних соціально-психологічних «бар'єрів». Бар'єри діалогічної взаємодії — перешкоди, що перешкоджають реалізації діалогічної взаємодії між партнерами або знижують її ефективність. Вони спричинені характером діалогічної ситуації та специфікою проблеми, властивостями та взаємостосунками між індивідами, інструментарієм взаємодії [2]. Можна визначити ситуативні бар'єри (обмеженість у часі чи просторі, бюрократичні перепони, несприятливе середовище діяльності, конфліктність ситуації тощо), контргустестивні (упередженість, недовіра, відсутність почуття гумору, апатія, егоцентризм, нігілізм, пессімізм тощо).

Загалом, діалогічні взаємовідносини, які виникають під час будь-якої взаємодії, мають спрямовуватись на подолання зазначених «бар'єрів» (джерело конфліктів) і виконувати регулятивну функцію. У мистецтві від подолання цих бар'єрів врешті-решт залежить ефективність діалогової взаємодії, а отже й ефективність педагогічного спілкування.

Отже, ми проаналізували можливості лише однієї сторони педагогічного спілкування — діалогової взаємодії. Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити певні висновки:

1. Педагогічне спілкування, як вид спілкування в професійній сфері, характеризується тотальними властивостями, оскільки пронизує весь навчальний і виховний процес, особливо в музиці. Педагогічне спілкування в музичній освіті визначає ефективність навчання та виховання, визначає кінцевий результат цих процесів. Педагогічне спілкування педагога — творчий процес, оскільки, по-перше, педагог завжди стикається з непередбаченими ситуаціями, що вимагають нестандартних дій, по-друге, спілкування в музичній освіті поєднує викладання музичної творчості з педагогічною майстерністю. Крім того, педагогічне спілкування можна назвати ключовою ланкою в навчанні. Саме тому воно потребує віддачі всіх емоційно-вольових, інтелектуальних і творчих зусиль, педагога.

2. Застосування педагогічного спілкування в музичній освіті має особливості, що обумовлені поєднанням власне естетичних і навчальних завдань. При цьому потрібно використовувати вже розроблені засоби й технології музичного навчання. В той же час додатковими засобами навчання мають стати класичні педагогічні технології навчання, врахування суту психологічних особливостей суб'єктів навчання.

3. Теоретичний аналіз педагогічної літератури показав необхідність розробок щодо педагогічного спілкування в процесі музичного навчання в таких аспектах, як формування комунікативних навичок майбутніх педагогів закладів музичної освіти, формування їх оптимального індивідуального стилю спілкування, який би враховував індивідуальні особливості педагогів, особливості предмету навчання й особливості суб'єкта навчання.

Саме такий підхід має стати допоміжним в музичному навчанні і, доповнюючи процес навчання надбаннями педагогічної та психологічної науки в повнішому обсязі, зробити його оптимальним і ефективним, а отже, досягти головної мети, яка стоїть перед педагогами закладів музичної освіти — навчати виконавчого мистецтва більш ефективно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Калашникова Л. М., Гарман С.А. Формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя// Культура педагогічного спілкування як фактор гуманізації сучасної освіти. – Суми, 1996. — С.120.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Основы педагогического мастерства./ Под рук. И. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1987. – 206с.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психология. уч. издание. 2-е издание, исправ. и доп. — М.: «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1997. – 384с.

Микола Янцур

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

В умовах побудови в Україні ринкової економіки та виникнення ринку праці особливого значення набуває питання створення системи професійної орієнтації населення. Для злагодженого функціонування всіх її компонентів необхідно мати спеціально підготовлені кадри. Тому концепцію про державну систему професійної орієнтації населення передбачається введення у навчальних закладах і службах зайнятості посади профконсультанта [5]. Щоби такий спеціаліст кваліфіковано, виконував свої службові обов'язки, необхідно чітко визначити рівень і зміст його підготовки та професійно важливі якості. У зв'язку з цим розглянемо теоретичні підходи до розробки змісту підготовки такого фахівця, виходячи з моделі його діяльності.

Модель спеціаліста є вагомою ланкою, в якій опосередковуються відношення вищої освіти з наукою і практикою діяльності цього фахівця. Виходячи з основної мети вищої освіти, ця модель повинна розкривати не тільки кваліфікаційні характеристики спеціаліста, а й вимоги, які висуває ця діяльність до людини. Саме в цьому полягає реалізація принципу гуманізації підготовки спеціалістів у сучасних умовах, що дозволяє втілити особистісно-орієнтований підхід до вищої освіти [6, 12]. Враховуючи ці підходи, можна констатувати, що при розробці моделі діяльності профконсультанта доцільно виділити в ній два основні блоки:

- 1) досвід діяльності профконсультанта, необхідний для проведення профорієнтаційної роботи;
- 2) професійно важливі якості профконсультанта, які забезпечують успішність у профорієнтаційній діяльності.

При моделюванні діяльності профконсультанта можна вибрати схему, яка включає основні структурні компоненти підготовки спеціалістів: напрями, завдання, функції, види, форми і методи діяльності конкретного фахівця. Для спеціаліста з профорієнтації ці компоненти можуть бути перетворені в знання, зміння і навички та психологічні і психофізіологічні якості, за допомогою яких фахівець здійснює реалізацію практичних проблем і завдань.

У процесі моделювання діяльності профконсультанта ми спиралися на дослідження Є.Іванової [4], Н.Кузьміної [7], М.Нечасева [10], Є.Смирнової [9], М.Степаненкова [15], М.Ховрича [17], Н.Шадієва [19] та ін., що дозволило визначити теоретичні підходи до створення моделі цього фахівця. На початку моделювання визначаються напрямки діяльності профконсультанта в усіх ланках системи профорієнтації молоді. Для визначення цих складових проведений аналіз різних інформаційних джерел, у яких розкриваються основні компоненти профорієнтації. Перш за все ми спиралися на «Концепцію державної системи професійної орієнтації населення» [5] та роботи М.Захарова [18], Є.Павлютенкова [11], О.Сазонова [14], В.Симоненка [14], М.Степаненкова [15], Б.Федоришина [13], С.Фукуями [16], С.Чистякової [18] та ін. Це дозволило сформулювати визначення професійної орієнтації молоді, як інтегральної науково-практичної системи взаємодії особистості і суспільства (різноманітної на різних вікових етапах розвитку людини), яка об'єднує процеси аналізу професій, діагностики якостей

особистості, самоаналізу, професійних проб, вибору або перевибору певного виду трудової діяльності чи конкретної професії. Профорієнтація здійснюється послідовно і цілеспрямовано в усіх навчально-виховних закладах, установах, на підприємствах, центрах профорієнтації, починаючи з дитячого садка і початкової школи. Були визначені такі складові частини даної системи, які взаємопов'язані між собою спільністю мети та єдністю управління: професійна просвіта (інформація, агітація, пропаганда), попередня професійна діагностика, професійна активізація, професійна консультація, професійний відбір (добір), соціально-професійна адаптація, професійна переорієнтація, професійне виховання і професіографія.

Професійна просвіта забезпечує формування у молоді знань про світ професій, їх вимоги до особистості, кон'юнктуру ринку праці, правила вибору професії, способи та умови здобуття професії, виховання позитивного становлення до різних видів професійної діяльності. Професійна діагностика передбачає вивчення індивідуальних особливостей особистості з метою встановлення ступеня розвитку професійно важливих якостей та прогнозування професійної придатності до різних видів діяльності. Професійна активізація полягає у розвитку інтересів, нахилів, здібностей в учнів шляхом застосування іх до активної «проби сил», у процесі якої вони отримують реальний досвід праці в обраній або подібній сфері діяльності. Професійна консультація ґрунтуються на взаємодії профконсультанта та особи, яка потребує допомоги у виборі професії, навчального закладу, профілю навчання з метою встановлення видів професій, які найбільше підходять даній особі з урахуванням її інтересів, нахилів, здібностей, досвіду, індивідуально-типологічних особливостей і потреб ринку праці. Професійний відбір передбачає визначення ступеня професійної придатності особи до окремих видів професійної діяльності й навчання згідно з нормативними вимогами з метою прогнозування успішності оволодіння даними видами діяльності. Робота з соціально-професійної адаптації покликана сприяти швидкому пристосуванню особи до умов професійного навчання і праці, успішному професійному становленню працівника. Професійне виховання забезпечує формування і розвиток у людини професійно важливих морально-етичних якостей, професійної спрямованості. Професійна переорієнтація спрямована на забезпечення безболісного переходу особи від однієї професії до іншої у зв'язку з реальними обставинами, що склались. Професіографія забезпечує опис і класифікацію професій за різними ознаками на основі їх вивчення і є системоутворюючим компонентом профорієнтації.

Виділені нами складові частини системи професійної орієнтації розглядаються також як основні напрямки діяльності профконсультанта. Вони розкривають і зміст його роботи в різних навчально-виховних та профорієнтаційних закладах. У процесі цієї діяльності спеціаліст повинен забезпечити вирішення таких завдань підготовки молоді до свідомого професійного самовизначення: сформувати установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення; ознайомити зі світом професій, кон'юнктурою ринку праці, правилами вибору професії; забезпечити самопізнання та формування «образу Я» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності; сформувати уміння аналізу різних видів професійної діяльності, враховуючи спорідненість їх за психологічними ознаками і подібність вимог до людини; сформувати вміння співставляти «образ Я» з вимогами професій до особистості та кон'юнктурою ринку праці й створювати на цій основі особистий професійний план та його перевіряті; створювати умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації профпроб; забезпечити розвиток професійно важливих якостей особистості; сформувати мотивацію і психологічну готовність до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність; виховувати загальнолюдські та загальнопрофесійні якості та розумні потреби.

Провівши аналіз напрямів діяльності профконсультанта, як її елементів, та завдань, які він вирішує, були виділені такі його функції: інформаційна, орієнтаційна, мобілізаційна, конструктивна, організаційна, комунікативна, розвиваючо-коректуюча і дослідницько-гностична. Кожна з них знаходить своє відображення в профорієнтаційній роботі профконсультанта. Це підтверджують дослідження С.Золотухіної [4], Є.Павлютенкова [11], М.Степаненкова [15], М.Ховрича [17], Н.Шадієва [19] та інших вчених.

Інформаційна функція вимагає від профконсультанта знання сучасних положень про соціальні функції профорієнтації молоді, державні і нормативні документи з профорієнтації,

конвенцію прав дитини, декларацію прав людини, завдання, зміст, структуру профорієнтації учнів, загальні і специфічні форми і методи профорієнтаційної роботи спільно з сім'єю, професійними навчальними закладами, громадськими організаціями, центрами профорієнтації, профорієнтаційні можливості предметів шкільного циклу, основні тенденції розвитку економіки країни та потреби ринку праці регіону, типи навчальних закладів для професійної підготовки фахівців різних галузей, соціально-психологічні фактори процесу праці, типові помилки при виборі професії, класифікацію професій, процес становлення і перспективи розвитку масових професій, зміст, структуру і методику складання професіограм, зміст і вимоги основних професій, структуру особистості та методи її вивчення, основи комп'ютеризації профорієнтації і т.п. Крім особистого спілкування необхідно уміти передавати профорієнтаційну інформацію різноманітними методами і прийомами з урахуванням віку оптантів, вивчати і розповсюджувати передовий досвід з профорієнтації.

Орієнтаційна функція проявляється в умінні формувати у школярів професійну спрямованість, тобто установку на активний вибір професії, яка відповідає індивідуальним особливостям і характеристикам особистості та необхідна і важлива для даного економічного регіону; акцентувати увагу на поєднанні особистих і суспільних інтересів при виборі професії; розвивати загальнолюдські ціннісні якості особистості.

Мобілізаційна функція вимагає від фахівця вміння формувати у молоді вольові якості, мобілізувати її на відповідальне ставлення до праці і навчання, навчити відстоювати свої професійні наміри, якщо вони відповідають здібностям і можливостям, і водночас мати силу волі відмовитися від ілюзорних намірів, якщо вони не відповідають покликанню особистості.

Конструктивна функція включає вміння і навички профконсультанта підбрати необхідні психодіагностичні методики, планувати порядок і послідовність проведення професійної просвіти, психодіагностики, профактивізації, профконсультації, складати плани профінформаційних заходів і т.п. На основі цієї функції розгортаються організаційна і комунікативна функції.

Організаційна функція передбачає не тільки високу самоорганізацію і зібраність профконсультанта, а й уміння керувати учнівським колективом, розподіляти обов'язки в процесі активної «проби сил», запуchatи педагогів, батьків, спеціалістів до проведення профорієнтаційної роботи зі школярами, організовувати і проводити професійну просвіту молоді з використанням активних і проблемних методів, виявляти і розвивати професійні здібності і нахили особистості, вибирати методику профпідбору і проводити його, оформляти навчально-методичний кабінет або куточек з профорієнтації, застосовувати ЕОМ у профорієнтаційній роботі і т.п.

Комунікативна функція реалізується у взаємодії фахівця з окремими учнями, класами при їх вивченні і здісненні профінформації та профконсультації, педагогами, батьками, спеціалістами різних галузей і організацій при вирішенні питань із профорієнтації молоді, для чого необхідно знати соціально-педагогічні аспекти взаємовідносин школи і сім'ї, структуру і динаміку міжособистісних відносин, етику профконсультаційної роботи.

Розвиваючо-коректуюча функція передбачає знання про вікові та індивідуальні особливості учнів, шляхи і засоби розвитку і корекції окремих психічних функцій, вміння розвивати і коректувати професійні інтереси і наміри, пізнавальну самостійність, позитивне ставлення до різних професій, формувати психологічну готовність до стану безробітного в процесі професійної консультації.

Дослідницько-гностична функція передбачає вміння використовувати адекватні методики діагностики професійно значущих якостей особистості, володіти методами статистичної обробки отриманих результатів діагностики і їх аналізу, що дозволяє своєчасно виявляти необхідну інформацію про учнів та фактори, які впливають на формування їх професійної спрямованості; здіснювати професіографічний аналіз професій, проводити дослідження соціально-економічних, психолого-педагогічних і медико-фізіологічних аспектів профорієнтації. Крім того профконсультанту необхідно озброїти учнів методиками самоаналізу та самооцінки своїх якостей.

Виходячи з визначених функцій, профконсультант повинен забезпечувати планування, організацію, координацію та контроль профорієнтаційної роботи в навчальному закладі;

проведення заняття з курсу «Основи вибору професії»; індивідуальну роботу з учнями в плані допомоги їм у самопізнанні та професійному самовизначенні; організацію професійних проб учнів та вибір ними напрямків продовження освіти; методичну допомогу педагогічним працівникам у здійсненні профорієнтаційної роботи; взаємодію навчального закладу з центром профорієнтації служби зайнятості та іншими установами і організаціями; адаптацію учнівської молоді до навчального закладу і професійної діяльності; професійну просвіту батьків; професійний підбір та відбір претендентів на навчання у вищі навчальні заклади. Цим визначаються види його діяльності.

Реалізація визначених функцій профконсультанта на достатньому рівні вимагає від нього відповідних професійно важливих якостей. Для їх виявлення нами були використані «Методика експертної оцінки ПВЯ» О.Літмана на 83 питання [11] та «Опитувальник для визначення психофізіологічних характеристик спеціаліста» на 60 питань. При опитуванні 57-и експертів за цими методиками були виділені такі професійно важливі якості профконсультанта, які подаються в послідовності важливості їх для діяльності цього фахівця: 1) спостережливість; 2) комунікативність; 3) емоційність; 4) інтелект (верbalний і невербалний); 5) уважність; 6) логічність і виразність мови; 7) здатність прогнозувати події. Крім того фахівець повинен мати сильну й врівноважену нервову систему; добре розвинуті механічну, слухову та зорову пам'ять, об'єм, концентрацію і переключення уваги, абстрактне, логічне та наочно-образне мислення; гострий слух, добрий зір, повинен добре розрізняти кольори та бачити «боковим зором».

Визначені напрямки, завдання, функції та види діяльності профконсультанта, його професійно важливі якості дозволили розробити зміст підготовки фахівця до профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю. Зміст цієї підготовки базується на грунтовній психологічній основі і включає блок дисциплін профорієнтаційного циклу для різних спеціальностей: «Практичний психолог, профконсультант», «Вчитель-предметник, організатор профорієнтаційної роботи», «Практичний психолог органів народної освіти». Цей блок включає такі навчальні предмети: «Основи теорії професійної орієнтації» (72 ауд. год.), «Методика професійної орієнтації населення» (80 год.), «Професійна психодіагностика з практикумом» (60 год.), «Основи професіографії» 44 год., «Основи комп'ютеризації профорієнтації населення» (50 год.), «Профконсультаційний тренінг і профорієнтаційні ігри» (46 год.) Практична реалізація набутих у процесі вивчення цих дисциплін знань та вмінь відбувається під час практики з профорієнтації, яка проводиться в навчальних закладах і центрах профорієнтації. Конкретний зміст вказаних вище навчальних дисциплін та практики наведено в збірниках програм із професійної орієнтації [3, 4], які побудовані за розробленою нами моделлю спеціаліста з професійної орієнтації молоді.

Проведена експериментальна перевірка розробленого змісту підготовки майбутніх профконсультантів на основі розроблених нами програм у ряді педагогічних вузів України показала правильність визначених теоретичних підходів до його конструювання. Про це свідчать високі результати контрольних зразів за кожною з вказаних дисциплін та державних кваліфікаційних екзаменів. Підтвердженням правильності запропонованих підходів до змісту підготовки спеціалістів із профорієнтації слугує також успішна робота випускників за фахом упродовж багатьох років у різних ланках даної системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Збірник навчальних програм з професійної орієнтації населення /Укладачі В.П.Зінченко, В.М.Ковалев, М.С.Янцур. Відповідальний редактор М.С.Янцур. — К.: МПУ ДДЗ, МОУ РДП, 1996. — 75с.
2. Збірник програм з професійної орієнтації учнів /Укладачі В.Д.Симоненко, В.П.Зінченко, М.С.Янцур та ін. — К.: ІСДО, 1993. — 51 с.
3. Золотухина С. Т. Подготовка студентов педвуза к профориентационной работе с учащимися. Дис.... канд. пед. наук. — Харків, 1984. — 182 с.
4. Иванова Е. М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности. — М.: Изд-во МГУ, 1992. — 94 с.
5. Концепція державної системи професійної орієнтації населення. Схвалена постановою Кабінету Міністрів України від 27 січня 1994р., N 48 // Людина і праця. — 1994. — N 4. С.22-29
6. Коссов Б. Б. Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития //

- Вопросы психологии. — 1995. — № 6. — С.9-20
7. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. — 183с.
 8. Лигман О. Психология труда. Перевод с нем. /Под ред. Л.Г.Оршанского. — С.-П-г: «Academia», 1923. — 143с.
 9. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования /Под ред. Е.Э.Смирновой. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. — 176с.
 10. Нечаев Н. Н. Деятельностный подход как основа системного построения модели специалиста //Содержание подготовки специалистов с высшим и средним образованием /Под ред. Н. Н.Нечаева. — М.: Изд-во НИИ ВШ, 1988. — С.7-20
 11. Павлютенков Е. М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе. — Владивосток, Изд-во ДГУ, 1990. — 176с.
 12. Проблемы психологии образования /Под ред. А. А. Вербицкого. — М., 1992. — 183с.
 13. Система профориентационной работы со старшеклассниками /Под ред. Б.А.Федоришина. — К.: Рад.школа, 1988. — 180с.
 14. Сазонов А.Д., Симоненко В.Д. и др. Профессиональная ориентация учащихся. — М.: Просвещение, 1988. — 223с.
 15. Степаненков Н. К. Системный подход к формированию профессиональной направленности учащихся: Дис.... докт. пед. наук.- М., 1985. — 417с.
 16. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 108с.
 17. Ховрич Н. А. Профессиональная подготовка методиста по профориентации в процессе обучения в педвузах: Дис. ... канд. пед. наук. — К., 1989. — 163с.
 18. Чистякова С. Н., Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление. — М.: Педагогика, 1987. — 160с.
 19. Шадиев Н. Теория и практика подготовки студентов к работе по профориентации школьников: Дис.... докт. пед. наук. — Самарканд, 1984. — 447с.

Інна Грод

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Комп'ютеризація вищої школи вимагає, зокрема, вирішення проблеми комп'ютеризації діяльності адміністрації. Тому актуальну є проблема створення ефективних комп'ютерних програм, спрямованих на вирішення завдань організації навчального процесу. Саме таку програму створено і апробовано нами.

Програма написана в середовищі Visual FoxPro 6.0 і працює в операційних системах Windows 9.X. Вибір середовища Visual FoxPro обумовлено тим, що СКБД в ньому включає найкращі функціональні можливості, реалізує елементи об'єктно орієнтованого підходу, дозволяє створити дружній інтерфейс, розрахований на неспеціаліста в галузі комп'ютерної техніки.

Пропонована програма дозволяє створити базу даних студентів факультету (а при невеликому доповненні і цілого університету чи інституту) і переглядати й модифікувати її в найбільш зручній для користувача формі.

Крім інформації, що міститься в журналах, база включає додаткові відомості про соціальний стан студента, рівень матеріального забезпечення родини, наявність посвідчень різних категорій (наприклад, проживання в радіоактивній зоні). База даних побудована відповідно до структури факультету, тобто, погрупно. Керівництво факультету має можливість оперативного доступу та контролю за поточними змінами в наповненості груп, за якістю та успішністю навчання з окремих предметів.

Робота програми починається зі стартового меню, яке складається з п'яти пунктів: "Групи", "Студенти", "Курси", "Архів", "Вихід". Назви самі говорять за себе, тобто, якщо потрібно додати, видалити, змінити, роздрукувати список студентів однієї групи чи всіх, або виконати інші маніпуляції з групами студентів (переглянути оцінки за екзамени, зараховані заліки протягом семестру чи всього навчання), то потрібно вибрати — меню "Групи". Аналогічно з меню "Студенти", з якого можна отримати інформацію про родину, місце проживання і ін. Меню "Курси" використовується для переведення студентів на інші курси в кінці навчального року, а також для введення першого курсу. Меню "Архів" забезпечує роботу

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

зі студентами, які закінчили вуз, відраховані або перебувають в академічній відпустці.

Для вводу даних використовується основна форма програми. Для її виклику потрібно в меню "Групи" вибрати пункт "Додати" (див. мал. 1).

The screenshot shows a software interface for managing student groups. On the left, there's a tree view under 'Курс' (Course) with nodes like 'М-42', 'М-43', 'МіФ-44', and 'Ф-41'. To the right of this is a 'Куратор' (Supervisor) section containing fields for 'Галан Василь Данилович' (Galant Volodymyr Danilovych), 'Староста' (Head), 'Суботник Зоряна Теодорівна' (Sobotnik Svetlana Fedorivna), 'Спеціальність' (Specialty), 'Математика-Інформатика' (Mathematics-Computer Science), and 'Примітка' (Note). Below these are two buttons: 'Додати групу' (Add group) and 'Знішти групу' (Delete group). At the bottom are buttons for 'Додати студента' (Add student) and 'Відрах. студента' (Exclude student). A large table on the right lists student information: Прізвище (Surname), Ім'я (Name), and По-батькові (Patronymic). The table contains 20 entries for students like 'Безверхий Володимир' (Bezverkhyy Volodymyr), 'Василенко Галина' (Vasilenko Halyna), etc. At the bottom right of the window is a 'Вихід' (Exit) button.

Рисунок 1

Зліва в блоці "Курс" вибрати курс групи і натиснути внизу форми кнопку "Додати групу". А далі в діалоговому вікні вписати назву групи, при цьому потрібно пам'ятати про формат запису групи — "<назва групи>-<номер групи>", де перша цифра номера повинна співпадати з курсом, на якому перебуває група зараз. Якщо назва групи введена правильно, то потрібно натиснути кнопку "Додати" і група буде створена в базі даних і виведена у вкладці свого курсу. Analogічно вводяться всі інші групи. Після цього у відповідних полях на середині форми треба ввести куратора, старосту, спеціальність групи і особливу інформацію про групу, якщо вона є.

Для того, щоби додати студента в групу потрібно знайти групу в блоці "Курс", виділити її (синій фон) і натиснути кнопку "Додати студента". В діалоговому вікні ввести прізвище, ім'я, по-батькові і натиснути кнопку "Вести дані". Після цього дані запищаються в базу даних і з'являються в правій частині форми в блоці "Студенти". Цей блок постійно обновлюється і завжди відображає список студентів активної групи (виділеної синім фоном в блоці "Курс"). Але інформація про студента не вичерpuється прізвищем. Щоби ввести місце проживання і домашню адресу, прізвище студента потрібно виділити в блоці "Студенти" (синій фон) і натиснути праву кнопку миші в контекстному меню (яке відкриється), вибрати "Інформація про студента". Відкриється нове вікно (див. мал. 2), в якому і потрібно у відповідних полях вписати потрібну інформацію. Потім натиснути кнопку "Вихід", вікно закриється і дані занесуться в базу даних. Ще раз відкривши це вікно для того ж студента можна пересвідчитись, що дані збереглися.

This screenshot shows a detailed student information form. At the top right is the group number 'Номер групи М-42'. The main sections include 'Особиста картка студента' (Personal Student Card) with fields for 'Прізвище' (Surname) [Безверхий], 'Ім'я' (Name) [Володимир], 'По-батькові' (Patronymic) [Іванович]. To the right are fields for 'Стать' (Gender) [Чоловіча], 'День народження' (Date of Birth) [11.07.1978], and 'Сімейний стан' (Marital Status) [Неодружений]. Below this is the 'Адреса' (Address) section with 'Індекс' [275100], 'Країна' [Україна], 'Область' [Чернівецька], 'Район' [Кельменцький], 'Телефон' [8-037-32-2-20-47], 'Місто' [Кельменць], and 'Вул. буд. кв.' [Карпатська 16]. There's also a note 'Проживає в гуртожитку /не квартиру/ за адресою' [Lives in a dormitory /not an apartment/ at address] and a 'Телефон' [Phone] input field. At the bottom is a 'Примітка' (Note) field and a 'Вихід' (Exit) button.

Рисунок 2

Альтернативним способом виклику вікна "Інформація про студента" є подвійне клапання лівою кнопкою миші на імені студента.

Щоби додати екзаменаційні оцінки, потрібно виділити прізвище студента, правою

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

кнопкою миші викликати контекстне меню (див. вище) і вибрати пункт "Успішність студента" (також з цього контекстного меню можна додати або відрахувати студента). Вибрали курс, куди треба додати оцінку чи запік, натискаємо кнопку "<=Додати" (екзамен за зимову сесію), або "Додати=>" (за літньо). У діалоговому вікні, що відкриється, ввести назив екзамену/запіку, дату складання і оцінку (або "зарах"). Натиснувши кнопку "Додати", внесемо дані в базу. Вони з'являться у відповідному блоці. Коли введені всі дані, натисніть кнопку "Вихід". Дані будуть записані в базу даних і ви повернетесь в основну форму. Аналогічно вводяться інші дані.

Основне вікно дозволяє видаляти з бази інформацію про групи в цілому або про окремих студентів. Щоби видалити групу, потрібно виділити її в блоці "Курс" і натиснути відповідну кнопку у вікні (див. мал.1). Або, виділивши групу, натиснути праву кнопку миші і вибрати з контекстного меню пункт "Видалити групу". У діалоговому вікні, що з'явиться, можна підтвердити видалення групи або відмінити. Варто пам'ятати, що при видаленні групи інформація про студентів, які записані там, зітиться, тому з видаленням групи треба бути обережним.

Для того, щоби видалити інформацію про студента, потрібно виділити його прізвище і натиснути відповідну кнопку внизу форми або натиснути праву кнопку миші і з контекстного меню вибрати "Відрахувати студента". Незалежно від шляху відкриється діалогове вікно, де треба вибрати спосіб відрахування, тобто "Академічна відпустка", "Порушення дисципліни", "За неуспішність". Після вибору натиснути кнопку "Відрахувати" (або "Відміна", якщо ви помилилися). В наступному вікні ввести номер наказу, згідно з яким відраховано студента, відкоригувати дату відрахування та ввести додаткову інформацію, якщо вона є. Після цього натиснути "Так" (щоб видалити інформацію) або "Ні" (щоб відмінити видалення).

Відраховані студенти потрапляють в архів. Щоб його переглянути, потрібно закрити всі відкриті вікна, вибрати меню "Архів", потім —, який саме архів: "Відраховані", "Академка", "Закінчили". В кожному архіві організовано пошук, який запускається натискуванням кнопки "Пошук в архіві".

Дані в архівах зберігаються 5 років, після цього вони можуть бути видалені шляхом чистки архіву. Це здійснюється викликом "Архів" → "Чистити архів".

Перегляд даних можна здійснити тим же способом, що і введення.

Щоби здійснити пошук студентів, потрібно закрити всі відкриті вікна, перейти в меню "Студенти" і вибрати пункт "Знайти". У вікні, що відкриється, ввести відому інформацію у відповідні поля і натиснути кнопку "Пошук" внизу вікна зліва (див. рис.3). З'явиться список студентів, які відповідають введеним умовам. Вибірка здійснюється не лише серед студентів, які навчаються зараз, а й серед тих, хто відрахований, закінчив вуз чи перебуває в академічній відпустці. Вибираючи відповідні закладки, ви можете побачити результати пошуку в цих категоріях. Щоб організувати новий пошук, потрібно натиснути відповідну кнопку внизу вікна.

/ Пошук студента

Пошук в базі даних студентів

Прізвище Ім'я По-батькові	Номер групи Номер запікової Номер диплома	Рік зарахування Приблизна дата відрахування Приблизна дата академіки					
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
Навчаються	Закінчили	Відраховані	В академії				
<input type="checkbox"/> Номер групи	<input type="checkbox"/> Прізвище	<input type="checkbox"/> Ім'я	<input type="checkbox"/> Статус	<input type="checkbox"/> Сімейний стан	<input type="checkbox"/> Номер запікової	<input type="checkbox"/> День народження	
<input checked="" type="checkbox"/> №-42	Шевчук	Василь	Михайлович	Чоловіча	Неодружений	9544	24.12.1977
<input checked="" type="checkbox"/> №-42	Базилівний	Святій	Іванович	ч	н	9533	11.07.1978
<input checked="" type="checkbox"/> №-42	Кареліна	Олена	Володимирівна	Жіноча	н	9518	
<input checked="" type="checkbox"/> №-41	Максиміон	Андрій	Іванович	ч	н	9563	11.02.1979
<input checked="" type="checkbox"/> №-43	Гнаток	Людмила	Ж	н			
<input checked="" type="checkbox"/> №-42	Віхор	Вікторія	Михайлівна	Жіноча	Неодружений		
<input checked="" type="checkbox"/> №-43	Драгомаш	Ігор	Степанович	ч	н		
<input checked="" type="checkbox"/> №-42	Драгомашук	Людмила	Миколаївна	Жіноча	н		

Рисунок 3.

Також у програмі реалізовано можливість друку списків усіх груп факультету. Для цього потрібно знайти в меню "Групи" і вибрати "Списки груп". Запускається звіт, де відображено назив групи, її куратора, старосту і спеціальність. З'явиться також панелька з кнопками, яка дає можливість переглядати звіт по сторінках, роздрукувати його і вийти із звіту.

Інший звіт виводить список студентів групи. Щоб його запустити, потрібно вибрати меню "Групи" → "Студенти групи", у діалоговому вікні ввести назив групи і натиснути

"Список" для виведення списку студентів групи або натиснути "Для всіх", щоб отримати списки всіх груп.

Меню "Курс" служить для переведення студентів на інший курс в кінці навчального року. При цьому студенти 5-го курсу попадають в архів, а всі інші автоматично переводяться на старший курс.

Меню "Вихід" служить для виходу з програми.

На закінчення відзначимо, що є можливість доповнити систему базою даних викладачів (що буде містити відомості про стаж роботи, освіту, кваліфікаційну категорію, вік), зайнятість викладачів та аудиторій, навчальні програми, найменування навчальних посібників.

При бажанні і потребі ця програма може стати потужною системою, з допомогою якої можна керувати всіма ланками навчального процесу.

Об'єднання в локальну Intranet-мережу комп'ютерів вузу дозволить підвищити оперативність і якість використання цієї програми в керуванні навчально-виховним процесом в усьому вузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дейт К. Руководство по реляционной СУБД.—М.: Финансы и статистика, 1988.—320 с.
2. Карагин С., Тихонов А., Тихонова Л. Работа в Visual FoxPro на примерах.—М.: БИНОМ, 1995.—497 с.
3. Карагин С., Тихонов А., Тихонова Л. Visual FoxPro 5. Полное руководство с примерами.—М.: БИНОМ, 1997.—730 с.

Григорій Терещук, Віталій Лола

ДІАГНОСТИЧНА І ПРОГНОСТИЧНА ФУНКЦІЇ ВЧИТЕЛЯ: ШТРИХИ КОНЦЕПЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ

У державній національній програмі "Освіта" одним із основних шляхів реформування освіти названі:

- відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердила в тоталітарній державі і спричинила нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу;
- підготовка нової генерації педагогічних кадрів;
- створення регіональних центрів та експериментальних майданчиків для відпрацювання та відбору ефективних педагогічних інновацій та освітніх модулів;
- органічна інтеграція освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів, новітніх теоретичних розробок та здобутків педагогів-новаторів, громадських творчих об'єднань у навчально-виховному процесі.

Слід зауважити, що останнім часом в Україні здійснені досить успішні спроби проведення системних досліджень у руслі зазначених вище позицій. Так, АПН України на базі Донецької СІШ № 30 створено експериментальне об'єднання шкільних модулів, яке реалізує на практиці проект "Школа розвитку". Найважливіша особливість цієї школи – постановка в центр навчально-виховного процесу особистості вчителя і учня, а основна мета – само актуалізація і самореалізація суб'єктів навчально-виховного процесу.

Очевидно, що і в "Школі розвитку", і в інших подібних інноваційних системах основовою експериментальних досліджень є результати масштабних діагностичних обстежень учнів, учителів, батьків, всього комплексу оточуючого середовища, яке тією чи іншою мірою впливає на хід і результати навчання та виховання. У донецькій СІШ № 30 проводився глибокий аналіз показників психічного розвитку учнів, мотивації навчання, ціннісних орієнтацій. З метою діагностики використано вісім тестів інтелекту, вісім особистісних тестів і опитувальників [3, 19]. Саме в ході діагностично-концептуального етапу була розроблена авторська модель модульної системи організації навчально-виховного процесу.

Підкреслимо, що цей етап характерний і для багатьох інших педагогічних досліджень. Проте, якщо в інноваційних системах діагностика педагогічних явищ і процесів утвердилась як перший етап експерименту, який дає вихідну інформацію, то у шкільній практиці діагностика

поки-що не розглядається як обов'язковий компонент. Це призводить до поверховості і наближеності знань вчителя про учня, про ефективність педагогічного впливу на конкретного учня, тих чи інших засобів навчання і виховання, про виховну дію сім'ї, інших факторів зовнішньої (позашкільної) дії на особистість.

Наслідком такого стану діагностики є усереднений підхід до педагогічних установок і мотивації діяльності як учнів, так і вчителів, тенденція до стандартизації ходу навчально-виховного процесу, утвердження екстенсивно-репродуктивного типу навчання, а в результаті – неспроможність школи, батьків підготувати дитину до сучасних складних умов життєдіяльності і праці, які вимагають: нешаблонного мислення і продуктивних дій; здатності ризикувати і знаходити оптимальні рішення; використання прихованих потенційних можливостей, мобілізації сили волі й оптимістичного духу тощо.

Діагностика в школі потрібна для забезпечення зворотного зв'язку і корекції ходу навчально-виховного процесу протягом всього періоду навчальної діяльності учня. Отже, значення її важко переоцінити.

Діагностична функція – основа прогнозування вільного розвитку учня і оптимального ходу навчально-виховного процесу. Говорячи про діагностичну та інші функції вчителя ми маємо на увазі, що при цьому водночас такі ж функції здійснюються самими учнями (самодіагностика, самопрогнозування, самоактуалізація, саморегуляція) і іншими факторами зовнішнього педагогічного впливу, в тому числі сім'ю, засобами масової інформації та ін. Ядро навчально-виховної системи утворює учень як особистість, організм (індивідуум), індивідуальність і як суб'єкт діяльності та поведінки. Завдяки власній активності відбувається самореалізація учня, розвиваються його здібності, задатки, інші індивідуальні особливості. Водночас діяльність – це мірило індивідуальності школяра. В діях і поведінці проявляються своєрідні і неповторні риси людини, фіксація яких, зокрема, є одним з основних завдань педагогічної діагностики.

Педагогічна діагностика – процес колективний. Для того щоб вивчити дитину з різних сторін і в найрізноманітніших умовах її діяльності слід об'єднати зусилля вчителів-предметників, класних керівників, вихователів, психологів, шкільних медичних працівників, батьків, однокласників, керівників позакласною, позашкільною роботою. У вузькому розумінні педагогічна діагностика спрямована лише на одного із активних суб'єктів навчально-виховної системи – учня. Крім учня важливими складовими навчально-виховного процесу є учитель та інші суб'єкти педагогічного впливу, а також комплекс об'єктивних компонентів (засобів навчання, іншого матеріально-технічного забезпечення) та взаємозв'язки між окремими елементами цього процесу, які визначають суб'єктивні параметри протікання розвитку і виховання учнів, таких, наприклад, як трудність навчального матеріалу.

В широкому розумінні поняття “педагогічна діагностика” – це вивчення результативності навчально-виховного процесу завдяки фіксації змін у розвитку та вихованості учнів, в рості педагогічної майстерності вчителя, а також аналізу всіх інших факторів педагогічного впливу.

На думку білоруських педагогів, педагогічна діагностика покликана дати відповідь на такі запитання: що і для чого вивчати у духовному світі вчителів та вихованців, за якими показниками це робити, якими методами користуватися, де і як застосовувати результати інформації про якість педагогічної діяльності, за яких умов діагностика органічно вписується в цілісний навчально-виховний процес, яким чином вивчити вчителів самоконтролю, а учнів самопізнанню [2, 7]. Далі сутність педагогічної діагностики ці автори визначають її предметом: кого навчати і виховувати у відповідності до поставленої мети і завдань освіти (об'єкт навчально-виховного процесу, критерій його розвитку і вихованості), за яких умов (дидактичні і виховні ситуації), хто і що при цьому повинен робити (функції суспільства, сім'ї, школи, однокласників, самого учня), якими засобами, шляхами, методами діяти на учнів і педагогів (діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу). Отже, як бачимо з останніх висловлювань, поняття педагогічної діагностики певною мірою розмивається і охоплює ті процеси, які до первинної сутності поняття “діагностика” прямого відношення не мають (в педагогічну діагностику включаються фактично всі питання навчально-виховного процесу, в тому числі прогнозування його ходу).

Нагадаємо, що слово “діагноз” – грецького походження. Воно означає “розвізнавання”,

“визначення”. Діагностика – це встановлення діагнозу. Лікар, перш ніж приступити до лікування пацієнта ставить діагноз, сутність якого полягає в тому, щоб розпізнати, чим хворіє пацієнт. Психодіагноз характеризує стан психіки людини і здійснюється професіоналами-психологами. Звичайно, педагогічний діагноз не претендує на відповідність всім вимогам щодо прямого термінологічного значення слова “діагноз”, однак з певними умовностями і спрощеннями має право на існування і застосування у практиці. При цьому ми підкреслюємо найважливішу із ознак цього поняття – визначення особливостей обох суб’єктів навчально-виховного процесу – учня і вчителя, а також тих факторів оточуючого середовища, що мають вплив на хід цього процесу.

Педагогічну діагностику не можна ототожнювати з психодіагностикою і тим більше розглядати як самоціль. На основі діагностичних даних можна передбачити, по-перше, якого стану (щодо навчальних досягнень і якостей особистості) може досягти суб’єкт за певний період, по-друге, яким чином забезпечити оптимальні умови розвитку і виховання на цей період, уникнувши встановлених педагогічним діагнозом труднощів у роботі. Судження такого характеру називають прогнозом, якщо воно має наукове обґрунтування. Як правило, прогноз оформляється у вигляді моделей.

Вчитель виступає як суб’єкт педагогічної діяльності, який за допомогою діагностичної, прогностичної та регулятивної функції здійснює оптимізацію навчально-виховного процесу. Діагностична інформація, отримана в результаті вивчення індивідуальних особливостей та навчальних досягнень учнів, складає об’єктивну основу для реалізації прогностичної функції.

Прогностична діяльність вчителя спрямована головним чином на створення двох робочих моделей:

- 1) прогностичної моделі стану якостей і можливостей учня через заданий період часу;
- 2) моделі регулювання трудності навчальної діяльності школярів за допомогою диференційованого підбору засобів навчання та виховання у відповідності до типологічних і індивідуально-своєрідних особливостей учнів.

Оскільки в даному випадку прогнозування стосується змін у суб’єкті діяльності (учнів) і її організації в рамках навчально-виховного процесу, ми називаємо такий вид прогнозування педагогічним. Для його характеристики використовуються такі параметри: період упередження прогнозу (дальність прогнозу) – проміжок часу від теперішнього у майбутнє, на який розробляється прогноз; обґрунтування прогнозу – ступінь відповідності методів та вихідної інформації об’єкту та меті прогнозування. При цьому слід мати на увазі, що на відміну від прогнозування в точних науках, при педагогічному прогнозуванні ми можемо претендувати лише на відносну обґрунтованість прогнозних моделей, оскільки на результати цього виду прогнозування впливає ряд не тільки об’єктивних, а й суб’єктивних факторів, які дуже важко передбачити. Сюди відносяться, перш за все, зміна психічного стану учня і вчителя, педагогічна інтуїція вчителя тощо.

У зв’язку з викладеним вище у нашому розумінні педагогічне прогнозування розглядається як пошуково-вірогідне прогнозування, яке актуалізується в передбаченні самих вірогідностей появи того чи іншого показника стану учня у вірогідній послідовності. Прогноз ґрунтуються на аналізі минулого досвіду і теперішнього стану суб’єкта. Чим більший відрізок часу охоплено аналізом, тим більшою буде діяльність прогнозу.

Передбачаючи можливі зміни у навчальних досягненнях учня, становленні його індивідуальних якостей, можна набагато чіткіше впливати на учня для того, щоб збудити в нього внутрішні стимули до цілеспрямованої самодіяльності і саморегуляції. Важливо, щоб цільова установка на досягнення усвідомленого педагогом передбачуваного результату навчання була засвоєна і учнем. Усвідомлення школярами цієї власної діяльності, досягнуте під керівництвом вчителя, дозволить значно інтенсифікувати результативність навчання, оскільки цілі роботи вчителя і цілі самостійної активності учня співпадатимуть.

Завдання, висунуті в процесі трудового навчання, повинні бути усвідомлені учнями, а їх виконання покликано викликати певне напруження сил, якщо такого напруження немає, то немає і розвитку. В прогнозуванні суб’єктивної трудності навчального матеріалу для кожного учня не можна обйтись без врахування досягнутого на даний момент рівня розвитку. Якраз виходячи з досягнутого рівня, можна висувати новіші дидактичні цілі і ставити відповідні

навчальні завдання, забезпечуючи підвищення суб'єктивної трудності роботи учня. В цьому і полягають можливості розвитку, – пише В.Цетлін, – що кожна нова задача висуває вимоги, які не можуть бути виконані зразу, за допомогою відомих способів рішення [4, 8]. Подолання трудності сприяє розвитку і вихованню школярів. Але це відбувається тільки при умові, що трудності під силу, що діапазон між досягнутим рівнем підготовленості і новими вимогами знаходиться в “зоні найближчого розвитку” школяра. Якщо діапазон трудності надто малий, то хоча навчання і здійснюється, але розвиток не відбувається. І найгірше, якщо він надто великий, – тоді гальмується і навчання і розвиток. Сутність індивідуалізації в даному випадку полягає в тому, щоб правильно визначити “зони найближчого розвитку”, тобто оптимальну ступінь трудності навчального матеріалу і адекватну їй навчальну діяльність. В цьому зв’язку виникає необхідність в обґрунтуванні критеріїв нормативної (усередненої для даного типу школярів) трудності навчального процесу. Вирішення цієї проблеми відкрило би шлях для індивідуалізації навчання з врахуванням “зон найближчого розвитку” окремих учнів чи відносно гомогенних груп школярів.

Викладене вище свідчить про вирішальну роль вчителя в організації індивідуалізованого навчання, у визначенні того, в якому фрагменту навчального процесу (уроку) доцільна індивідуалізація діяльності школярів, а в якому вона дидактично не віправдана; в якому випадку віддати перевагу фронтальній чи груповій формі організації навчального процесу, а в якому – індивідуальній; якими методами і засобами здійснювати навчання для того, щоб забезпечувати його доступність, пробудити, підтримати чи підсилити внутрішні стимули, зацікавлення до роботи, активізувати ініціативу і самодіяльність кожного учня і тим самим сприяти формуванню його індивідуальності.

Підкреслюючи роль вчителя в організації індивідуалізованого трудового навчання, ми, разом з тим, зовсім не бажаємо в цьому зв’язку представити учня як суб’єкта, чиї досягнення повністю залежать від педагога. Навпаки, останній повинен не піклуватися про кожного учня (а це фізично і не можливо), а здійснювати кваліфіковане керівництво діяльністю своїх підопічних, виступаючи в багатьох випадках у ролі наставника, консультанта. В цьому полягає одна з важливих особливостей індивідуального підходу на уроках трудового навчання. Її значення підсилюється ще й перевагою на заняттях питомої ваги самостійної роботи школяра.

Логіці взаємодії основних компонентів навчального процесу (дій учня; праці вчителя; навчального матеріалу, вираженого найчастіше за допомогою дидактичних засобів у вигляді завдань, задач, запитань) в рамках дидактичного циклу відповідає групування загальних критеріїв норм трудності трудового навчання. Ця логіка відображає взаємозв’язок основних видів діяльності учнів і вчителя. Діяльність учнів передбачає сприймання і усвідомлення нового фрагменту змісту, але головне – самостійну роботу по виконанню трудових завдань і вирішенню технічних задач. Діяльність вчителя підпорядкована здійсненню наступних основних функцій: а) діагностичної функції, спрямованої на вивчення початкового рівня і можливостей розвитку індивідуальних особливостей школяра; б) прогностичної функції, пов’язаної із передбаченням можливих змін якостей і властивостей школяра (групи учнів); в) регулятивної функції, покликаної індивідуалізувати зміст діяльності школярів і підбір дидактичних засобів, надання допомоги в самостійній роботі.

Вищесказане, а також прийняте нами вихідне положення про необхідність постановки в центр дидактичного процесу учня як суб’єкта діяльності і носія різноманітних за змістом і рівнем сформованості індивідуальних особливостей, дозволяє нам зробити висновок, що ядро методичної системи індивідуалізованого навчання повинні складати, по-перше, *склад і структура цілеспрямованої самостійної діяльності учнів* і, по-друге, *діяльність вчителя по реалізації діагностичної, прогностичної і регулятивної функцій* у процесі трудового навчання. Ці дві характеристики визначають основу концепції підготовки вчителя до здійснення індивідуалізованого трудового навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Конопкін О.А. Проблема осознанного регулювання сенсомоторної діяльності: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. — М., 1977. — 28 с.
2. Педагогическая диагностика в школе/ Под. ред. А.И. Кочетова. — Минск: Народная асвета, 1987.
—
3. Фурман А.В. Методологічна модель школи розвитку.// Рідна школа, № 6, С.19-26.
4. Цетлін В.С. Доступность и трудность в обучении. — М.: Знание. 1984. – 80 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Оксана Джус

ОСВІТНЕ ЖИТТЯ ГАЛИЧИНИ У ПРАЦЯХ СОФІЇ РУСОВОЇ

У багатогранній творчій спадщині Софії Русової важливе місце посідають питання культурно-освітньої діяльності українців Галичини. Вивчення праць ученої показує, що ця тема опинилася в центрі її уваги ще на початку ХХ ст. – задовго до постійних контактів просвітительки з галицькою громадськістю. Результати освітніх зусиль галичан С.Русова популяризувала як в українських, так і в російських виданнях початку ХХ ст., у публікаціях періоду національних визвольних змагань 1917-1920 рр., в українських часописах, що виходили в Західній Україні та за рубежем у міжвоєнну добу.

Зупинимося дещо детальніше на характеристиці окремих праць, насамперед тих, які до сьогодні залишаються маловідомими і недостатньо дослідженями.

Використовуючи офіційні дані перепису 1910р., публікації львівських українських періодичних видань (“Учитель”, “Учительське слово”), Софія Русова підготувала і в 1915р. вмістила у московському журналі “Украинская жизнь” обширну статтю під назвою “Культурно-просветительная украинская организация в Галиции”. Аналіз її дає змогу виділити провідні думки, які громадська діячка прагнула донести до читачів Російської імперії. Вони стосуються, по-перше, стану державного шкільництва в краї в умовах австро-угорського режиму; по-друге, розкривають причини активізації роботи національно свідомої частини галицького суспільства в галузі приватного шкільництва і, по-третє, відображають роль у цій справі українських громадських культурно-освітніх товариств.

Слід зауважити, що статистичні дані, які автор використовує для характеристики освітньої системи Галичини, подаються в порівнянні з аналогічними показниками в шкільній справі підросійської України. На цій підставі С.Русова доходить висновку, що за співвідношенням кількості жителів галицьке народне шкільництво початку ХХст. не поступалося перед початковою освітою українців у Росії. Із усіх 6,242 гмін краю, вказує педагог, тільки в 311 у 1910р. не було елементарних шкіл. Водночас більш детальний аналіз галицької шкільної статистики уможливлює висновок С.Русової про те, що “розподіл благ просвіти” між двома народностями – поляками (46,5%) і “русинами” (42,1%), які населяли Галичину і користувалися, згідно з австро-угорською конституцією, рівними правами, - абсолютно нерівномірний. Так, із 5588 “нижчих” шкіл українських напічувалося в цей час тільки 2450. Результатом такого підходу офіційної влади до навчання дітей української меншини став, за переконанням С.Русової, чи не найнижчий серед усіх народів Австро-Угорщини рівень грамотності галичан.

Доступні джерела дозволили Софії Русові охарактеризувати стан середньої освіти в Галичині. Палкій прихильник і поборник рідномовного шкільництва, вона стверджує, що кожну українську гімназію (Перемишля, Коломій, Тернополя, Станіслава) “русинамъ приходилось покупать у поляковъ темъ или инымъ соглашенiemъ, теми или иными уступками экономическому господству поляковъ на земле русинъ”. І тільки загальне зростання народної самосвідомості дало в руки українців Галичини “новую силу для охраны своего національного достоинства и удовлетворенія нуждъ просвѣщенія” [1, 33]. Під цією силою вона мала на увазі українські культурно-освітні об’єднання, що постали в краї наприкінці XIX- на початку ХХ ст.: “Просвіту”, Учительську громаду, Взаємну поміч українського вчительства, Руське педагогічне товариство, Наукове товариство імені Шевченка у Львові, Товариство імені Петра Могили та ін., представники яких об’єдналися у 1910р. в одну громадську організацію – Крайовий

шкільний союз, очолений М.Грушевським. Серед його провідних завдань Софія Русова виокремлює боротьбу за рідну школу та об'єднання “свідомих русинів” для захисту своєї національної культури.

У статті розкриваються зміст роботи Крайового шкільного союзу в царині організації приватних українських гімназій у Збаражі, Буську; удосконалення методики навчання, зокрема її зразкової постановки в Рогатинській гімназії. Основну увагу С.Русова зосереджує на роботі, яка велася в цих гімназіях “надъ развитиемъ национального самосознанія учениковъ, истинныхъ детей русинского народа” [Там само, 35]. Провідним чинником реалізації цього завдання педагог вважає рідномовне навчання дітей, наявність у гімназійних бібліотеках української літератури, правильний підхід до вивчення рідного краю, рідних мистецтва й музики та організацію національних шкільних свят. У польських, в уtrakvistичних гімназіях, вказує С.Русова, “все украинское третировалось какъ “хлопskое”, низменное...”, натомість, “въ своей родной гимназии, каждый ученикъ чувствовалъ себя дома и воспитывался въуваженіи къ своему народу, его языку, его культуре” [Там само, 36].

З великою теплотою (дещо навіть ідеалізуючи), Софія Федорівна змальовує життя учнів у бурсі, організованій при Рогатинській гімназії: її вихованці жили в атмосфері “трудъ и ласки”; цей життєвий порядок вони будували на засадах “самоуправляючіся группы” [Там само].

В аналізованій статті С.Русова зупиняється і на питаннях підготовки вчителів для потреб українського народного шкільництва Галичини. Виявом жорстокої дискримінації галицьких педагогів виступають наведені нижче цифри: у 1904р. із 70 осіб української національності, що подали заяви в державні учительські семінарії, на навчання було прийнято лише 7, в той час, як із 45 поляків – 42.

Автор наголошує на важливій ролі в піднесені національної свідомості та захисті духовних, правових і матеріальних інтересів народного вчительства українського Товариства взаємної помочі галицьких і буковинських учителів, яке було членом Загальнослов'янського учительського союзу. Особливо акцентує на його агітаційно-масовій роботі перед виборами до галицького сейму та австрійського парламенту, на спробах “проведенія въ депутаты сознательныхъ украинцевъ, защитниковъ правъ учительства и прав украинского народа” [Там само, 38].

Цілком поділяючи основні положення передвиборних звернень цього товариства до українського учительства, Софія Русова як найважливіші виділяє наступні: перемога народу є водночас і перемога вчителя; майбутнє за тим народом, у чиїх руках народна школа. Адже саме в ній “тається все задатки свободного расцвета національной культуры и экономического благосостоянія народу” [Там само, 39].

Стаття, що нами аналізується, висвітлює провідні аспекти діяльності найавторитетнішого учительського об’єднання в Галичині – Руського товариства педагогічного, в якій просвітителька виділяє три різні “історичні епохи”:

1. епоху реакції централізму в австрійській політиці (1881-1901рр.), коли товариство “не могло проявлять особенно оживленной дѣятельности, но все-же служило очагомъ объединенія учителей - украинцев”;
2. пробудження автономної діяльності окремих філій товариства – 1902-1906рр.;
3. інтенсивної роботи центральних установ товариства “при слабой отзывчивости філій” – 1906-1911рр.

1912-м роком С.Русова позначила початок четвертого, найбільш діяльного періоду, коли робота товариства проникла в найглухіші “закулki Галиції” і велася енергійно як секціями, так і центром.

Періодичний орган Руського товариства педагогічного – журнал “Учитель” – С.Русова означила як “одно изъ самыхъ серьезныхъ и долговременныхъ педагогическихъ славянскихъ изданий” [Там само, 40].

Чи не найбільшим досягненням галицьких культурно-освітніх товариств передвоєнної доби автор називає прагнення скликати 25-26 липня 1914р. I Всеукраїнський з’їзд народних учителів, присвячений 100-річчю з дня народження Т.Г.Шевченка. Цей перший з’їзд “многостражданного украинского учитильства...”, - вказує Софія Русова, - був бы знаменательным доказательством зрелости національного сознанія въ украинскомъ учительстве

и бути її найкращимъ венкомъ на память великаго генія Україны...” [Там само].

Як показують дослідження сучасних учених (Б.Ступарика), праці галицьких освітніх діячів (К.Малицької, І.Ющишина, Л.Ясінчука), у цьому з’їзді взяли участь 1500 учителів з Галичини, Буковини, Чехії, Великої України та інших земель, де проживали українці. Львівський часопис “Діло” опублікував за підсумками його роботи “комунікат”, у якому висловлювалася надія, що “це перше свято українського вчительства додало йому віри в його сили, додало ще більшого завзяття й охоти до візвольної праці для українського народу в ім’я клича: “Борітесь – поборете!” [2, 34-35].

Підсумовуючи, С.Русова в означеній статті підкреслює, що освіта прийшла в широкі народні маси Галичини не через адміністративні установи, які були в руках поляків як привілейованої в Австро-Угорській імперії нації, котра безжалісно топтала гідність українського народу і зловживала своїм панівним становищем, щоб придушити в “руси” будь-яку надію віднатися з нужди, з мороку невігластва. Ці слова – не просто натяк, а пряма паралель до становища іншої частини українців під ярмом іншої привілейованої нації, але вже в Російській імперії.

Лейтмотивом цієї публікації і водночас каталізатором діяльності земляків Софії Русової – східних українців (і не тільки її сучасників!) виступають заключні думки автора з приводу освіти галичан: “Украинскую народность спасла украинская интелигенция. Сама вышедшая изъ народа, она легко поняла его нужды и достойно использовала все возможности, ... чтобы сетью просветительных и экономическихъ учрежденій поднять ... благосостояніе русина, поднять его национальное сознаніе ... дать своему народу родную школу, родную книгу, родной праздникъ” [1, 43].

Саме на цій основі педагог вважала, що народна освіта в Галичині виростла на національній демократичній основі, “тысячными нитями” пов’язувалася з народним життям, відповідала народним потребам і була наскрізь проникнута національним духом українського народу.

Разом з тим, поглиблене вивчення проблеми засвідчує, що не завжди (осоюливо живучи в Росії) Софія Русова мала змогу об’єктивно оцінити культурні здобутки галичан. Так, в огляді публікацій “Южных записок” за 1905р. невідомий автор (під криптонімом “В” (ймовірно В.Гнатюк)) спростовує окремі положення її бібліографічної замітки на статтю І.Франка “Южнорусская литература”, вміщеної в Ч.50 цього видання. Зокрема, він цілком слушно не погоджується із думкою просвітительки про те, що в Галичині є “свої університети”. Як відомо, пише автор, “в нас не лише “університетів”, але й одного університета нема, а є тільки кілька катедр із українською викладовою мовою” (Літературно-науковий вісник. – Львів, 1905. – Річн. УІІ. – Кн.1. – С.73-74). Аналогічну незгоду він висловив стосовно інформації С.Русової про кількість передплатників Літературно-наукового вісника в Галичині (4000). “Ми, - підкреслює В., - були би вдоволені, як би се число дійшло раз до 1.000, та на жаль за сім літ його істновання ми ні разу не могли похвалити ся такою цифрою передплатників” [Там само].

Необхідно зазначити, що, аналізуючи культурно-освітню діяльність галицьких українців, Софія Русова найбільшу увагу приділяла наймасовішій громадській організації краю – товариству “Просвіта”.

Зокрема, в аналізованій статті вона всебічно розкриває зміст роботи філії “Просвіти” у Стрию, називає найбільші установи, утримувані просвітніми осередками у Львові (“прекрасну бібліотеку” і комерційну школу), в Милованю (господарську школу), Угерцях (жіночу господарську школу).

У праці пізнішого періоду – “Позашкільна освіта і засоби її переведення” – Софія Русова підкреслює, що львівське товариство “Просвіта” “за 40 років своєї діяльності так багато зробило на користь освіти свого народу, що має право на видатне місце серед усіх слов’янських товариств”. Воно не тільки сприяло матеріальному розвиткові селян, але й будило їх національну свідомість. Найкращою школою “політичної свідомості русинського народу” громадська діячка називає віча, що скликалися осередками “Просвіти” [3, 42].

Закономірно, що така увага Софії Русової до роботи просвітницьких осередків краю, а також її сподвижницька праця в царині пробудження національної самосвідомості як наддніпрянських, так і наддністрянських українців, не могла не імпонувати галицькій

українській громадськості: в грудні 1925р. загальні збори “Просвіти” у Львові одноголосно оцінили її заслуги перед товариством – вона стала однією із 15 заслужених “для нашого народу і української культури” громадян, яких було прийнято в Почесні члени цієї організації. Поруч із нею, цього найвищого “національного відзначення” удостоїлися Богдан Лепкий, Костянтина Малицька, Степан Смаль-Стоцький, Василь Стефаник, Євген Чикаленко та ін. [4, 162].

Про те, як сприйняла Софія Русова, відрвана від рідних теренів, що відзнаку, довідуємося із виявленого у фондах ЦДІА у м.Львові та вперше запроваджуваного в науковий обіг листа – подяки на ім’я тогочасного голови товариства “Просвіта” М.Галущинського. З огляду на важливість для нашого дослідження подаємо його текст у повному обсязі:

“Високошановний Пане Галущинській!

Сьогодня великий день в мойому (занадто довгому) життю! Сьогодня я одержала Грамоту Почесного Членства Львовської Просвіти!

Ніхто з Вас, хто присудив мені цю почесну Грамоту не зможе уявити собі до чого вона мені дорога, як оживила вона мою стару енергію, так пріупавшую за останні роки і ось так несподіванно, так незаслужено наша найстарша Просвіта дала таку високу оцінку моїй такої незначної діяльності. Не знала як дякувати Високе Товариство за цю дорогу для мене Грамоту.

Пропу Вам високошановний Пане передати Головному Відділу цю мою ширу і глибоку подяку і запевнити маю що з останніх старих сил моїх рада працювати на користь славній Львівській Просвіти.

З глибокою Ваш пошаною усім серцем Ваша С.Русова” [5, 65-67]

Високу оцінку праці галицьких просвітницьких організацій знаходимо і в статті “До культурного об’єднання з Галичиною”, опублікованій в офіційному періодичному органі уряду Західноукраїнської Народної Республіки – щоденнику “Республіка” за 1919р. [6]; у її виступі на освітньому конгресі у Львові 22-24 вересня 1929р. з нагоди 60-ліття галицької “Просвіти” [7]. Великою заслугою просвітян педагог вважала позашкільну освіту дорослого населення, яка, за її переконанням, “заповнює, зничтожує ту глибоку прирву, що за століття темноти народів склалася межі інтелігентними верствами народними ... масами” [7, 101].

У фондах Центрального державного архіву вищих органів влади і управління України в Києві нами виявлено рукопис статті Софії Русової “Просвіта” за 70 літ існування”, присвяченої черговому ювілею найавторитетнішої галицької культурно-освітньої організації, де автор ще раз наголосила на її історичній ролі не тільки у пробудженні національного життя в Галичині, але і в Наддніпрянській Україні. Вважаємо, що ця стаття заслуговує на увагу дослідників і потребує глибокого вивчення та окремого аналізу.

Як один з організаторів національного жіночого руху в Україні та його видатних репрезентаторів у світі, Софія Русова виявляла глибоке зацікавлення питаннями освітньої діяльності наймасовішої організації українського жіноцтва в Галичині – “Союзу Українок”. У безпосередніх і опосередкованих контактах вона націлювала галичанок на активну участь у роботі з дітьми дошкільного та шкільного віку, з молоддю й дорослими, особливо з матерями – селянками, оскільки розуміла, що від їх освітнього рівня й національної освідомленості залежить інтелектуальне й моральне загартування нової генерації: “...на нас, жінках, - стверджувала педагог – лежить обов’язок зміцнити в усіх поколіннях пошану до ідеалу та закликати до служення йому” [8, 1]. Аналогічні думки пронизують її виступи на міжнародному конгресі “Союзу Українок” у Станіславі 1934р., на його загальних з’їздах у Львові 1936 та 1937р., а також численні публікації в галицьких періодичних виданнях.

Зазначимо, що “союзянки” з глибокою відчіністю сприймали і поради, і зауваження “найбільш заслуженої сеніорки українського жіноцтва”: вона була обрана Почесним членом крайового “Союзу українок”, а з 1937р. і “досмертно” – Почесним головою світового “Союзу українок”.

Любов’ю і повагою до неї переповнені статті, вітання, посвяти найвідоміших культурно-освітніх діячок Галичини – активних членів провідних національних громадських організацій краю (“Просвіти”, “Рідної школи”, “Союзу українок”), насамперед, Лідії Горбачевої, Олени Кисілевської, Уляни Кравченко, Костянтини Малицької, Мілени Рудницької та ін. Ось уривок із однієї з них: “...глибоко відчуваємо ми всі, і старші і молодші покоління, велике значення Вашої невсилутої праці і ... пієтизмом оточуємо Ваш образ, образ української жінки з високо

поетичною прекрасною душою і незломною волею; жінки, яка не знала компромісів там, де була поганьблена честь народу; матері, яка всі сили свої і своє щастя віддавала на виховання нового, активного, вільного духом покоління, свідомо відданого своїй Нації, своїй Батьківщині” [9, 7].

Здійснений огляд праць С.Русової уможливлює висновок про те, що визначна громадська діячка, просвітителька і педагог не тільки знала й розуміла освітні проблеми і прагнення галицьких українців, доносилася їх до широкої громадськості, але й прагнула спрямувати цей поступ у єдине, спільне для всього українського народу русло, яке б вивело його до волі, добробуту і до знань.

Її заклик до освічених галичан і східноукраїнської національної свідомої інтелігенції у “братній згоді ставати до спільної роботи” в царині національного державотворення, культури й освіти народу не втратив своєї актуальності й сьогодні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Русова С. Культурно-просвітительна українська організація в Галичині // Українська життя. – Москва, 1915. – Ч.2. – С.32-43.
2. Ступарик Б., Михайлишин Р. Педагогічна концепція Івана Ющишина. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. – 87 с.
3. Русова С. Позашкільна освіта. Засоби її переведення. – К.: Дзвін, 1918. – 87 с.
4. За працю для народу: Нові почесні члени товариства “Просвіта” // Народний ілюстрований Календар товариства “Просвіта” на звичайний рік 1927. – Львів, 1926. – Річн.49. – С.161-189.
5. ЦДІА у м.Львові // Ф.348. – Оп.1.- Спр.779. – Арк.65-67.
6. Русова С. До культурного об’єднання з Галичиною / Софія Русова і Галичина: Збірник статей і матеріалів / Упор.Нагачевська З.І. – Івано-Франківськ: Вік, 1996. – С.14-16.
7. Русова С. Моральне виховання в позашкільній освіті // ЦДІА у м.Львові. – Ф.348. – Оп.1. – Спр.136. – Арк.97-106.
8. Русова С. Легенда // Нова Хата. – Львів, 1938. – Ч.8 (15 квітня). – С.1.
9. Горбачева Л. Поклін Ювілятці: Промова на Академії в честь Софії Русової // Жінка. – Львів, 1936. – Ч.7-8. – С.6-7.

Нестор Гупан

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ 60 – 80-Х РР.

Період 60 – 80-тих років у житті радянського суспільства в цілому і в розвитку суспільно-політичної думки зокрема характеризувався певним послабленням тиску державної і партійної цензури, що було пов’язано з частковою демократизацією і десталінізацією. Такі процеси пожвавили розвиток історико-педагогічної науки; поширилася тематика досліджень. Певною мірою почали висвітлюватись питання розвитку національної школи і педагогічної думки. Разом із тим зберігався і пропагандистський напрям в історико-педагогічній літературі, завданням якого було зміцнення основ соціалістичного способу життя й утвердження у свідомості людей переваг соціалізму.

Саме ці тенденції ставали все більш домінуючими наприкінці 70-х рр. у зв’язку із загальною кризою радянського суспільства, що розпочалася. Тематика досліджень ставала все дрібнішою. Більшість явищ, подій і постатей історико-педагогічного процесу вже мали офіційну оцінку. І завданням відповідних праць було лише підтвердження всім відомих положень. Основним предметним полем досліджень була історія радянської школи і педагогіки. Як обов’язкова для відповідних праць висувалась вимога визначення актуальності положень для сучасної практики школи. Зрозуміло, що такі підходи призводили до збіднення наукового пошуку, формального офіційного характеру значної кількості праць, застою в історико-педагогічній науці загалом.

Розглянемо прояви цих тенденцій, обмежуючись у статті тільки прикладами окремих праць того часу з проблем історії вітчизняної школи і педагогічної думки. Переважна більшість опублікованих досліджень торкалася радянського періоду. Основні віхи розвитку вітчизняного історико-педагогічного процесу пов’язувались з подіями суспільного життя, документами

партії, тими чи іншими змінами в радянському устрої [5; 7; 8; 9; 14]. Певна частина літератури була офіційною за змістом, фіксувала й декларувала успіхи та досягнення соціалістичної науки й освіти. У працях дослідницького характеру був присутній аналіз статистики і джерел, але висновки авторів часто не відповідали об'єктивній картині подій. Всі явища і процеси джовтневого періоду, за винятком тих, що пов'язані з революційними подіями або “інтересами трудящих мас”, оцінювались негативно.

Саме в такому руслі до 50-річчя жовтневої революції за традиціями радянської педагогічної науки було видано узагальнюючі праці, зокрема колективні монографії “Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917-1967 рр.)” та “Вища школа в Українській РСР (1917-1967 рр.)”. За матеріалами ювілейної наукової сесії “Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років” у 1967 році було видано збірник, що містив статті: В.Чепелєва про періодизацію української радянської історико-педагогічної науки, М.Грищенка про наукові основи періодизації історії народної освіти в СРСР, а також тези відомих українських науковців того часу: В.Помогайби з розвитку теоретичних основ радянської дидактики, М.Калмановського про дослідження проблем освіти дорослих, К.Присяжнюка про розвиток педагогічної преси в Україні; історико-педагогічні праці М.Грищенка й А.Бондаря, І.Пухи; тези з питань окремих методик.

У збірнику науково-педагогічних статей Науково-дослідного інституту 1967 року були зібрані публікації, в яких узагальнювалась історія розвитку школи або педагогічної думки в Україні в певні періоди. Зміст статей і розглядувана проблематика — яскрава ілюстрація процесів, що відбувались у суспільних науках. Вони відображали більш виважене ставлення до осіб і подій до сталінського періоду розвитку школи, посилення національних тенденцій в педагогіці [10].

Однією з небагатьох грунтовних і цікавих праць з історії національної школи була книжка Р.Родіна “Народна освіта на Правобережній Україні у 70-80 рр. XIX ст.” [12]. У ній характеризувалась система освіти, її розвиток і реформування протягом XIX ст., особливості цих процесів у визначеному регіоні, різні типи шкіл та їх становище, аналізувалась політика царського уряду в галузі освіти, висвітлювалась участь учителів в суспільно-політичних рухах. Незважаючи на поставлену мету — показати реакційну політику царизму, — автор фактично показав розвиток освіти.

У 1973 році був опублікований навчальний посібник з історії педагогіки, підготовлений авторським колективом у складі відомих українських фахівців з історії педагогіки М.Грищенка, М.Григор'єва, А.Зільберштейна, С.Литвинова, Б.Митюрова, М.Мойсеєнка, І.Пухи, В.Смаля [2]. Це одна з небагатьох найбільш грунтовних узагальнюючих праць з історії педагогіки, створена українськими авторами. Видання містило багато цікавого фактичного матеріалу, викладеного у хронологічно-проблемній послідовності. Кожний період автори характеризували з точки зору історії розвитку освіти й школи і розвитку педагогічної думки. Від подібних попередніх видань працю відрізняло, перш за все, намагання авторів зробити текст максимально науково об'єктивним, використовуючи сучасні досягнення історії педагогіки, надати більше матеріалів з розвитку українського історико-педагогічного процесу, вперше характеризуючи його окремо від загальносоюзного на різних етапах розвитку дорадянського і радянського періодів. Уперше на сторінках узагальнюючої праці з'явилось, хоча і без розкриття системи ідей, поглядів, багато діячів української освіти й навіть учителів. І хоча авторський колектив не виходив за у межі марксистсько-ленінських підходів до історії та педагогіки, відображав відповідні наукові хиби й “бліт плями”, цей посібник був вагомим внеском в українську педагогічну науку та її помітним кроком уперед.

У середині та другій половині 70-х років поширилося видання пропагандистської літератури, зокрема з проблем освіти. Зміст таких видань, як правило, пов'язувався з рішеннями чергового партійного з'їзу або документу і був спрямований на всебічне обґрунтування керівної ролі КПРС у духовному житті суспільства, успіхів і досягнень соціалістичної системи освіти. Прикладом подібних підходів була книжка В.Куценка “Успіхи й перспективи розвитку народної освіти в СРСР” [5]. Цю проблему В.Куценко намагався розкрити за такими питаннями: 1. Роль народної освіти за умов розвинутого соціалізму; 2. Успіхи народної освіти в роки 9-ї п'ятирічки; 3. XXV з'їзд КПРС про подальший розвиток і вдосконалення системи

народної освіти. На думку автора, “у досягненнях радянської системи освіти знайшли своє втілення велич комуністичних ідеалів, мудрість національної політики КПРС, гуманізм соціалістичного ладу, радянського способу життя” [5]. Зміст яскраво свідчив, що у 70-ті роки загальноосвітня школа розглядалась керівництвом тоталітарної держави як організація ідеологічна, що мала в комплексі вирішувати завдання виховання достойних будівників комунізму. Подібною за змістом була і книжка міністра освіти О.Маринича [6].

У 1978 році було опубліковано ще одне досить традиційне для тих часів за проблематикою та підходами до педагогічних проблем дослідження М.Моторнюка “Ленінська турбота партії про школу” [7]. Як більшість подібних видань, монографія починалась із розгляду ролі комуністичної партії у здійсненні “ленінських принципів у галузі народної освіти” після жовтневої революції. На прикладах розвитку народної освіти в УРСР у 70-ті роки автор намагався обґрунтувати зростання керівної ролі комуністичної партії у сфері народної освіти за умов розвинутого соціалізму і будівництва комунізму, нову роль школи у зв'язку з тенденцією КПРС до досягнення повної соціальної інтеграції різних соціальних і національних груп соціалістичного суспільства як важливого фактора соціального розвитку, чинника зближення соціальних груп і класів. Саме школа повинна була забезпечити зростання загальноосвітнього рівня робітничої та сільської молоді, створити підґрунтя для інтелектуалізації всіх напрямів трудової діяльності, підвищення продуктивності праці і свідомості громадян, що було важливим ще й на фоні скорочення темпів суспільного виробництва, що вже почали відчуватись в СРСР.

У монографії М.Ніжинського “Школа, учитель, педагогіка. Історичний нарис” [11] було зроблено спробу, узагальнюючи досвід історичного розвитку радянської школи і педагогічної думки з 1917 року до сучасності, представити його у вигляді цілісного процесу, що підкоряється об'єктивним закономірностям і мав певну послідовність і наступність. Автор не наводив нових фактів, а спирається на вже відомі, будуючи за їх допомогою обґрунтування своєї концепції. Щодо визначення періодів розвитку школи, освіти і педагогічної думки, то автор виходить з того, що “радянська педагогіка у своєрідній формі відображає ступені розвитку соціалістичного суспільства”. На цій підставі М.Ніжинський визначав два періоди: перший – становлення і розвиток радянської школи і педагогіки, який збігався з так званою побудовою соціалістичного суспільства в СРСР, другий – дальший розвиток радянської освіти і педагогічної науки, що збігався з завершенням будівництва соціалізму і переходом до комунізму.

У монографії В.Даниленка “Стівробітництво УРСР і РСФСР у галузі освіти і науки в період побудови соціалізму” [1] висвітлювались основні форми і напрями такої співпраці у 1917–1930-х рр. Головну увагу автор зосереджував на обґрунтуванні керівної ролі комуністичної партії у розвитку міжреспубліканських культурних і освітніх зв'язків. Книга містила цікавий і багатий фактичний матеріал, архівні та інші дані, вперше введені автором у науковий обіг. Але зрозуміло, що подавались вони однобічно, без урахування значної частини реальних процесів у суспільному та культурному житті України в цей період.

У 1983 році була опублікована книжка В.Мясникова і М.Хроменкова “Проблеми підвищення ефективності загальної середньої освіти” [9], в якій розглядалися питання розвитку освіти в СРСР і УРСР на початку 80-х років із соціально-економічного, ідейно-політичного і науково-педагогічного поглядів. За традиціями історичної науки того часу автори визначали основні особливості процесу розвитку радянської освіти на етапі так званого “розвинутого соціалізму”: необхідність інтелектуалізації суспільства за умов науково-технічної революції; переход до загальної середньої освіти та її вдосконалення; наближення загальної середньої і професійно-технічної освіти молоді; удосконалення вечірньої та заочної системи навчання робітничої молоді.

Темі розвитку радянської загальноосвітньої школи у 80-ті роки була присвячена й інша брошюра В.Мясникова і М.Хроменкова “Загальноосвітня школа на новому етапі” [8]. Книжка мала пропагандистський характер і пояснювала основні напрямки і положення так званої “реформи загальноосвітньої школи”, що була оголошена у середині 80-років КПРС і урядом СРСР у зв'язку з “прискоренням темпів соціально-економічного розвитку країни”. Як і більшість подібних видань, вона містила в основному заклики до “збільшення”, “zmіцнення”,

“вдосконалення” існуючої в СРСР системи освіти, що відображало той етап життя радянського суспільства, коли його криза вже була очевидною, але реальні зрушення ще не почалися. Тому керівництво країни шукало шляхів проведення “косметичних змін”, віджилої суспільно-політичної системи, в тому числі й в освіті. Як один із таких шляхів виходу із кризи системи освіти розглядався “комплексний підхід до виховної роботи в навчальних закладах, який передбачає координування зусиль за такими напрямами комуністичного виховання, як ідейно-політичне, трудове, моральне, естетичне, фізичне” [8]. Тому автори ретельно розглядали основні рішення і заходи керівних органів щодо здійснення “комплексного підходу до виховання”, а також інші необхідні заходи, які повинні були забезпечити ефективність удосконалення загальної середньої освіти, як наприклад, комп’ютеризація навчання, посилення взаємодії школи, сім’ї і громадськості у вихованні школярів, поступове злиття загальноосвітньої та професійної підготовки молодого покоління та ін.

У 1988 р. в Київському державному університеті була захищена кандидатська дисертація Г. Коцюби “Критика буржуазних фальсифікацій становлення і розвитку загальноосвітньої школи СРСР (1917–1937 рр.)” [4], яка відображала поступові зміни, яка почалися на той час у радянській історичній та історико-педагогічній науці. З одного боку, саме формулювання теми дослідження, метою якого був “аналіз основних напрямів буржуазної історіографії, що спеціалізуються на вивчені питань становлення і розвитку радянської загальноосвітньої школи”, — достатньо традиційне для більшовицького погляду на історіографію. З іншого, — автор аналізував значну кількість оригінальних праць англійських, американських та австралійських учених, намагаючись подати цілісну картину висвітлення процесів розвитку радянської школи в англомовних дослідженнях. В окремих випадках автор намагався “пов’язувати критику буржуазних фальсифікацій з позитивним викладенням питань, розкриттям недоліків у висвітленні питань становлення загальноосвітньої школи СРСР у радянській історіографії, на яких спекулюють буржуазні автори” [4]. Зрозуміло, що постановка таких завдань, а також невизначеність, половинчастість позицій самого автора, який і віддавав належне західним дослідженням, і намагався ні в якому разі не вийти за межі комуністичної ідеології, породжували значну плутанину і хиби у змісті дисертації.

Наприкінці 80-их років з’явились публікації, які розглядали перший досвід перебудови в шкільній справі і роздуми про перспективи її подальшого розвитку (В.Козлов, Г.Суховершко та ін.) [3; 12].

Таким чином, аналіз окремих праць визначеного періоду, що були опубліковані в Україні, свідчить про важливість і неоднозначність процесів розвитку науки. Перш за все, звертає на себе увагу різке збільшення кількості досліджень, переважно, описового та інформативного характеру. Автори наводять численні факти, статистичні дані, що ілюструють зростання кількості закладів освіти, навчально-виробничих комбінатів, учнів і т.п. Як правило, такі дослідження підкріплюють усім відомі тенденції у здійсненні “курсу уряду та комуністичної партії” на певному етапі розвитку радянського суспільства. Новою позицією дослідників у 60-70-ті роки стало посилення інтересу до процесів розвитку національної української школи та педагогічної думки. Незважаючи на жорстоку партійну цензуру, в окремих працях ми бачимо висвітлення специфіки цих процесів, спроби створення цілісної картини розвитку української школи на певному етапі, об’єктивної оцінки її значення. В 70- 80-ті роки в українській історії педагогіки з’являються перші проблемні дослідження, автори яких намагаються на основі аналізу позитивного і негативного в розвитку явища та об’єктивної оцінки кращих здобутків і допущених помилок запропонувати нові шляхи і засоби вдосконалення навчально-виховного процесу. Але цінність таких досліджень знижується тим, що автори не могли в рамках тоталітарної системи давати достатньо об’єктивну картину досліджуваних процесів, перебільшували значення деяких явищ, виходячи з ідеологічних позицій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко В.М. Сотрудничество УССР и РСФСР в области образования и науки в период построения социализма. – К., 1981. — Наук.думка. — 185 с.
2. Історія педагогіки /За ред. проф. М.С.Гриценка. – К., 1973. — Вища школа. — 447 с.
3. Козлов В.О. За новим розкладом. – К.: Політвидав України, 1989. — 103с.
4. Коцюба Г.Н. Критика буржуазных фальсификаций становления й развития общеобразовательной школы СССР (1917-1937 pp.). -Автореф. дис... канд. ист. наук. – К.1987. — 23с.
5. Куценко В.И. Успехи и достижения народного образования в СССР. – К., 1976. — Знаніє. — 39с.
6. Маринич О.М. Знання і праця поруч ідуть. – К., 1977. — Рад.школа. — 115с.
7. Могорюк Н.М. Ленінська забота партії о школе. – К., 1978. Політ.вид.Укр. — 182с.
8. Мясников В.А., Хроменков Н.А. Общеобразовательная школа на новом этапе. –К., 1986.
9. Мясников В.А., Хроменков Н.А. Проблемы повышения эффективности общего среднего образования. – К., 1983. — Рад.школа. — 147с.
10. Наукові записки НДШ. Серія “Історія педагогіки”. – К., 1967. — 272 с.
11. Ніжинський М.П. Школа, учитель, педагогіка. Історичний нарис. — К. 1978. — Рад.школа. — 118с.
12. Родін Р. Народна освіта на Правобережній Україні у 70-80рр. XI ст. К.: 1969. — Рад.школа. — 122с.
13. Суховерко Г.В. Ключі від майбутнього. Дніпропетровськ. “Промінь”. — 1990. — 102с.
14. Хайлі П.Ф., Мозаєв О.І. Громадські основи в народній освіті. Луганськ 1962. — 84с.

Тетяна Пантюк

**Я.ЧЕПІГА ПРО РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
У ПРОЦЕСІ РОЗБУДОВИ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Визначною постаттю української педагогіки, теоретиком дошкільного виховання в Україні по праву вважається Я.Чепіга-Зеленкевич (12.5.1875-22.8.1938) — відомий український педагог і освітній діяч. У галузі дошкільного виховання його ім'я стоїть поряд з іменем С.Русової. О.Дорошенкова, аналізуючи стан теорії дошкільного виховання в міжвоєнний період, вказувала: “По теорії дошкільного виховання ми дещо все таки маємо — це надзвичайно цінний твір С.Русової “Дошкільне виховання”, теоретичний підручник і низку статей Я.Чепіги в його книжці “Проблеми виховання”, де маємо наукове освітлення ролі і місця дошкільного виховання в загально-педагогічній праці” [2, 5].

Оцінюючи реальність шансів, які давала революційна ситуація для розбудови національної школи, Я.Чепіга наголошує на тому, що їх ні в якому разі не можна втратити: “І коли в ці часи школа все також залишиться рутинною й консервативною, коли учителство не збагне потреби в радикальній зміні своїх методів і прийомів, коли воно не перебудує системи освіти на нових засадах, школа і учителство будуть також знищенні, як стара й непотрібна форма. І це буде найжахливіший момент в житті народу Цього допустити не можна”[4, 82]. Цим твердженням він був вірний до кінця свого життя.

Я.Чепіга виступав ініціатором і щирим прихильником створення системи української освіти на нових засадах, яка була б школою праці, свободи й радості, школою дитини: “Має витворитись нова школа, не школа гніту, тлумачення, примусу, сухої особи, а школа руху, ініціативи, волі й творчости! Утворити це так привабливe, так захоплююче, що тут єсть за що боротись і єсть на що віддати працю, розум, сили. Нас тільки турбує вчительство” [10, 182].

До вчителя Я.Чепіга ставив високі вимоги й обстоював думку про те, що ця професія вимагає особливих знань та вмінь: “В школі нема місця ремесників. Тут храм дитини і місце тільки педагога в найширшому значенні цього слова” [9, 14]. Вважаючи процеси навчання, розвитку та виховання надзвичайно складними явищами, Я.Чепіга однією з основних рис, що повинні бути притаманні кожному освітньому діячеві в широкому розумінні цього слова, починаючи з вихователя дошкільного закладу аж до науковця, вважав компетентність: “Освіта є психо-фізіологічний акт, складний і широкий. Початок його в далекому минулому народу і кінець в сучасному житті. Інстинкт, здобутий попереднім поколінням, звички і сучасні соціально-економічні умови життя переплелись в дитячій душі і обернули кожного індивідуума в загадку, которую в весь час освіти приходиться педагогові вивчати, щоб не робити жахливих

помилок в своїй праці” [9, 14].

Основні завдання української школи педагог розглядав у контексті світової культури: “Завдання школи збігаються з завданнями людськості, а саме — зберегти людську природу і удосконалити її, принатурюючи до соціальних і економічних умов життя певного народу, згідно з вимогами людської моралі” [6, 31]. Теза про збереження людської природи і її удосконалення вказує на важливість фізичного виховання для розвитку людини. Ці положення знайшли свій подальший розвиток у всій теорії фізичного виховання дошкільників.

Перед українською школою Я.Чепіга ставить такі завдання: “1) культивування в житті придбаного нею од рідного народу всього близького і природнього її; 2) розвинуту її індивідуальні здібності і корисні її нахили; 3) складати такі умови освіти, де б народня воля розвивалась вільно в дитині і лягла б в основу духовного поступу молодого покоління; 4) широко задовольняючи природні прагнення освіти, виховати дитину чесною, здатною і діяльною людиною, не порушаючи її природи” [6, 33].

Основним недоліком старої школи педагог уважав штучність виховання та відріваність його від оточення і суспільства, коли школа та суспільство були чужими одне одному, а часто навіть ворогами: “Так було, але так далі не повинно бути, бо це ненормально, це неприродно” [4, 82]. Революційний вибух на початку ХХ ст. спричинив кардинальні зміни в усьому суспільному житті, “знищив до щенту старі форми, зруйнував до основи весь уклад життєвий і намагається нині найти ті форми, в які можна беззабоно вкласти політичне й соціальне життя” [4, 82].

У працях Я.Чепіги знаходимо також обстоювання принципу деідеологізації освіти. Він стверджував, що виховання підростаючого покоління не повинно залежати від політичних настроїв чи, тим більше, особистих поглядів людей, що знаходяться при владі: “Школа й має обов’язок внутрішнім силам дитини засяяти всіма барвами високої душі людської. Зберегти цю силу не попсованого скаліченім смаком оточення, болотом умовної моралі і особистими поглядами керманичів, повинно стати завданням школи. А зберегти її в цілості не обкраденою і не скаліченою можна, тільки тримаючись встановлених законів психіки і психологічних вимог” [9, 14].

Я.Чепіга прихильно ставився до трудової школи, обстоював положення про те, що всі знання дитина повинна одержувати через активну участь у праці. Він стверджував, що дитина мусить працюючи вчитися і навчаючись працювати, обов’язковим елементом цього процесу повинна бути, на думку педагога, творчість. Особливо яскраво творчі задатки і здібності виявляються в період дитинства. Сила природи спонукає дитину до постійного руху, коли розвиваючись і удосконалюючись працюють усі органи дитячого організму. Стара школа не враховувала особливості дитячого організму, заставляючи дитину нерухомо сидіти протягом кількох годин за партою.

Обґрунтовуючи ідею трудової школи, Я.Чепіга посилається на досвід минулого, враховуючи тогочасні умови та обставини: “Трудова вільна школа — школа радості, свободи і творчости — є не сучасний витвір революційного моменту; про неї оголошено давно, про неї дбали кращі педагоги всіх часів, але вона не могла попасті в класову освіту; для неї в школі було щільно зачинено двері. Вона була природна і руйнувала все, що витворено штучною старою школою і тими педагогами, які й досі залишаються в стані реакціонерів і ділі освіти” [4, 82].

Педагог не є прихильником ранньої інформатизації дитини, він уважає, що період дитинства надзвичайно важливий у житті людини і використати його потрібно якнайповніше: “Їй треба бути перш за все певний період дитиною” [6, 39]. З розумінням важливості дошкільного періоду в житті людини пов’язане прагнення педагога визначити провідні цілі та завдання дошкільного виховання. Особливе місце він відводить навколошньому світу людини загалом та природі окремої дитини зокрема: “ Початкову освіту дитина повинна одержувати, входячи в стосунки з реальним світом” [6, 38].

Врахування принципу природовідповідності у фізичному розвиткові дитини Я.Чепіга обґрунтовував, посилаючись на те, що дитина є органічною частиною природи і будь-яке штучне привнесення ззовні може завдати шкоди дитині: “Весь ріст духовний і фізичний є внутрішня сила її природи, рух і волю котрої вона не в силах припинити. Природа

роздоряджається і повертає свідомість дитини туди, де найменше опору і шкоди їй. Природа є сила, котра тим могутніша, чим більше в своєму розвитку зустрічає свободи” [6, 40]. Педагог вважав, що в освіті воля природи повинна зайняти належне місце і бути “головним цвяхом в будові освітньої системи” [6, 40].

Будуючи систему української освіти, Я.Чепіга наголошував на важливому місці в ній свободи дитини: “Ми повинні признати волю виховання й освіти в дитині. Воля, як і довір’я, любов, розкриває нам таємниці дитячої душі” [6, 41]. Виступаючи проти насильства над природою дитини, педагог закликав надавати якнайшире поле для її діяльності, зокрема для розвитку рухової (моторної) сфери. Він уважав, що дитина повинна почувати себе вільною та захищеною і почуття страху не має бути місцем в дитячому світі: ”Жадне почуття не шкодить так фізичному і душевному добропутові дитини, а через те ѿї розумовому розвиткові, як почуття страху”, — такими словами починає педагог розділ про страх у своїй праці “Моральне виховання” [8, 15].

Фізичне виховання дітей дошкільного віку Я.Чепіга розглядав як важливу складову частину формування особистості, через яку здійснюється зв’язок з усім наступним життям: “Життя — рух, дія, і в самім організмові людськім заложено нахил до дії, до руху. Дитина встає, ходить, бігає, сідає, лягає, співає, кричить, і взагалі дбає, здебільшого несвідомо для самої себе, про те, щоб робити все, що роблять старші. Таким чином, дитина органично принатурується до оточення, вона вживає багато зусилля й власних спроб, а їх вимагають її внутрішні потреби, котрі є стимулом життя” [5, 16].

Рухова діяльність, на думку педагога, має велике значення в житті дитини. Його слова про те, що: психічний зрист й розумовий розвиток дитини є розвитком її рухів, вказують на необхідність постійної турботи про фізичний розвиток дитини з моменту її народження. Я.Чепіга підкреслює, що дитина інстинктивно переймає рухи, котрі бачить навколо, несвідомо копіює те, що вражає її органи чуття. Дитина задовольняє рухами внутрішню потребу до самостійного розвитку, котру закладено в еволюційному рухові природи. Це слугує своєрідним виправданням поведінки дитини у той час, коли вона пустує, розбиває, ламає, рве на шматки свої забавки, потім знову складає їх, стрибає, лазить, ходить. Таким чином за допомогою рухової діяльності вона пізнає світ, перетворює його і виражає відношення до нього. Саме на цьому етапі людського життя не можна гасити дитячого потягу до діяльності. Цьому повинні сприяти нові заклади суспільного виховання дітей, якими стали дитячі садки, притулки, захоронки тощо.

Я.Чепіга послідовно обстоює положення про те, що фізичне виховання, як і освіта взагалі, базується на національних ознаках. Саме вони надають цим процесам яскравого забарвлення і відіграють вирішальну роль у житті народу, слугуючи для певного етносу фактором збереження і розвитку: “Нахил до діяльності, до придбання звичок, передається від одного покоління до другого й стає вже інстинктом до принатурення. Це той комплекс спадкових переживаннів, на котрих зростають расові прикмети й з’являються риси і звички, що властиві тому або іншому народові” [5, 16].

У статті “Самовиховання вчителя” Я.Чепіга наголошує на важливості врахування етнічної принадлежності дитини: “Приймаючи до школи дитину, вчитель повинен рахуватись з її національністю. Не рахуватись з національними особливостями дитини, прищеплювати їй чуже і нерідне, се значить чинити їй велику кривду. Наслідки від такого вчиття будуть надто очевидні. Згине людина для нації і не буде від неї користі для людськості” [7, 27].

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — Київ: Либідь, 1997. — 376с.
2. Дорошенкова О. Дитячий садок. 1922.// К., Видавництво Київського Райкому Профспілки Цукровиків. - 218с.
3. Кудрицький М. Фізичне виховання в школі.// Вільна українська школа. - 1919-1920р. - серпень-грудень - т.1 - С.48.
4. Чепіга Я. До трудової вільної школи.// Вільна українська школа. — 1918, №10, С.81.
5. Чепіга Я. Національність і національна школа// Світло. - 1910р. - кн.1. - С.16
6. Чепіга Я. Проект української школи.// Світло. - 1913р. - №2. - С.31
7. Чепіга Я. Самовиховання вчителя// Вільна українська школа. - 1917р. - №1. - С.30
8. Чепіга Я. Страх і кара.// Світло. - 1912р. - кн.6. - С.15-31.
9. Чепіга Я. Уява і мислительна та творча діяльність дитини// Світло. - 1914р. -кн.9. - С.13
10. Чепіга Я. Школа й освіта на Україні // Вільна українська школа. — 1918-1919р.- № 8-9. С.182.

Тетяна КОГУТ

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВАСИЛЯ СІМОВИЧА (1880 –1944)
(До 120 –річчя від дня народження)

Педагогічна спадщина Василя Сімовича є дорогоцінним скарбом українського народу. В незалежній державі ми повинні знову звернутись до неї бо вона є відповіддо на безліч освітніх питань, які ставить перед нами час. Ім'я Василя Сімовича можна справедливо поставити в один ряд з іменами таких видатних українських педагогів як Софія Русова, Степан Сирополко, Яків Чепіга, Антін Крушельницький, Степан Рудницький.

В.Сімович на протязі всього свого життя віддавав багато часу педагогічній роботі. Уже в студентські роки чітко формуються світогляд і життєві орієнтири педагога. Надзвичайно глибоке враження справляє на молодого студента своїм патріотизмом, своюю невтомною працею в розбудові освітньої системи Буковини професор С.Смаль-Стоцький, який очолював тоді кафедру української мови та літератури. Саме його В.Сімович упродовж усього життя буде вважати прикладом справжнього учителя. Науковець відіграв величезну роль у формуванні національного самоусвідомлення майбутнього педагога. Закінчивши в 1904р. філологічний факультет Чернівецького університету, В.Сімович із завзяттям береться за роботу в Чернівецькій учительській семінарії. Спочатку він стає допоміжним учителем, а згодом і головним із званням професора. Ось як В.Сімович згадує роки, проведені в семінарії: “Молоді тоді вчителі української мови й літератури — ми дуже додивлялися, щоб по наших середніх школах на Буковині наш предмет набрав переважливої ваги, як не першорядної. Ми вважали, що передусім через докладне пізнання такого відпаму нашої культури, як рідна мова й письменство, [...] національна свідомість нашої молоді зростає вшир та вглиб” [1]. Ще навчаючись у Станіславівській бурсі, в якій неухильно дотримувались русифікаторської політики, Василь Сімович переконався у важливості викладання предметів рідною для дітей мовою. Ставши учителем, він увесь час намагався робити все для того, щоб українські діти та молодь могли вчити рідну мову й літературу, причому за відповідними підручниками. Його хвилював нездовільний стан народного шкільництва на Буковині, антинародна й антиукраїнська політика уряду; він намагався робити все можливе, щоби покращити його: веде широку виховну роботу з учнями, займається проведенням Шевченківських свят у семінарії, влаштовує екскурсійні поїздки для своїх вихованців до Києва, на Дніпрові пороги.

Василя Сімовича ніколи не покидала надія, що Україна зможе відродитися і стати незалежною та самостійною. Саме цю ідею доносив педагог полоненим українцям у тaborах Фрайштадта, Раштата та Зальцведеля. Культурно –освітня праця, якою займався тут Василь Сімович за дорученням “Союзу визволення України” (1914-1918 рр.), вимагала величезних зусиль і терпіння. Тільки завдяки їм вдалося пробудити в полонених національну свідомість, віру в те, що український народ зможе вибороти незалежність для своєї країни, на яку має право кожна нація. Тільки таким справжнім педагогам, яким був В.Сімович, вдавалося перейти межу непорозуміння, відчуженості між полоненими і таборовими робітниками. Він був “природженим учителем у широкому розумінні слова”, користувався у полонених повагою, бо

“знаходив для себе насолоду творити людські душі, спілкуватися із зовсім різними людьми, що приходили до нього вчитися й чиї погляди та свідомість він був здатен переформувати або й сформувати заново” [2].

Широка викладацька робота, яку вів Василь Сімович в таборах Австрії та Німеччини, дала педагогу величезний досвід, результатом якого стала граматика, надрукована в табірній друкарні Раштату (1918) під назвою “Практична граматика української мови”. Педагог зазначав, що його граматика практична і “має собі за завдання в найкоротшому часі зазнайомити читачів із найважливішими законами української мови та приклади ті закони до життя”. Граматика написана у доступній формі. Автор намагався подати матеріал так, щоби він був зрозумілим для читачів різного віку, тому викладає його простою мовою, проте пояснення науково обґрунтовані. Трьома роками пізніше виходить друге видання граматики, що засвідчує високий фаховий рівень Сімовича –мовознавця. Ця робота мала вагоме значення; нею користувалася молодь Західної України впродовж 20 –30 –х років, вивчаючи мову свого народу.

Після закінчення Першої світової війни В.Сімович намагається повернутися до Чернівців, на той час уже окупованих Румунією. Але нова влада відмовляє йому в посаді завідувача кафедри української мови та літератури в Чернівецькому університеті, скасувавши не лише посаду, а й саму кафедру. Під румунською окупацією стан освіти набагато погіршився. Українські школи наполовину перейшли на румунську мову навчання, самих українців вважали, згідно з румунською конституцією (1 грудня 1918 — 29 березня 1923), національною меншістю. Українських вчителів примушували складати іспит із румунської викладової мови [3]. В.Сімович був змушений виїхати за кордон – до Берліна, а потім до Праги, де творилося українське наукове та культурне життя. Тут була утворена низка вищих навчальних закладів, де навчалося студентство з різних регіонів поневоленої України. І студенти, і їх учителі усвідомлювали свою державотворчу місію, не втрачали надії на здобуття Україною незалежності.

Василь Сімович із натхненням віддається своїй улюбленій викладацькій роботі. Він стає професором української і слов'янської філології в Українському високому педагогічному інституті ім. М.П.Драгоманова у Празі, який мав на меті «здійснювати підготовку вчителів для української середньої школи, а також організаторів шкільництва й народної освіти» (параграф 2 зі статуту). Тут він читає лекції з української мови, вступу до історії української мови, історичної граматики, діалектології, порівняльної граматики слов'янських мов, методики мови та вступу до мовознавства. Лекції В.Сімовича характеризувалися глибоким методологічним обґрунтуванням та високою науковістю. У лекціях, особливо зі спецкурсів, лектор подавав найновіші проблемні питання, а також власні наукові висновки, які були зроблені на основі аналізу величезного наукового матеріалу. Кожна лекція була насыщена цікавими мовленнєвими прикладами, які викладач аналізував, логічно аргументуючи кожне явище. Студенти дуже поважали свого учителя, охоче відвідували лекції, практичні та семінарські заняття, не тільки набували певні знання, але й вчилися методики, учительського такту, терпіння, витримки, доброзичливості в роботі з учнями. Навіть в позаурочний час студенти йшли до нього за порадами, поясненнями або просто подискутувати на політичні теми. Ось як згадує племінниця Василя Сімовича Марія Ясеницька: «того цілком малого вільного часу, котрого він собі дозволяв неділями і то часто лише після обіду, він горнув молодь до себе, дискутував з ними – і все своїм відомо мілим способом легкого жарту, оживленно-бистрої думки, обдарований знаменитою пам'яттю» [4]. Його уважність до людей і лагідність у стосунках з ними робили відносини з ним дуже приємними. Але ця приємність переходила у справжню насолоду, коли учений бував у балакучому настрої і заводив розмову або підтримував її в товаристві. При своєму глибокому розумі і широкій ерудиції він із найрізноманітніших і, здавалося б, даліх до його спеціальності питань висловлював завжди слушні і ґрунтовні міркування, подаючи їх у простій, але захоплюючий формі.

Одночасно з працею в інституті протягом 1923–1930 рр. В.Сімович працює лектором української мови у Високій торговельній школі в Празі, а в березні 1933 р. колегія філософського факультету обирає його професором української мови Празького університету. В Подебрадах науковець читає лекції з українознавства, які мають величезний успіх.

З 1926 р. В.Сімович стає ректором Педагогічного інституту. На ті часи припадає особливий розвіт інституту. В ньому було створено 33 спеціальних і 6 загальних кафедр, академічний персонал складало 92 викладачі. Серед них такі, як Агенор Артимович (проф. мовознавства), Василь Барвінський (проф. теорії музики і композиції), Іван Горбачевський (проф. хімії), Степан Рудницький (проф. географії), Степан Сірополко (проф. школознавства й позашкільної освіти), Яким Ярема (проф. педагогічної психології) та багато інших видатних українських учених. За час існування інституту в ньому прослухали повний курс навчання 178 дійсних слухачів. 85 осіб закінчили інститут з дипломом і титулом педагога середніх шкіл. Праця Василя Сімовича в інституті тривала аж до його закриття.

Педагогічну діяльність він продовжив у Львівському університеті в 1939 році на посаді професора кафедри української мови. Завідуючи кафедрою, він згуртував навколо себе цілу групу молодих вчених, які стали носіями традицій львівської школи. Тут велася активна навчально –виховна, науково –методична та громадська робота. На жаль, високі традиції львівської філологічної школи періоду до 1941 р. були перервані подіями війни.

В.Сімович вирішує залишитися у Львові. Після приходу німців його було призначено ректором університету. Разом із Ю.Полянським та І.Кріп'якевичем він докладав зусиль, щоби врятувати університет та допомагати своїм колегам із Наддніпрянщини (радянським громадянам) тощо. Згодом університет був закритий. Василь Сімович починає опрацьовувати новий буквар для народних шкіл, який готувався в українському видавництві. «Мав це бути найкращий український букварик, зокрема солідне було його графічне оформлення (також ілюстрації): друкувався він у колишньому польському графічному заведенні спілки «Ксьонжніца – Атляс» [5]. Поява цього букварика дуже втішила В.Сімовича, він розумів його важливе значення для освіти.

В 1944 р. Василя Сімовича не стало. Ось як писав Володимир Кубійович, прощаючись із покійним: «Професор Василь Сімович, що був сином учителя, усе життя залишався вірним професії свого батька, він усе життя був великим учителем. Проф. Сімович був учителем культу рідної мови і культу того, чого нам у житті особистім і національно –політичним так треба, – вчителем культу завершеної, опанованої форми» [6].

Література

1. Сімович В.«Гурток Кобзарознавства»: Спогад// Час. – 1932. – Ч. 1013. – С.2.
2. Шевельов Ю. Життя і праця Василя Сімовича/ Слово. – 1991. – Ч.23. – С.14.
3. М.Гарас, В.Сімович, О.Терлецький Українські землі під Румунією// Енциклопедія українознавства. (Репринтне відтворення видання 1949 р.) – К., 1995. – Ч.І. – С.950.
4. Цит. за Тарновецька Л. Пам'ять про нього – це пам'ять про нас самих// Шлях перемоги. – 1993, 2 жовтня.
5. Кубійович В. Мої друзі, співробітники, колеги: В.Сімович// Сучасність. – 1984. – №3. – С.119 – 120.
6. Похорон В.Сімовича// Krakівські вісті. – 1944. – Ч.62. – С. .

Дарина Пенішкевич

В.СІМОВИЧ – ВИДАТНИЙ УЧЕНИЙ, ПЕДАГОГ ТА ГРОМАДСЬКИЙ ДІЯЧ БУКОВИНІ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

В.Сімович (псевдонім Василь Верниволя) — особистість неординарна і багатогранна. Він — видатний учений-мовознавець, публіцист, редактор, видавець, перекладач, організатор освіти та просвітницького руху на західноукраїнських землях, активний громадсько-політичний діяч.

Василь Сімович народився 9 березня 1880 року в селі Гадинкіях на Поділлі (нині Гусятинського району Тернопільської області) в сім'ї учителя початкової школи. Батько — Іван Михайлович — окрім учителювання дякував у місцевій церкві. Разом з Василем у сім'ї виховувалося ще семеро дітей: двоє від першого батьківського шлюбу та п'ятеро дітей від шлюбу з матір'ю. У 1895 році помер батько і сім'я переживає скрутне становище. Незважаючи на бідність, всі діти отримали освіту, а наймолодший, Василь став відомий не лише в Україні,

але й далеко за її межами. Він здобув типову на той час освіту. Закінчивши початкову школу у 1890 році, записався до класичної гімназії у Станіславі, де навчався з 1891 до 1899 року.

Подальше життя і діяльність В.Сімовича умовно можна поділити на три періоди:

Перший — чернівецький період (1899 — 1914 рр.) Після закінчення гімназії у 1899 р. В.Сімович вступає до Чернівецького університету, де здобуває спеціальність “українська, слов'янська та класична філологія” на філософському факультеті. Навчаючись в університеті, він зближується із видатним ученим, громадським та освітнім діячем С.Смаль-Стоцьким, дружба і співпраця з яким збереглася майже на все життя. Він стає наставником і учителем синів С.Смаль-Стоцького — Романа і Нестора.

У цей же період він знайомиться із відомими діячами краю — О.Маковеєм, О.Кобилянською, М.Кордубою, В.Щуратом, З.Куземою, які мали великий вплив на формування життєвих позицій обдарованого юнака. Навчаючись в університеті, під їх впливом він активно включається в роботу учительської організації “Українська школа” та “Молода Україна”.

Закінчивши університет у 1903 році, з 1904 року працює викладачем учительської семінарії у Чернівцях; на перших порах — допоміжним учителем, з 1905 року — як супленкс, з 1906 — провізорний головний учитель, а з 1910 — дефінітивний головний учитель із титулом професора. Паралельно займається науковою роботою, в 1913 році захищає дисертацію на тему “Дієслово у творах Йоанікія Галяговського” і здобуває вчене звання доктора філософії.

Разом із С.Смаль-Стоцьким займається просвітницькою діяльністю: організовує університет для селян, читає лекції на різноманітних освітніх курсах, організовує літературні вечори, де зачитуються і обговорюються реферати про творчість видатних українських письменників, відзначаються ювілейні дати видатних діячів краю та відомих письменників, допомагає відкриттю бібліотек та хат-читалень по селах.

Крім того, В.Сімович активно включається в редакторсько-видавничу діяльність: засновує видавничу спілку “Січ”, стає технічним редактором газет “Гасло”, “Селянин”, редактує книги із серії “Бібліотека для молодіжі”, співпрацює у газеті “Буковина”, а згодом (1904-1906 р.) стає редактором цієї газети. Як редактор, підтримує тісні контакти з Б.Грінченком, Лесею Українкою, І. Франком, В.Щуратом, О.Маковеєм, В.Степаном, М.Черемшиною та ін.

Передова інтелігенція краю, згуртувавшись, вирішила видавати свою газету “Україна”, яка стала б трибуною всіх свідомих українців. Однодумці поставили перед собою першочергові завдання: “вигубити місцеву корупцію і безхарактерність та знищити теперішню систему”. На жаль, вийшов тільки один номер газети “Демократична часопис”.

Особливо плідною в цей період була праця В.Сімовича над видавництвом підручників, словників, творів художньої літератури, зокрема Т.Шевченка, Ю.Федьковича, Панаса Мирного, І.Франка, О.Кобилянської та ін.

За роки перебування в Чернівцях В.Сімович заявив про себе як науковець, хоча більше віддавався викладацькій роботі й просвітницькій діяльності.

Другий період — діяльність В.Сімовича за межами України (1914- 1933). В роки Першої світової війни (1914-1918) В.Сімович разом із С.Смаль-Стоцьким, Б.Лепким, Б.Чикаленком, М.Чайківським та іншими видатними українськими вченими, письменниками та громадськими діячами працює у таборах для військовополонених з ініціативи національної організації “Союзу визволення України”.

Починаючи з 1923 року, доля повертає В.Сімовича до Праги, де організовується Український Високий педагогічний інститут імені Драгоманова і куди його запрошуєть працювати професором української філології. Тут він десять років буде завідувати кафедрою української мови. Це були роки найпліднішої наукової діяльності. За наукові здобутки його тричі обирають ректором інституту (1926, 1930, 1931рр.) Сформувавшись як науковець-мовознавець, бере активну участь у роботі празького лінгвістичного гуртка, в організації підготовки та проведенні міжнародних наукових з'їздів славістів. Крім того читає лекції з українознавчих дисциплін у чеській Торговельній Академії, пише переклади та дослідження манускриптів із староболгарської мови, “Хрестоматію староукраїнської літератури”, розвідки з історії морфології й історії українського мовознавства та правопису. Поруч із цим займається видавництвом та редактуванням літературного часопису “Нова Україна” та “Праці Українського

Високого педагогічного інституту ім.Михайла Драгоманова у Празі “, де на той час друкувалися провідні українські науковці – С.Смаль-Стоцький, П.Федоренко, С.Русова.

Третій – Львівський період життя В.Сімовича (1933-1944). За домовленістю із педагогічним товариством “Просвіта” В.Сімович переїжджає до Львова і стає редактором усіх періодичних видань цього товариства — щомісячника “Життя і знання”, “Назустріч”, “Наши дні”. Активно включається у наукову діяльність. У 1933 році його обирають дійсним членом наукового товариства імені Т.Г.Шевченка, де він очолює мовознавчу комісію.

У 1939 році у Львівському університеті одночасно з кафедрою української літератури була організована кафедра української мови, яку очолив науковець. А в 1941 році при університеті був відкритий філологічний факультет, першим деканом якого став В.Сімович. Він згуртував навколо себе молодих учених, які продовжили його традиції відродження української національної ідеї, плекаючи надію відродження української держави. Паралельно він — редактор “Українського видавництва”, яке планувало видавати нові підручники для середніх і вищих шкіл, перевидавати праці видатних мовознавців, заборонених радянською владою, та працює в редакції української газети “Наши дні”, яку дозволила видавати німецька влада.

З 1942-1943 року В.Сімович очолює Науковий фонд при українському центральному комітеті, який допомагає талановитим молодим людям, що навчалися у Львівському університеті, продовжити навчання у вузах Праги, Відня, Берліна.

В.Сімович не пориває також контактів із давнішніми приятелями, зокрема О.Кобилянською. Давня дружба пов’язувала його з видатною письменницею, хоча він її деколи критикував за надмірне захоплення Ніцше, але саме він відредагував такі відомі твори письменниці, як “Битва” та “Через кладку”.

Війна наближалася до Львова, радянська війська все більше просувались до міста, але В.Сімович важко хворий, не зумів вийти зі Львова і 13 березня 1944 року, в ніч перед приходом Червоної армії, він помирає.

Протягом усього життя він залишався невтомним трудівником на ниві освіти, науки, просвіти та культури [1; 10].

Інтерес до національних, громадсько-політичних і просвітницьких ідей простежується в педагогічній спадщині В.Сімовича впродовж усього життя.

Це пов’язано, перш за все, з тим, що він сам брав активну участь у громадській та просвітницькій роботі, початок якої припадає на студентські роки педагога: членство в товаристві “Українська школа”, читання лекцій на освітніх курсах, участь у святах, проголошення промов на вечорах, членство в товаристві “Молода Україна”, допомога у створенні бібліотек. Як свідок деяких подій на Буковині на початку ХХ століття В.Сімович пише ряд статей, де розкриває стан просвітницького руху в краї на той час. Досить цікавою і корисною для дослідників є праця молодого автора “Розвиток студентського життя в Чернівцях”, що була опублікована в альманасі “Січ” з нагоди 40-річчя заснування товариства “Січ” [2].

У Чернівцях він був членом товариства “Українська школа”, де з листопада 1913 року редактував видання підручників, словників, творів художньої літератури, методичних посібників для учителів, які видавало товариство.

У 1875 році товариство “Руська бесіда” виступило з ініціативою створення “Українського народного дому” в Чернівцях. З нагоди відзначення 50-річчя від дня його заснування В.Сімович виступає із статтею [3], в якій розкриває роль цього осередку як українського культурно-просвітницького національного центру на Буковині. Він відзначає, що “Народний дім” згуртував навколо себе в одному приміщенні всі українські організації, які діяли в Чернівцях наприкінці XIX століття. Згідно зі статутом він мав надати притулок “всім українським культурним установам, щоб гуртував людей, удержував читальною для своїх членів, був осередком товариського й культурного життя українців на Буковині, що у своєму домі мав салю на збори та виклади, а в самі — театральну сцену й т.д.” [3, 241].

Науково-педагогічна діяльність В.Сімовича була органічно пов’язана з дослідженням проблем українського шкільництва на Буковині XIX – 30 років ХХ століття, яке знайшло своє відображення у праці “Українське шкільництво на Буковині”, вперше видрукованій у збірнику праць Українського Високого педагогічного інституту ім.М.Драгоманова у Празі (1921р.). Робота над книгою не завершилася тільки цим виданням. В.Сімович доопрацював матеріал,

розділивши дослідження, і видав у 1932 році “Українське шкільництво на Буковині, в Галичині, на Закарпатті та в Канаді”. У 1991 році в газеті “Буковинське Віче” відбувся її передрук.

Розвиток української школи В.Сімович осмислює через призму подій політичного, релігійного, економічного, культурного життя та міжнародних відносин буковинського краю. Він не лише описує подію чи констатує факти, причини їх виникнення, а й всі матеріали документально підтверджує.

У вступнім слові Василь Сімович накреслив основні завдання, які поставив перед собою: познайомити читача з колишнім станом українського шкільництва на Буковині та розкрити “боротьбу за українську школу в теперішніх часах” [4, 4].

Праця розпочинається з огляду історії Буковини (Х-ХІ ст.), де він коротко описує цей період розвитку шкільництва, більш детально зупиняючись на його огляді з XVII століття, зазначаючи, що рівень розвитку школи в цей час був тільки на межі початкової освіти.

Перший розділ праці В.Сімович присвятив описові розвитку і становлення початкових народних шкіл перед Першою світовою війною. Він вважає, що справжній їх розвиток розпочався лише з 1868 року, “коли законом від 25 травня т. р., всі школи перебрала від церкви в свої руки держава” [4, 4]. В.Сімович подає статистику початкових (народних шкіл) і розкриває тенденцію до їх збільшення. Згідно з даними, поданими у праці, кількість шкіл з 1870 по 1896 рік зросла від 167-и до 335-и (у сільській місцевості).

Спостерігаючи за динамікою зростання кількості шкіл і зміною їх національного складу, автор наводить конкретні цифри, які відрізняються від тих, що подає Іларій Карбулицький у своїй праці “Сумерк українського шкільництва на Буковині”. Хоча В.Сімович підкреслює, що вони взяті “за офіційною статистикою”.

Аналізуючи ці конкретні дані, він визначив ті фактори, які вплинули на особливості розвитку шкіл у цей період: безпосереднє їх підпорядкування Краєвій шкільній раді в Чернівцях; повний перехід на викладання всіх предметів українською мовою у великих шестикласових школах по повітових містечках; відокремлення хлоп’ячих і дівочих шкіл тощо.

У самих Чернівцях, на думку В.Сімовича, переважало навчання німецькою мовою. Це пов’язано було з тим, що євреї та німці мали значну перевагу в громадській раді міста, тому й боротьба за національну школу затягнулася надовго. За словами автора, тільки з 90-х років XIX століття німецькі школи починають перетворюватися на національні для населення Чернівців. Народна початкова школа до початку Першої світової війни була найпоширенішою ланкою освіти, затверденою “шкільним обов’язком”. Основними ознаками цього періоду, на думку В.Сімовича, є піднесення національної самосвідомості українців, заміна німецької мови викладання на українську, зростання кількості народних початкових шкіл та відкриття паралельних класів з українською мовою навчання в окремих гімназіях.

У другому розділі свого дослідження “Українське шкільництво на Буковині” В.Сімович описує стан освіти в краї у 1912-1918 роках, коли “власне, ніякої народної школи в українській частині краю не було” [4, 4]. Мученицьким періодом вважає автор той час після розпаду Австрійської імперії, коли Буковина переходила з одних рук в інші, а в 1919-1923 роках відбувалася масова румунізація українського шкільництва.

Він подає кількість шкіл на Буковині на 1919/20 навчальний рік – 508, з яких 257 румунських, 157 українських, 64 німецьких, 27 польських та 3 мадярських” [4, 4]. Порівнюючи їх із даними передвоєнних років, Сімович стверджує, що кількість румунських шкіл збільшилася на 78, українських стало на 59 менше, також відповідно змінилася й кількість учителів. Підтвердженням румунізації шкіл науковець вважав і те, що в так званих українських школах “більше учили по-румунськи, ніж по-українськи” [4, 4].

Беручи до уваги вище сказане, можна погодитися із автором в тому, що українська народна (початкова) школа за часів панування румун на теренах Буковини не розвивалася взагалі, а лише зазнала великих втрат – мови, підручників, учнів та вчителів. Намагання повернути народну українську школу в роки панування румун аж до 30-х років ХХ століття було марним і надій на “відборення” її “майже не залишилося” [4, 4].

В.Сімович не залишає поза увагою питання про створення і діяльність середніх загальноосвітніх навчальних закладів Буковини. Чисельність цього типу шкіл в довоєнний час

була невелика. Вони були представлені трьохрічною вищою дівочою школою, перейменованою з 1912 року на шестирічний ліцей, та українською гімназією з німецько-українськими паралельними класами при новоутвореній нижчій німецькій гімназії, яка у 1905 році отримує статус Другої вищої державної. На думку дослідника, середня українська школа була відзеркаленням суспільно-політичного життя та певних поглядів народів, що населяли Буковину. Саме середні школи, як і університет, В.Сімович вважав основним засобом боротьби за повну рівноправність українського народу на Буковині. Не кращі були справи й у середній педагогічній ланці освіти, зокрема в українській учительській семінарії, після закриття якої “кваліфікованих учителів для українських шкіл уже не зростає... немає українських кваліфікованих сил” [4, 4].

Останній розділ праці “Українське шкільництво на Буковині” присвячений опису професійної освіти, зокрема сільськогосподарської школи в Чернівцях та Кіцманської школи господарської.

Під кінець огляду автор розглядає вищу школу Буковини, представлену єдиним університетом, що був теж німецькомовним, окрім кафедри української мови та літератури, церковнослав'янської мови та гомілетики. В.Сімович коротко описує процес румунізації університету, закриття українознавчих кафедр, наводить дані про кількість студентів, уточнює їх національну приналежність.

У своїй праці “Українське шкільництво на Буковині” В.Сімович описує розвиток українських шкіл різних ланок освітньої системи тогочасної Буковини, розкриває стан українського шкільництва на Буковині до 1930 року. Дослідник оцінює його не як “присмерк” (бо за словами Іларія Карбулицького це сумерк, після якого наступає темна ніч), а як справжню “ніч”, “бо справді в нашому шкільництві тепер глуха ніч, присмерк його давно минувся!” (Там само). Праця закінчується на оптимістичній ноті, бо автор надіється, що ще наступить “ясний день української школи на Буковині” (Там само).

Для Сімовича мова є наголовнішою ознакою існування народу. Перестає існувати мова – “перестає існувати народ тієї назви, яку мав до того часу” [5, 3]. Вчений вказує на шкідливий вплив так званих утраквістичних (змішаних) шкіл, які призводили до занепаду української культури та відставання розвитку українського шкільництва на Буковині. Крім того існували і внутрішні проблеми української школи – відсутність єдиної граматики, низький рівень знань української мови у вчителів, відсутність українських підручників.

Праці В.Сімовича в галузі педагогіки мають велике наукове і практичне значення у процесі розбудови української національної системи освіти, збагачуючи фонд української педагогічної думки.

В.Сімович увійшов в історію розвитку буковинського шкільництва не лише як активний громадсько-культурний діяч, а й як учений–педагог, просвітитель, редактор, методист, дослідник українського шкільництва на Буковині. Він зумів поєднати дар науковця із хистом учителя і в доступній, живій формі донести до читача найскладніші наукові поняття, розтлумачити мовні явища. Життєві погляди і коло наукових зацікавлень цієї обдарованої людини, що окреслювалися протягом усього його життя під впливом тієї духовної, культурної атмосфери, яка панувала на той час на західноукраїнських землях, вивели професора В. Сімовича на один щабель із такими видатними діячами, як Степан Смаль-Стоцький, Омелян Попович, Іван Огієнко та інші.

ЛІТЕРАТУРА

1. Розвиток мовознавства в Західній Україні в 30-роках ХХ століття// Регіональна наукова конференція, присвячена пам'яті В.Сімовича. Тези доповідей 28-29 січня 1992 р. — Львів, 1992. — 126с.
2. Сімович В. Розвиток студентського життя в Чернівцях// Січ: Альманах в пам'ять 40-х роковин основання товариства “Січ” у Відні Зібрали і видали З.Кузеля і М.Чайківський у Львові, 1908. — С.502-53.
3. Верниволя В. Піддесятиріття товариства “Український народний дім” у Чернівцях// Життя і знання- 1934-Ч.9.- С.241-242.
4. Сімович В. Українське шкільництво на Буковині. Передрук Далавурака С./Буковинське віче.- 1991.- № 73-82.
5. Сімович В. Рідна мова й інтелектуальний розвій дитини.- Львів,1934. - С.11.
6. Сімович В.Практична граматика української мови.- Раштат: Український рух, 1918. - 356с.
7. Ковалів П. Василь Сімович.- Вінніпег: УВАУ, Ч.4, серія “Українські вчителі”. — 44с.
8. Гуменецька Л.Л. Сімович Василь Іванович// Українська Радянська Енциклопедія. Вид.ІІ. –Т.10. - К.,1983. - С.193.

Уляна Кецик

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ФАХОВИХ ШКОЛАХ
ГАЛИЧИНІ (1919 – 1939 РР.)**

Державна політика Польщі активізувала діяльність українських культурноосвітніх та економічних товариств (“Рідна школа”, “Просвіта”, “Сільський господар” та ін.), які розуміли, що нашій молоді загрожує денаціоналізація. Українські педагоги Галичини (П.Біланюк, М.Галущинський, Ю.Дзерович, Я.Кузьмів, Д.Коренець, В.Пачовський, І.Юшишин та інші) в цей період сконцентрували свою увагу на розробці теоретичних зasad національного шкільництва і національного виховання. М.Галущинський писав, що потрібно “всіма силами змагати до того, щоби з кожного члена нашого народу створити дорогою школи громадянин – Українця, громадянку – Українку”, що “діти й шкільна молодь взагалі мають жити життям власного громадянства, життям свого народу” [1, 6].

Економіка Галичини в 20-х роках була на дуже низькому рівні. Виникла нагальна потреба розвивати мережу фахового шкільництва. Польський уряд усвідомлював значущість фахових шкіл (промислових, торговельних, рільничих) для соціально-економічного росту Польщі, тому всі сили спрямовував на розширення мережі свого державного і приватного фахового шкільництва. Щодо українського шкільництва, то треба зазначити, що на той час не було жодної української державної фахової школи. Тому єдиним виходом з цього важкого становища було створення мережі приватного шкільництва. Інженер І.Лучишин писав: ”Справу українських фахових шкіл і фахової освіти української молоді треба застосовувати, як одну з найважливіших проблем нашої національної політики. Для здійснення цих завдань мусимо змobilізувати всі сили українського народу” [2, 37].

В умовах економічної кризи українські громадські організації і товариства прагнули пробудити в народу усвідомлення необхідності створення фахових шкілЮ, як одного із засобів порятунку від зліднів. Завдання цих шкіл вбачали в тому, щоби підготувати не тільки кваліфікованих фахівців (ремісників, робітників, купців і ін.), а й національно свідомих громадян, патріотів України. У часописі “Рідна школа ” читаемо: “У всіх культурних народів фахове шкільництво займає найповажніше місце. Воно крім загальної освіти дає ще знання того чи іншого вираного фаху і виховує молодь на пожиточних і життезадатних громадян” [3, 224].

Отож, процес здобування юнаками і дівчатами певного фаху мав бути тісно пов’язаний із процесом виховання їх у національному дусі.

Як показав аналіз літературних джерел та архівних документів, при Головній управі “Рідної школи” було створено комісію, яка керувала професійними школами і відповідала за розвиток фахового шкільництва. У 1932-33 навч.році ця комісія провела чотири засідання. Одним із найважливіших серед розглянутих питань було: “кооперативне виховання шкільної молоді і вироблення організаційної сітки фахових шкіл” [4, 362]. У цьому році “Рідна школа”

вела п'ять фахово-доповнюючих шкіл (у Тернополі, Перемишлі, Станіславі – чоловічі, у Львові – чоловіча і жіноча). Закінчили ці школи 320 учнів: "109 металівців (слюсарів, ковалів, бронзівників і т.д.), 44 деревного промислу (столярів, теслів, колодіїв), 36 кравців, 44 кравчині, 54 шевці, решта інші фахи". Учні вивчали такі фахові предмети: товарознавство, торгівля, книговодство, основи кооперації, господарська географія. Із загальноосвітніх предметів програма навчання включала релігію, українську мову, гігієну [5]. Поряд із навчанням зверталась увага на суспільно-громадянське виховання молоді. Вчителі заохочували учнів до читання книжок, до співу, музики, спорту, до створення різних гуртків. Проводилися також екскурсії до промислових та кооперативних установ.

З 1922 року "Рідна школа" починає опікуватися, створеною ще в 1911 році товариством "Просвіта", Львівською Торговельною школою. При школі працював однорічний торговельний курс для абітурієнтів, а також кооперативний курс для осіб із торговельною освітою або кооперативною практикою. В 1932 році цю трирічну Торговельну школу закінчило 38 учнів, а курс абітурієнтів – 36. Крім торгово-економічних дисциплін велику увагу школа зосереджувала на навчанні кооперації (обов'язковий предмет) і кооперативному вихованні молоді. Саме цим кооперативним напрямком виховання українська школа відрізнялася від чужих шкіл такого типу. Учні Торговельної школи працювали у шкільній кооперативі, громадах і гуртках, організовували шкільні свята та вечори на історичні, літературні та господарські теми. Часто проводилися екскурсії до національного музею, кооперативних і промислових установ; молодь відвідувала мистецькі виставки, зустрічалася з визначними кооператорами й економістами краю [6; 7].

У 1937 році Львівську Торговельну школу було реорганізовано в чотирирічну купецьку гімназію, до якої вступило 144 учні, а на всіх трьох курсах в 1937-38 навч.роках навчалося 285 осіб. Збільшення кількості молоді, яка бажала вчитися, спостерігалося в кінці 30-х років і в інших фахових школах, що свідчило про поворот суспільного життя до торгівлі, промислу, а загалом — до фахових знань. Наші приватні фахові школи мали "права на рівні з державними", наука велася згідно з планами, затвердженими шкільною владою, школи були добре обладнані, а "учителі – це люди з покінченими високим школами та фаховою практикою" [8, 173]. Крім того, в усіх приватних фахових школах було обов'язковим навчання кооперації, а також української мови, літератури, історії, географії. Вчителі, крім озброєння учнів міцними знаннями, намагалися забезпечити їм культурний, моральний і духовний розвиток на засадах християнської моралі й етики.

Так, у купецькій гімназії вихованці мали свої шкільні організації: "Шкільна громада", "Марійська дружина", "Молоді кооператори", "Чайка", "Стрибог". У кооперативі "Чайка" та організації "Молоді кооператори" учні поглиблювали економічні знання, а також отримували перші практичні навички з торговельної справи. Спортивно-краєзнавчий гурток "Стрибог" сприяв фізичному розвитку вихованців, розширенню їхніх знань про рідний край. "Марійська дружина" виховувала в хлопців і дівчат почуття християнського милосердя, доброти, любові. Організація "Шкільна громада" відповідала за порядок у навчальних приміщеннях, дбала про самоосвіту гімназистів, займалась благодійництвом, організовувала загальношкільні свята. Купецька гімназія мала добре обладнані майстерні й кабінети (історично-географічний, товарознавчий, торговельний), зап з друкарськими машинками, бібліотеки для вчителів і учнів, все необхідне для навчання техніки реклами.

Поряд з наукою торгівлі і кооперації в 30-х роках великого значення набуває хліборобська освіта. Інженер Р. Голод писав: "Хліборобська школа не тільки дає фахове знання, але й виховує молоду людину на характерного громадянина, чесного господаря, кує молоду душу, готову до будучої громадської праці" [9, 262]. У 1935 році було відкрито державний Хліборобський ліцей з українською мовою навчання у Черніці (поблизу Жидачева). Навчання тривало 3 роки. До ліцею могли поступати учні віком від 16-ти років до 21-го років, які пройшли призначенну шкільною владою однорічну хліборобську практику. План навчання в ліцеї охоплював усі сфери сільського господарства (рільництво, садівництво, городництво, лісництво, пасічництво, догляд за тваринами та ін.). Учні отримували відомості про сільськогосподарську кооперацію, працю в хліборобських організаціях, вивчали основні закони і розпорядки щодо організації і ведення сільського господарства. Крім практичної науки і

фахових дисциплін молодь вивчала і загальноосвітні предмети. Ліцей підтримував зв'язки з сільськогосподарськими і кооперативними організаціями і готовував фахівців згідно з вимогами сучасного життя [10; 11].

Варто окремо сказати про жіночу фахову освіту. Ще в кінці XIX століття ставилось питання про те, що дівчина повинна отримати добру освіту, адже вона – майбутня господиня, мати, перша вчителька і вихователька своїх дітей. Тому вже тоді почали відкриватись учительські семінарії, гімназії. А в 1912 році зусиллями товариства “Просвіта” було створено школу домашнього господарства в Угерцях (Стрийський повіт), яку, на жаль, в роки першої світової війни було зруйновано.

З 1933 року почала працювати рільнича школа “Рідної школи” в Шибалині (поблизу Бережан). Перші три роки школа була коедукаційна, з дворічною програмою навчання. Але з 1936 року її змінено на однорічну рільничу дівочу школу. Метою її було “дати сільським дівчатам підстави загальної і фахової (сільськогосподарської) освіти та виховати їх на поступові і свідомі господині” [12, 114]. Щодня учениці мали 8 годин занять, 5 із яких відводилося на практичні заняття в групах. Дівчата вивчали такі фахові предмети: домашнє господарство (прання, куховарство і т.п.), шиття і крій, годівля і рільництво, садівництво і городництво. Поряд із запланованими державною програмою загальноосвітніми предметами вивчалась також українська мова, історія, релігія, гігієна. Для практичних занять школа мала власне господарство (поле, город, господарські будинки, необхідний інвентар), швейні машинки, а також відповідну кухню. При навчальному закладі був інтернат, що полегшувало справи виховання. Нагляд над інтернатом вела вчителька домашнього господарства. Молодь було зорганізовано в учнівський гурток “Молодих господинь”. Два рази в тиждень на його зібраннях зачитувалися реферати, проводилися дискусії, дівчата привчалися до суспільної праці. Як бачимо, навчально-виховний процес проходив на основі активності і самостійності учнів.

У січні 1939 року вийшла “Програма навчання в річних жіночих рільничих школах” [13, 213-214]. Згідно з нею завданням такої школи полягало у підготовці дівчат до самостійної праці в домашньому господарстві і вихованні їх у національному дусі як майбутніх громадянок і добрих господинь. Основу програми становили фахові предмети, серед яких перше місце відводилося практичним заняттям у шкільному господарстві.

Практичні заняття охоплювали всі ділянки домашнього господарства: наведення порядку в хаті, чищення одягу і взуття, приготування їжі, консервування, годівля домашніх тварин, крій і шиття, квітникарство і т.п. Дівчата також вивчали основи сімейного життя й виховання дітей, гігієну, вміння надавати першу медичну допомогу. Серед загальноосвітніх предметів програма передбачала вивчення української мови, історії, географії, математики, співів, історії сучасної Польщі. Всіх навчальних дисциплін нараховувалося 14 (50 годин щотижня), які гармонійно поєднувалися для успішного проходження навчально-виховного процесу. Варто відзначити, що ця шкільна програма передбачала обов’язкову участь молоді в громадському житті, насамперед через співпрацю з рільничими організаціями та іншими угрупуваннями. Таким чином, дівчата після закінчення рільничої школи ставали не тільки хорошими господинями, а й громадянками-українками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галущинський М. Національне виховання (статті і замітки). - Львів, 1920. – 30с.
2. Лучишин І. Чим є для нас фахове шкільництво? // Рідна школа. – 1933.-Ч.3.-С. 35-37.
3. Фахові школи // Рідна школа.-1933.-Ч.13-14. - С.224-225.
4. Рідна Школа в 1932-1933 р. Звідомлення Гол. Управи Р.Ш. за час від 1 вересня 1932 до 31 серпня 1933 // Рідна школа. – 1933.-Ч.23-24. - С.354-376.
5. Центральний Державний історичний архів у Львові.-Ф.179.-Оп.4.-Спр.2263. - Арк.67-76.
6. Коренець Д. Наша Торговельна Школа в шкільному році 1934-1935// Діло.-1935.-26 липня.-С.2.
7. Центральний Державний історичний архів у Львові.-Ф.179.-Оп.4. - Спр.2257. - Арк.12-20.
8. Коренець Д. Львівські фахові школи// Рідна школа. — 1938. — Ч.11. — С.173-174.
9. Голод Р. Чому наших синів треба посилати до хліборобських школ// Сільський Господар. — 1935. — Ч.17. — С. 261-262.
10. Плян навчання в Хліборобському ліцею з українською мовою навчання в Черніці коло

- Жидачева// Господарсько-кооперативний часопис. — 1935. — Ч.25. — С.8.
11. Центральний Державний історичний архів у Львові. — Ф.179. — Оп.4. — Спр.1848.
 12. Однорічна рільнича дівоча школа в Шибалині// Рідна школа. — 1938. — Ч.7. — С.114-115.
 13. Коренець Д. Жіночі рільничі школи// Рідна школа.-1939. — Ч.13-14. — С.213-214.

Ірина Левандовська

ДІЯЛЬНІСТЬ РЕЛІГІЙНИХ МОЛОДІЖНИХ ТОВАРИСТВ ГАЛИЧИНИ У 20-30 РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

З ініціативи церковних діячів та при їхній активній участі на початку двадцятих років почали створюватись нові і відновлювати роботу забуті релігійні товариства, в тому числі й молодіжні. У Самборі, наприклад, у 1922 році було створене товариство Пречистої Діви Марії для молодих дівчат-робітниць. Товариство ставило своєю метою надавати притулок працюючим або тимчасово безробітним дівчатам, засновувати курси професійної підготовки дівчат, створювати бібліотеки, надавати матеріальну допомогу безробітним, турбуватися про медичну допомогу молодим робітницям. Товариство намагалось спонукати дівчат “проводити моральне життя, заохочуючи часто ходити до причастя, відвідувати бібліотеки і молитися до Пречистої Діви в хвилини спокуси” [13, 71]. “Парафіяльний священик був для них провідником, учителем і адміністратором. Дівчат вчили ощадливо розпоряджатися грішми, брати позики в кредитних кооперативах. Загалом Товариство Пречистої Діви Марії допомагало сільським дівчатам звикнути до життя в місті у найкраще знайомому ім середовищі – в Українській греко-католицькій церкві” [1, 38].

У селах, де церква завжди була центром громадського життя, священики засновували релігійні товариства для молодих людей. Про існування таких об'єднань, на жаль, збереглось дуже мало інформації. Проте навіть нечисленна збережена джерельна база дає підстави вважати, що ці товариства поруч із серйозним релігійним вихованням своїх членів значної уваги надавали питанням підготовки своїх членів до самостійного трудового життя.

Українська греко-католицька церква намагалася посилити свій вплив на міську інтелігенцію, зокрема на молодь, особливо після того, як папа Лев XIII проголосив, що церква має сприяти гуманітаризації суспільного життя. Так, при церквах почали створюватися молитовні групи, які спонукали світських людей до релігійних роздумів на самоті. Чоловікам це було не до вподоби, і такі церковні товариства часто складалися із самих жінок. Поступово священики усвідомили необхідність вікового розмежування при утворенні зазначених спілок. Найбільш численними та організаційно визначеніми молодіжними об'єднаннями, створеними греко-католицькою церквою, були Марійські дружини і католицька акція української молоді (КАУМ) “Орли”. Про силу і вплив цих спілок свідчить хоча б той факт, що у святі греко-католицької молоді “Українська молодь Христові”, яке проходило у Львові 7 травня 1933 року, взяло участь близько 100 тисяч молодих людей [2, 43].

У вказаній період значну роль у житті юнаків і дівчат Галичини відігравали Марійські Дружини. “Перші Марійські дружини постали в Галичині 1615 року, завдяки ініціативі греко-католицького митрополита Йосипа Рутського. Роботу по їх створенню зачали отці Василіяни. Незабаром іх уже було в Галичині 30. У 18 столітті О О Василіяни піднесли це число до 120” [3, 9-10].

На початку ХХ століття діяльність Марійських дружин значно активізувалася. Спочатку вони займалися сuto благодійницькою роботою і брали участь в церковних богослужіннях. Проте з часом діапазон їхньої діяльності значно розширився. Члени Марійських Дружин засновували бібліотеки, прикрашали і прибиралі церкви, збиралися на спільні молитви, брали участь в церковних процесіях, готували доповіді на світські та релігійні теми.

Поступово, в міру залучення членів Марійських дружин до виру суспільного життя, вони почали все більше цікавитися господарськими та економічними питаннями і переходили до конкретних справ. “Так, Марійська Дружина у Львові під керівництвом Ольги Барвінської-Бачинської заснувала товариство допомоги молодим домашнім робітницям, а також табір відпочинку для дітей з бідних родин” [4, 160].

У виховній роботі зазначенено спілки чільне місце посідало й трудове виховання юнаків і дівчат. “Марійська Дружина прагне до виховання молоді шляхом вироблення в ней таких високовартісних чеснот, як пошана до праці, бажання сумлінно трудитися на честь нашої покровительки Пречистої Діви Марії. Мусімо передувсім і надівсе бути точній послідовні у виконанні своїх обов’язків до роботи. Учитель наш Христос заказав оглядатися назад і не лінуватися, коли ми взялися за плуг” [5, 6-7].

“В дňах 9 і 10 червня 1937 року Марійські Дружини з’їхалися до Львова і тут відбули Марійський Загальний З’їзд. Він закінчився торжественною Академією, в часі якої Ексц. Митрополит Шептицький завізвав молоді до старанної праці, до оволодіння фаховими вміlostями і справами, витривалості і вірності в любові до Пречистої Діви Марії” [3, 11].

У другій половині двадцятих років однією із важливих сфер діяльності Марійських дружин стала підготовка молодих людей до самостійного трудового життя. “Марійські Дружини гуртують під прапор здібні одиниці й працюють над ними: виробляють у них любов до праці, прикмети апостольства, вишколюють їх умово, фахово й душевно, щоби з Марійської школи, як говорить св. Павло, вийшов “чоловік Божий, совершений, до всякого доброго діла приготовлений” [6, 4].

Прагнучи до активної участі у професійній освіті молоді, Дружини починають організовувати фахові курси, гуртожитки та ідалальні для бідних студентів, слухачів курсів та учнів професійних шкіл. Активно співпрацювали Марійські дружини з громадськими товариствами. Так, у Коломиї в 1926 році спільними зусиллями місцевої єпархії греко-католицької церкви, Марійських дружин, Галицького господарського товариства, Кооперативного банку та інших було засновано школу шиття [7, 85].

У жовтні 1927 року у Львові відбувся перший молодіжний Марійський конгрес, в якому взяло участь 178 делегатів, які представляли 43 Марійські дружини [4, 158].

Велику увагу учасники конгресу зосередили на вивченні “Листа єпископів до молоді Марійських Дружин від 7 вересня 1927 року”. У ньому, зокрема, наголошувалося на питаннях професійної підготовки як молодих дружинниць, так і всієї греко-католицької молоді. “Одним з найважніших ваших завдань, — говорилося в “Листі”, — є робота з учнями загальних і фахових шкіл, сприяння вчителям у підготовці учнівської молоді до життя і праці. Один такт серця для Хреста, один для Батьківщини” [Там само, 159].

На конгресі було вирішено посилити увагу на питаннях професійної підготовки молоді і заснувати власними силами приватну професійну школу з виготовлення мережива в Яворові [4, 163].

До важливих належить постанова конгресу про необхідність заснування власних господарських артілей і кооперативів з метою отримання коштів, вироблення необхідних професійних умінь і навичок.

Виконуючи зазначене рішення конгресу, Централя Товариства Марійських Дружин створила у 1928 році власне кооперативне мале підприємство “Зоря християнської віри” для виготовлення українських вишиванок. За реалізацію їх у Західній Європі, зокрема у Німеччині, взялась одна з найбільш заповзятливих членів Централі Ганна Микульська. Вона добре володіла німецькою, французькою та польською мовами, закінчила Краківський університет. Повернувшись після навчання додому, вона вступила до Марійської дружини і незабаром стала членом Централі Товариства. Працюючи у торгівельній фірмі свого батька, Г.Микульська отримала необхідні у цій галузі знання і вміння. Ця енергійна, еманципована молода жінка з допомогою компаньйонів свого батька зуміла організувати збут українських вишиванок молодіжного кооперативу “Зоря християнської віри” не лише в Польщі, а й у Німеччині та Франції. Зазначена діяльність дала спілці значні кошти на створення і фінансування діяльності професійної школи з виготовлення мережива в м.Яворові [13, 75].

У справі налагодження професійної освіти українських дівчат активну роль відігравало Львівське відділення Марійських дружин. Так, “Марійська Дружина у Львові, офіційним духовним провідником якої став 1935 року отець Яким Сенкевський, мала на меті підготовку кадрів жіночої світської інтелігенції для культурної та освітньої праці з молоддю” [8, 248].

Із забороною Пласти різко посилився приплів молоді до інших молодіжних об’єднань, в тому числі й до Марійських дружин.

“Було в 1936 році 120 Марійських Дружин у Львівській АЄпархії, 67 у Перемиській, 42 у Станіславській. Разом Централя Марійського Товариства Молоді об’єднує під цю пору 229 діяльних організацій з 17144 членами. Крім того існує також 85 організацій нечисленних, в них є 4732 членів. З загального числа діяльних членів припадає на Львівську АЄпархію 9100, на Перемиську 4352, на Станіславську 3692” [9, 44].

1937 рік став для зазначеного товариства особливо значним. “Конгрес Марійських Товариств Молоді відбувся у Львові в дніх 9 і 10 червня 1937 року. Конгрес був присвячений 300-літній річниці смерті першого основника Марійських Дружин на українських землях, великого Митрополита Йосипа Велямина Рутського.

В Конгресі взяли участь гімназійні хлоп’ячі Марійські Дружини з цілої Галичини, а саме: зі Станіславщини 85 дружинників, з Перемишля 48, з Золочева 47, з Тернополя 45, зі Стрия 33, з Бережан 32, з Яворова 30, з Рогатина 24, з Сокала 22, з Бучача 22, з Камінки Стр. 21, з Теребовлі 20, з Товмача 20, з Заліщик 15, з Городка 12. Крім цього зі Львова 150 дружинників із Малої Семінарії враз із своїм учительським збором, з державної академічної гімназії також 150, з філії державної гімназії 100, а з Торгової Школи 120. Разом усіх учасників Конгресу було близько 1200” [10, 58-59].

Аналіз діяльності Марійських дружин свідчить про те, що вони активно співпрацювали з адміністрацією і вчительськими колективами багатьох українських приватних професійних навчальних закладів, здійснюючи християнське виховання учнівської молоді.

У 1935 році АЄпархіяльна Рада греко-католицької церкви рекомендувала Централі Марійських дружин більш активно поєднувати християнське виховання з участию в організації професійної підготовки молоді.

“Однинця з Марійських Дружин повинна бути прикладом в усьому. Християнство дружинниці чи дружинника – це міцна основа його життя, яке повинно ставитися як на любові до Господа нашого Ісуса Христа, так і до праці, до сумлінного виконання всіх настанов вчителів, міцного засвоєння загальних і фахових знань. Тому Централі Марійських Дружин треба звернути увагу на те, щоб участь у численних гуртківських справах не тільки не відволікала дружинниць і дружинників від фахової справи, а навпаки сприяла їхній професійній підготовці. Законом для всіх має стати гасло: “Добрий християнин – це вправний, тяжкий фахівець” [12, 98].

На виконання цієї постанови Централя Марійських дружин розгорнула значну роботу. З ініціативи її членів Станіславської парохії були організовані змагання між учнями професійних шкіл за краще оволодіння фаховими знаннями. “День 7 жовтня ц.р. (1936 року – І.Л.) став для нас великим святом. В приватній сільськогосподарській школі в с.Милованю улаштовано було змагання конкурсних виробів учнів школи. За командою директора всі стають до молитви. Лунає величаве “Боже Великий Єдиний нам Україну храни!” Отісля учні показують свої вироби. За кожного з них директор каже кілька слів. Вкінці він каже слова подяки нашому гуртку в школі. Каже: “Дай Боже, щоби всі юнаки та дівчата були такі як дружинниці і дружинники Марійського Товариства. Вони нам, вчителям, перші помічники у всіх шкільних справах. З початку навчального року в школі було зо 7 учнів, що погано вчилися і виказували байдужість до всього. Дружинники запросили їх із собою на прогульку. Се їм так вподобало, що вони стали проситися стати дружинниками. На се ті їм відповіли, що приймуть сих учнів до себе в Дружину лиши тоді, коли ті змінятися на краще та будуть старатися до праці й навчання. Ті послухали і тепер вони є також лішими учнями, а заразом і дружинниками” [11, 7-8].

Аналіз змісту і форм виховної діяльності українського церковного молодіжного об’єднання дозволяє зробити висновок, що поряд із релігійним вихованням воно займалось і підготовкою молоді до трудової діяльності, а також професійною освітою своїх членів.

Ця спілка молоді зацікавила нас тою феноменальною рисою, що вона, виникаючи як церковне молодіжне об’єднання (з ініціативи і під патронатом церкви), поставила перед собою поряд із серйозним посиленням релігійного виховання завдання трудового виховання і професійної орієнтації своїх членів.

Отже, як свідчать виявлені нами архівні документи і матеріали, зусиллями церковних діячів і активу вказаної спілки молоді в 20-30-х роках була створена церковна система трудового виховання і професійної підготовки юнаків і дівчат греко-католицького

віросповідання.

Варто зазначити, що вивчення досвіду роботи релігійних молодіжних товариств, особливо у сфері трудового виховання своїх членів, не означає повернення назад, копіювання чи відродження у всій повноті практики соціально-педагогічної діяльності молодіжних товариств досліджуваного періоду. На нашу думку, досвід соціальної і виховної діяльності молодіжних об'єднань 20-30-х років потрібно активно вивчати, щоби, творчо його осмисливши, наповнити діяльність сучасних спілок молоді науково обґрунтованим, глибоко гуманістичним змістом. Це допоможе зміст і форми їх роботи привести у відповідність із запитами і духом сучасного молодого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Молодь і Товариство Пречистої Діви Марії// Католицька Акція. – Львів, 1934. – ч.2. – С.38.
2. Головенько В.А., Корнієвський О.А. Український молодіжний рух: історія та сьогодення. – К.: ВІПОЛ, 1994. – 111с.
3. Чужі про релігійне життя Української молоді (переклад LVIII, Paris, 4 December, 1937, №16-814, Р.3)// Вісник Марійських товариств. – Львів, 1937. – ч.6. – С.9-11.
4. Шах С. Львів – місто моєї молодості. – Мюнхен, 1955-1956.–т.1.– 217 с.
5. Жулківський Б. Головні напрямні нашої праці// Вісник Марійських товариств. – Львів, 1937. – Ч.6. – С.6-8.
6. Богатюк Я. За поширення й заактивізування Марійських Організацій серед сільської молоді// Вісник Марійських товариств. – Львів, 1937. – Ч.6. – С.2-5.
7. Орський О. Католицька Акція і церковні товариства// Львівські Архиєпархіальни Вісти. – Львів, 1934. – Ч.4. – С.75-88.
8. Богачевська-Хом'як М. Білім по білому. – К.: Либідь, 1955. – 424с.
9. Хроніка// Католицька Акція. – Львів, 1936. – Ч.3-4. – С.44.
10. Назарко І. Міжнародний з'їзд провідників// Католицька Акція. – Львів, 1937. – ч.1-3. – С.58-59.
11. Хроніка// Вісник Марійських товариств. – Львів, 1936. – Ч.4. – С.7-8.
12. Звернення єпископів до молоді Марійських Дружин від 12 червня 1935 року// WAP AGKB, Syg.1758. – S.98.
13. Mikulowska C. Ukrainski ruch kobiecy. – Lwow, 1937. – 117s.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Наталія Лавриченко

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ШКІЛЬНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

1997 року у Франції з'явилась монографія Мішеля Міндерса "Поле педагогічної дії", яка підсумкує порівняльного дослідження сучасних соціально-педагогічних проблем і процесів у Франції і Бельгії. Аналіз цих питань здійснюється у перспективі пошуку нових педагогічних стратегій діяльності загальноосвітньої школи. Із цієї точки зору наголошується на насамперед на завданнях соціалізації школярів і особливому значенні шкільної соціалізації для формування новітньої педагогіки.

Автор особливо підкреслює потребу у розвиткові соціальнопедагогічних функцій школи, які набувають сьогодні чи не вирішального значення у структурі педагогічної дії. Школа як простір життя молодих людей і збагачення їх життєвим досвідом і компетенцією, як центр культури, як сфера взаємодії соціально-педагогічних агентів — на цих та інших питаннях її суспільного функціонування зосереджує увагу Мішель Міндер.

У цьому контексті докладно розглядаються зміст і значення таких напрямків діяльності школи, безпосередньою метою яких є підготовка молоді до життя у сучасних високорозвинених суспільствах. Характеризуючи "поле педагогічної дії", автор виділяє, зокрема, такі його важливі ділянки, як політико-правова, морально-етична, екологічна, технологічна, економічна, трудова, проведення дозвілля, узбереження особистої безпеки та здорового способу життя школярів [1].

Окреслене Мішелеем Міндером "поле педагогічної дії" можна тлумачити насамперед, як "поле соціалізуючої дії", оскільки воно передбачає підготовку учнів до участі у найважливіших сферах суспільних відносин і діяльності. Спираючись на ці положення і наукові досягнення вітчизняних дослідників проблем соціалізації [2], можна підійти до систематизації основних напрямків соціалізації шкільної молоді.

1. Особистісний напрямок. Це становлення особи як соціальної істоти у сфері її внутрішніх самовизначенів і відносин — "Я-Я"- відносини. У цьому інтимному просторі відбувається формування самосвідомості і ставлення до себе, розгортається внутрішній діалог особи із самою собою, виникають механізми довільної самокерованої поведінки і творчої діяльності, відбувається підпорядкування потреб і мотивацій вищим рівням самосвідомості і духовності. Інтегральним ціннісно-смисловим утворенням, яке відображає стан і якість цієї сфери інтеріоризованої соціальності, є концепція особистісного смислу життя і його вищих цінностей.

Становлення внутрішньої структури особистості і її цілісності взаємопов'язане з структуруванням внутрішнього духовного плану людського життя. Диференціація неперервного буття на сакральне і повсякденне, виділення особливих зон життєвого простору — рідного і чужого, дому і всесвіту — утворюють природні розмірності внутрішнього світу людини.

Забезпечення цього процесу внутрішнього становлення молодої особи як соціальної істоти, цілеспрямоване педагогічне керування ним становлять зміст даного напрямку шкільної соціалізації. Її фундаментальним завданням і підсумком є розвиток того дивовижного явища, яке називається людською душою, її просвітлення, піднесення і життєве натхнення.

2. Міжособистісний напрямок. Це сфера становлення і розвитку знань, умінь і навичок особи, які забезпечують її можливості спілкування і спільнотої діяльності з "іншим" — відносини "Я-Ти". З такого спілкування і взаємодії починається власне соціалізація і внутрішній розвиток

особи. Найважливішою і найвирішальнішою умовою цього процесу є оволодіння мовою, або ж іншим засобом міжособистісної комунікації, який виконує її функції.

Розвиток мови, здібностей до співчуття і співпереживання, культури сприйняття і розуміння "Іншого", передбачення його вчинків і поведінки загалом, витоків цієї поведінки і життєвих позицій (потреб, інтересів, цінностей тощо) утворюють зміст даного напрямку шкільної соціалізації. Так само як і формування здатності співвідносити себе з іншим, досягти реалізації власних потреб і інтересів на основі взаємоприйнятних відносин і дій. Або ж обстоювати їх у разі конкурентного характеру стосунків.

Можливо, важливішим за уміння уникати конфліктних ситуацій, а в разі виникнення — розв'язувати їх, є формування мистецтва поведінки у таких випадках, здатності передбачати можливі міжособистісні конфлікти. Тут поняття соціалізованості і цивілізованості знову співпадають.

3. Соціально-груповий напрямок. Це сфера відносин "Я — МИ", у межах якої молода особа має оволодіти у школі базовими передумовами майбутньої інкорпорації у множину різноманітних за характером і масштабністю соціальних груп. Це відносини етнічні, конфесійні, професійно-кваліфікаційні, територіально-общинні, сімейно- побутові, гендерні, вікові та ін.

Саме у цій площині соціальне становлення молодої особи набуває таких форм, як етнізація, конфесіоналізація, початкова професіоналізація, аккультурація тощо. Становлення корпоративної свідомості, соціально-групова самоідентифікація і гармонізація множини пов'язаних із цим самовизначень, формування ієархії відповідних цінностей, оволодіння алгоритмами колективної поведінки, виникнення феноменів солідарності, конформності, як і особистісної суверенності та ініціативи, — ось процеси, які утворюють зміст даного напрямку соціалізації.

4. Політично-правовий напрямок. Це формування передумов поступового входження молоді у множину громадянських, юридично-правових, адміністративно-управлінських та громадських відносин. Відповідно, змістом цього напрямку шкільної соціалізації є засвоєння учнями певного типу сприйняття, розуміння й оцінки політико-правових відносин різного рівня і форми, самовизначення і самореалізації особи у цій сфері суспільного життя. Оволодіння методами діяльності, знаннями й уміннями, необхідними для виконання відповідних ролей і взаємодії із відповідними суспільними інститутами — державою та її органами й установами, політичними партіями та громадськими об'єднаннями, управлінськими структурами різного рівня і призначення. Це потрібно мати на меті, як завдання, які зумовлюють формування педагогічних завдань і розробку відповідних педагогічних заходів у цьому напрямку шкільної соціалізації.

З іншого боку, перед школою стоїть завдання не допустити політизації учнівського середовища, використання школи і школярів будь-якими політичними силами. Школа зобов'язана навчити своїх вихованців основних принципів ставлення до держави і суспільства, основ демократизму і толерантності, інших якостей, які забезпечують у великому суспільстві цивілізовані форми виявлення, співвіднесення та обстоювання політичних, громадських та інших інтересів представників усіх верств населення.

З цієї точки зору, школа має бути досконалим простором, у якому розгортаються найперші політико-правові контакти учнів — вихідців із сімей різного соціального походження, достатку, з різними конфесійними та етнокультурними особливостями. У шкільному класі і шкільному колективі набувається перший досвід такої взаємодії, утверджуються, апробуються і розвиваються відповідні ідеї, цінності і принципи. Так, європейська школа на цьому напрямку вирішує, насамперед, завдання таких базисних основ майбутньої діяльності своїх вихованців у політико-правовій сфері, як демократизм, толерантність, плуралістичність, гуманізм, громадянськість, повага до прав і свобод іншого, як і до власних, обопільна вимогливість до виконання обов'язків.

5. Економічний напрямок. У цій сфері суспільних відносин майбутній громадянин має стати учасником відносин виробництва, обміну, споживання. Отже, у школі він має засвоїти засадові знання, уміння, навички, орієнтації і алгоритми майбутньої поведінки і діяльності у якості працівника, агента обміну (покупця, наприклад), споживача.

Саме тут відіграють свою незамінну роль уроки праці, ознайомлення з технологіями, відвідування підприємств та установ, де працюють батьки, загальноекономічна освіта і курси сімейної економіки. Надзвичайної ваги набули завдання професійної орієнтації і керівництва професійним самовизначенням учнів. Як показує досвід західно-європейської школи, саме ці завдання починають дедалі більшою мірою відігравати роль джерела педагогічних інновацій і структурних перебудов національних систем освіти [3].

З метою підготовки учня до участі у ринкових товарних відносинах здійснюється навчання, спрямоване на забезпечення його грамотності як потенційного покупця, виховується здатність до критичного сприйняття рекламної продукції і збереження тверезого погляду на світ товарів, відбувається ознайомлення з проблемами фінансів і грошей, засвоюються основи оптимістичності та поміркованості. Відбувається ознайомлення з правами споживача і основами товарознавства, учні вивчають способи захисту прав споживача й структуру установ і організацій, які покликані допомагати громадянам у вирішенні цих проблем.

Іншою стороною цієї підготовки є вивчення основ товарознавства й умінь і навичок оптимального користування різноманітними видами товарів — продуктами харчування, одягом, медикаментами, побутовими хімікатами, побутовим обладнанням та домашньою технікою, засобами особистого та громадського транспорту тощо. Життя у сучасному високотехнологічному суспільстві вимагає від людини, як, споживача, складних знань, умінь і навичок.

Надзвичайно важливі завдання — ознайомлення учнів зі специфікою підприємницької діяльності, культивування підприємницьких здібностей і мотивацій. Необов'язково учні мають стати фахівцями-менеджерами, але здатність у разі необхідності розпочати власну справу, зайнітись дрібним і середнім бізнесом має бути нормативною якістю людини у розвинутому суспільстві.

6. Екологічний напрямок. За умов, коли людство стало геофізичною силою і його вплив на планетарні процеси набув надзвичайної потужності, збереження екологічної рівноваги стало умовою виживання людства. Формування поняття життєвого довкілля, як залежності від кожної особи і надзвичайно вразливої реальності, стало директивною вимогою життя і важливим педагогічним завданням.

На цьому напрямку соціалізації особа має бути сформована, як компетентний суб'єкт відносин "Я — довкілля". Структура довкілля, яке поділяється на природне середовище, соціальне оточення і культурний світ, визначає напрямки формування відповідних сфер життєвого досвіду, знань, умінь, цінностей та ідеалів особистості.

Особливим і надзвичайно специфічним об'єктом педагогічної уваги у соціалізації молоді є формування правильного розуміння феномена людської тілесності, становлення культури фізичного життя, опрацювання екології тіла. Цими питаннями опікується новітня навчальна дисципліна валеологія.

7. Напрямок "Я — універсум". Це сфера відносин людини як єдиної істоти, життя якої не обмежується фактом фізичного існування "тут" і "тепер", а відбувається як історична подія у вимірах минулого, сучасного і майбутнього. Пошуки смыслів цього феномена відбуваються у структурі відносин особистості з першоосновами буття і власної сутності. Безпосередніми їх репрезентантами є універсум суспільного життя, історичного буття суспільства як субстанції, яка породжує особистість, надає смыслу її життю, зберігаючи вияви її діяльного генія у сукупності своїх надбань.

Якщо змістом особистісного напрямку соціалізації є становлення людської душі, як проекції зовнішнього світу у внутрішній світ людини і його переживання, то змістом соціалізації у системі відносин "Я — Універсум" є становлення і утвердження людського духу, як жаги мудрого діяння, як діяльної проекції внутрішнього світу людини у світ зовнішній.

Найбільш глибоко ця проблематика, можливо, найважливіша з педагогічної точки зору, опрацьована у релігійній традиції. Піднесення, осяяння, зцілення і порятунок людської душі, залежні від неї самої завдання, діяльним вираженням яких є життя як духовний подвиг, становлять зміст тисячолітніх релігійних пошукув. Мудрість, зразковість і самопожертва духовного пастира — споконвічне вираження сутності педагогічної дії.

В атеїстичній традиції, яка набула сьогодні масового поширення, ці проблеми, на жаль,

лише знаходять свої перші прояви. Завдання сповіді та духовного зцілення намагаються взяти на себе психоаналітик та психотерапевт. Духовного піднесення намагаються досягнути ідеологи та моралісти. Духовного осяння праґнуть мистецтво та література, різноманітні просвітницькі й культурні установи. Ці спроби різною мірою ефективні і, напевне, досконалість їх зростатиме. Однак духовне життя і духовний порятунок, утвердження людського духу як єдиної реальності її буття у структурі "Ми", в "універсумі" мають своїм витоком учителя і наставника, яким є сьогодні, принаймі покликаний бути, шкільний учитель.

Етичне, естетичне становлення особистості, формування її ідеалів та вищих почуттів, дійсних духовних праґнень і життєвих цілей відбувається у цій сфері її соціалізації. Водночас ці процеси утворюють зміст і внутрішнього розвитку особистості, особистісного напрямку її соціалізації. Отже, особистісне, соціальне і духовне становлення людини — триеддиний процес.

Аналіз структури і змісту шкільної соціалізації, визначення її етапів і напрямків, відповідно, і педагогічних цілей, завдань і засобів їх реалізації вимагає подальшого ретельного обґрунтування, уточнення, деталізації і систематизації. Найголовнішою є практична апробація отриманих результатів такого дослідження з метою розробки необхідної методологічної основи для формування конкретних програм соціалізації шкільної молоді.

Кінцевою метою шкільної соціалізації учнів на кожному із її напрямків є формування готовності молодої людини бути учасником (контрагентом і суб'єктом) відповідної сфери суспільного життя. Це також співмірне вікові і життєві ситуації даного учня, його реальному включення, інкорпорації до певної сфери суспільних відносин, діяльності і свідомості.

Передумовою такої готовності учня до участі і ступеня реальної участі у тих чи інших відносинах є формування відповідної системи психофізичних і соціальних його якостей, оволодіння необхідними знаннями і вміннями, у тому числі й соціальними алгоритмами, процедурами і правилами відповідної діяльності і поведінки. Безпосередня участь у цих відносинах і діяльності, набуття завдяки цьому первісного досвіду є способом дійсного досягнення необхідного рівня компетентності і відповідальності, формування потреб, інтересів і мотивацій у даній сфері суспільного життя.

Конкретизація змісту педагогічних зусиль щодо реалізації завдань певного етапу шкільної соціалізації на кожному з конкретних напрямків цього процесу і їх складових виокремлює множину взаємопов'язаних педагогічних завдань і заходів шкільної соціалізації. Опрацювання їх змісту, форм і термінів реалізації має відбуватись залежно від загальних і специфічних особливостей, умов і можливостей діяльності конкретного навчального закладу — соціально-політичних і економічних, регіонально-територіальних, фінансових, технічних, кадрових тощо — з обов'язковим врахуванням життєвої диспозиції і обставин та індивідуальних якостей школярів.

Множина педагогічних завдань шкільної соціалізації може розглядатись як простір педагогічної дії і реалізації цього процесу і його педагогічний зміст. Цілісне їх відображення можливо здійснити у формі педагогічної програми і відповідних педагогічних планів шкільної соціалізації. Наприклад, в оновленій у ході останньої реформи норвезькій середній школі організація соціальної і культурної діяльності розглядається, як складова базового навчального плану. З цією метою розроблена спеціальна програма, така ж як і для традиційних предметів [4].

На нашу думку, сьогодні цілком назріла потрібна у цілеспрямованій науково-пошуковій, дослідницькій, експериментальній, методолого-методичній роботі щодо формування типової національної програми шкільної соціалізації. Наявність такої моделі уможливила б, стимулювала і впорядкувала розробку відповідних програм у кожній школі, з необхідною їх прив'язкою до загальних і специфічних умов, можливостей і завдань їх діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Minder M. Champs d'action pedagogique. - Paris, 1997. - 586 р.
2. Філософія. За ред. Г. А. Зінченка, В. М. Сагатовського, І.І. Кального, В.М.Даниленка. — Київ, 1995. - 423с.
3. Лавриченко Н. М Професійна орієнтація як рушій прогресивного реформування системи освіти/ На прикладі Франції/. - Київ, 1996. - 37с.
4. Вишневська Н. Ю. Реформування шкільної освіти в Норвегії у 90-х роках ХХ століття Автореф.

Олена Музика

СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік з точки зору культурно-історичного підходу, – дуже молоде утворення, яке іспусє трохи більше століття. Суспільство ще не встигло виробити оптимальних форм соціалізації, конкретизованих у певних суспільних інституціях і вимогах, що стосуються саме підліткового віку. Це є однією із головних причин кризовості цього вікового періоду. Психологічна теорія тут значно випереджає суспільно-педагогічну практику і володіє достатнім теоретичним потенціалом, щоби пояснювати причини кризових явищ і тенденцій розвитку особистості у підлітковому віці.

Вплив соціальних чинників на формування здібностей відзначав цілий ряд дослідників. Але не лише соціальні умови життя, належність до певних соціальних груп та інші подібні чинники суттєво впливають на розвиток здібностей, а й соціально-психологічні характеристики: соціальний статус, стиль та інтенсивність спілкування, способи самоствердження тощо. О.Бодальов вважає, що саме цей компонент у розвитку здібностей є найменш дослідженим.

Ми приєднуємося до тих учених, які розглядають соціалізацію як основу індивідуалізації, тобто такого вибіркового присвоєння суспільного досвіду, яке робить особистість індивідуально своєрідною і проявляється, насамперед, у особливостях мотиваційної сфери і в напрямках активності особистості [1, 4].

На думку В.Москаленко і В.Циби, “поняття соціалізації можна визначити, як становлення особистості через формування в індивіда конкретних, соціально-історичних властивостей завдяки предметно-діяльнісному засвоєнню ним певної системи загальних форм культури даного суспільства” [5, 139]. При цьому автори підкреслюють, що “з погляду на індивіда, як активного суб’єкта, що творить самого себе, випливає, що практична участь індивідів у творчій діяльності є необхідною умовою формування особистісних властивостей” [5, 140].

Такий підхід викликає необхідність аналізу основних соціальних потреб, які визначають поведінку у підлітковому віці та їх ролі у формуванні мотивації творчої активності особистості.

Евристичним у цьому контексті є положення про включення нижчих потреб і, навіть інсінктів у вищі потреби й опосередкування цього процесу особливостями соціокультурної ситуації, що його висунув С.Рубінштейн. Отже, хтозна чи можна говорити про якусь одну визначальну соціальну потребу для певного вікового періоду. “Багатство і багатогранність потреб, які історично формуються, створює джерела мотивації людської діяльності, які все розширяються, значення яких залежить при цьому від конкретних історичних умов” [10, 42].

Відповідно до концепції А.Адпера, виділяються три основні потреби, що визначають розвиток особистості: почуття спільноти, почуття неповноцінності чи недостатності і прагнення до власної значущості. “У позитивному варіанті розвитку, — як зазначає Я. Бундулс, — ці почуття з’являються як 1) впевненість в собі, в своїх силах; 2) довіра до людини, співчуття і співчасть. Ці почуття є умовою початку будь-якої продуктивної діяльності” [3; 139].

Ряд психологів вважають потребу в самоствердженні провідною у підлітковому віці. В основі цієї потреби, на думку Р. Мей, є здатність людини до симультанного переживання себе як об’єкта і суб’єкта соціальних стосунків. Механізмом знаходження і закріплення свого місця на біполлярній шкалі “об’єкт – суб’єкт” є самоствердження.

О.Яковлева [11] розглядає творчість не з позицій її результативності, а як спосіб самореалізації в міжособистісних стосунках, тобто як прояв лідерської обдарованості. На наш погляд, висуваючи тезу про те, що розвиток лідерських здібностей сприяє проявам креативності, авторка відходить від поняття лідерства, прийнятого в соціальній психології. Тут швидше йдеться про престиж, авторитет, які дають більше можливості для експансії на групу особистісних цінностей, або ж про ситуативне лідерство, яке також дозволяє домінувати при прийнятті рішень чи приписуванні оцінок у деякій вузькій сфері. Але коли висунуту О.Яковлевою модель, застосувати до підліткового віку, то вона видається цілком евристичною. Справді, потреба у самоствердженні приводить до генералізації успіхів підлітків в окремих галузях діяльності на всю сферу міжособистісних стосунків, і відрізни, що є причиною, а що наслідком – лідерська обдарованість чи прояви креативності, — справді дуже важко. Схоже, що у підлітковому віці ці процеси взаємопов’язані й обумовлюють один одного.

Вплив процесів соціалізації на розвиток мотивації експериментально доведений Дж. Верофом [12]. Поклавши в основу класифікацію мотивів Г. Келлі, він довів, що в дошкільному віці дітям притаманний автономний мотив досягнення. У 7-9 років його змінює так званий соціальний або нормативний мотив досягнення. І лише в підлітковому віці, після 10-ти років, відбувається інтеграція цих мотивів. Це ще раз підкреслює сензитивність підліткового віку до творчої діяльності.

В.Мухіна, як основну соціальну потребу, що має певну вікову динаміку, виділяє потребу у визнанні, яка по різному реалізується у стосунках із дорослими і ровесниками: “якщо дорослий прагне підтримати дитину в її досягненнях, то ровесники вступають у складні колізії відношень взаємної підтримки і змагання” [6, 45].

Спостереження психологів показують, що вже в дошкільному віці реакція дитини як на успіх, так і на неуспіх стає стриманою, виявлені її часто можна лише за деякими експресивними ознаками. Очевидно, це результат соціального досвіду, результат боротьби домагань визнання і заздрості. Це ускладнює дослідження мотивації творчої активності у технічній творчості, оскільки в цій галузі, як мабуть у жодній іншій, окрім спорту, діє змагальний ефект. Критерії порівняння тут чіткі й об'єктивні, тому здатність вдавано байдуже ставиться до продуктів власної творчості виробляється у дітей дуже рано, і це є певною проблемою для експериментальних досліджень.

А. Петровський провідною соціальною потребою вважає потребу в персоналізації, тобто “процес, у результаті якого суб'єкт отримує ідеальну представленість у життедіяльності інших людей і може виступити в суспільному житті як особистість” [9, 271]. Для підліткового віку, на наш погляд, справедливе зауваження А. Петровського про те, що “потреба в персоналізації виступає як глибинна і не завжди усвідомлена основа неутилітарних форм спілкування між людьми (альtruїзму, афіляції, прагнення до самовизначення і т.п.)” [7, 42].

Інтенсивність соціалізації у підлітковому віці підвищує рівень інтенційності потреби у персоналізації. Інтенсивний пошук соціальних груп і соціально детермінованих діяльностей із мстою максимальної персоналізації пояснюється постулатом максимізації. Механізм його такий: “1) будь-яке переживання, яке сприймається індивідом як таке, що має цінність у плані позначення його індивідуальності, актуалізує потребу в персоналізації і визначає пошук значущого іншого, в якому індивід міг би набути ідеальної представленості; 2) в будь-якій ситуації спілкування індивід намагається визначити й реалізувати ті сторони своєї індивідуальності, які в даному конкретному випадку доступні персоналізації. Неможливість їх здійснення веде до пошуку нових можливостей в самому собі чи предметній діяльності; 3) із двох чи більше партнерів спілкування суб'єкт за інших рівних умов віддає перевагу тому, хто забезпечує максимально адекватну персоналізацію” [8, 53].

Ефективна персоналізація в підлітковому віці неможлива без включення особистості в соціальні групи. При цьому на перше місце виходить проблема референтної групи. Слід зазначити, що вже з підліткового віку проявляється власна активність людини при виборі референтних груп.

Активність підлітків значною мірою орієнтована на те, щоби посісти певне місце у соціальній групі. Б. Ананьев писав: “Статус і соціальні функції — ролі, мотивація поведінки і ціннісні орієнтації — все це характеристики особистості, що визначають її світогляд, життєву спрямованість, суспільну поведінку, основні тенденції розвитку” [1, 312]. При цьому зазначається: “Однак, вже при вивченні статусу особистості виявляється, що у міру його формування і розвитку зростає міра її активності в зберіганні чи перетворенні власного статусу... Діяльна, суб'єктивна сторона статусу виступає у вигляді позиції особистості, яку вона займає в умовах певного статусу” [1, 288].

У технічно обдарованих підлітків статусні домагання, безумовно, зв'язані із мотивацією досягнення, із прагненням до першості. Часто буває так, що цінності груп включення не зв'язані з високими індивідуальними досягненнями. Розвиток творчих здібностей обдарованих підлітків нерідко йде відрізів із соціальними очікуваннями, що викликає негативну реакцію оточення, яке приписує їм такі риси, як зверхність, зарозумілість тощо.

Творча активність технічно обдарованих підлітків гармонізує їх особистісний розвиток саме завдяки тому, що вона потребує розвитку навичок соціальної взаємодії, формування почуття власної значущості “на корисному боці життя” (А.Адлер), побудованого не на зверхності, що йде від комплексу неповноцінності, а на почутті належності до людей,

критерієм взаємооцінки яких є, насамперед, результати творчої діяльності.

У підлітковому віці відбувається узгодження статусних домагань, переорієнтація особистості із диктату індивідуальних потреб на свідоме узгодження і гармонізацію індивідуального і соціального. Цей процес є змістом морального розвитку.

Етапи морального розвитку, який розглядається у взаємозв'язку з трудовою діяльністю, виділені І.Бехом, на наш погляд, достатньо повно характеризують напрямок соціалізації технічно обдарованих підлітків, який задається включенням їх у творчу діяльність: “1) відсутність у свідомості суб’єкта зв’язку між успішністю протікання спільної трудової діяльності і міжособистісними відношеннями учасників роботи; 2) усвідомлення учасниками діяльності зв’язків між результативністю роботи і їх міжособистісними стосунками, розуміння необхідності створення позитивних стосунків й усунення негативних; 3) діяльність із морального самовдосконалення у зв’язку із здійснюваною діяльністю; 4) узагальнення моральних утворень, що формуються у процесі трудової діяльності, на інші сфери життя, перетворення їх в особистісні цінності” [2, 32].

Результатом проведеного аналізу є висновок про те, що ефективна соціалізація у підлітковому віці пов’язана не лише із включенням у певні соціальні групи, а, насамперед, із діяльністю, яка опосередковує це включення. Що більш творча і внутрішньо мотивована суспільно-корисна діяльність, то більш ефективна соціалізація, оскільки в цьому випадку вона скеровується не випадковими і безсистемними соціальними впливами, а визначається творчою спрямованістю особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. –339 с.
2. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно, 1991. – 146 с.
3. Бундулс Я. “Индивидуальная психология” Альфреда Адлера// Вопр. психол., 1982. — №2. — С.133-139.
4. Леонтьев Д. А. Личность: человек в мире и мир в человеке// Вопр. психол., 1989. — №3. – С.11-21.
5. Москаленко В. В., Циба В. Т. Культурно-діяльнісна концепція соціалізації особистості// Педагогіка і психологія, 1996. — №3. — С.136-142.
6. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка// Психол. журн., 1980. — №5. – С.43-53.
7. Петровский А.В. Возможности и пути построения общепсихологической теории личности// Вопр. психол., 1987. — №4. — С.30-44.
8. Петровский А. В., Петровский В. А. Индивид и его потребность быть личностью// Вопр. филос., 1982. — №3. — С.44-53.
9. Психология. Словарь/ Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990. — 494с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 423с.
11. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника// Вопр.психол., 1996. — №3. – С.28-34.
12. Veroff J. Social comparison and the development of achievement motivation. – In: C.P. Smith (ed.). Achievement-Related Motives in Children. – N.Y., 1969.

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Алла Мазур

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРАХУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема страху як важливої емоції, організації внутрішнього духовного світу людини сягає перших спроб осмислення людьми свого призначення на землі і в світі. Над сутністю страху розмірковували великі мислителі минулого, про страх сперечались філософи, його вивчали психологи. Одні вважали його зайвим та шкідливим для людини, інші – важливим та необхідним. Деято наполягав, що страх вроджена емоція, а на противагу існувала думка, що страх породжує існування в суспільстві. Для когось основним чинником виникнення страху була небезпека для фізичного Я, ймовірність втрати матеріальних цінностей, а для когось – небезпека духовному існуванню, загроза втрати моральних орієнтирів. Але так чи інакше, попри всю увагу до даної проблеми, узагальнюючої теорії страху досі не створено. Зрештою, страх відомий кожному і не потребує пояснення, та далеко не кожен здатний керувати ним. Навіть більше, зростаючи до жаху чи паніки, він починає керувати людиною.

Особливо важко долати страх дітям. Щоправда, дитячі страхи – це звичайне явище, причому кожен страх чи вид страху з'являється у певному віці, тобто для кожного віку є свої страхи, які, у випадку нормального розвитку, з часом зникають.

У випадку нормального розвитку дитячі страхи є необхідними у регуляції поведінки дитини, і загалом мають позитивний адаптаційний смисл. Зовсім безстрашна дитина беззахисна перед життєвими ситуаціями. Страх, як і будь-яке інше переживання, є корисним, коли точно виконує свої функції, а потім зникає. Але якщо йдеться про корисність чи шкідливість страху, звичайно, необхідно згадати про його інтенсивність. Можна виділити кілька рівнів інтенсивності прояву цієї емоції: низький, середній, високий, дуже високий.

Страх, що має низький рівень інтенсивності, не впливає негативно на особистість дитини. Такі діти жваві, спокійні, їм властиве почуття впевненості в успішності своєї діяльності, оптимізм. Коли інтенсивність сягає середнього рівня, то страх інколи виявляється в об'єктивних обставинах, але протікає короткоплинно, проявляється лише епізодично, ситуативно, іноді з'являється тривожність. Дитина намагається уникати труднощів. У дітей з високим рівнем інтенсивності страху спостерігається висока тривожність, скованість, довготривалий страх. Дитина пасивна в усьому, безініціативна, виконує лише добре відомі завдання, у ситуаціях, пов'язаних із предметом страху, дуже напружується.

З дітьми з середнім та високим рівнем інтенсивності прояву страху проводиться корекційна робота, а дуже високий рівень потребує терапії, оскільки в цьому випадку страх панує над особистістю, спричиняє постійну тривожність, паніку, фобії. Необхідно пам'ятати, що інтенсивний страх є найбільш небезпечною емоцією з-поміж усіх інших.

Особливо суттєвою проблема страху є у старшому дошкільному віці. Кількість об'єктів, що викликають страх у дошкільнят, напевно більша та різноманітніша, ніж у будь-якому іншому віці. Така чутливість до страхів у цьому віці пояснюється, насамперед, завершенням дозрівання емоційної сфери та інтенсивним розвитком уяви. Крім того у старшому дошкільному віці інтенсивно розвивається здатність до абстрактного мислення, до узагальнення, відбувається усвідомлення категорій часу і простору, пошук відповідей на питання: "Звідки все взялось?", "Для чого люди живуть?" Старші дошкільнятам більш адекватно виражають свої почуття, глибоко переживають відношення оточуючих, можуть відчувати провину. У цьому віці формується досвід міжособистісних стосунків, що базується на вмінні дитини приймати і грati ролі, передбачати і планувати дії інших, розуміти їх почуття і наміри.

Характерними для цього віку є страхи нападу тварин, страшних снів, вогню, пожежі, стихії, глибини, покарань батьків. У цьому віці діти можуть боятись сновидінь і смерті уві сні. Причому сам факт усвідомлення смерті як невіправного нещастя, припинення життя відбувається найчастіше саме у сні. Часто уві сні дітям може вимальовуватись розлука з батьками, зумовлена страхом їх зникнення чи втрати.

У 3-5 років страх відсутності матері трансформується в страх відсутності любові, а у віці 5-8 років він виражається уві сні конкретним страхом її втрати чи смерті. Як правило, діти самі спрямлюються з подібними переживаннями, але лише в тому випадку, якщо в сім'ї життєрадісна атмосфера, якщо батьки не говорять постійно про хвороби, про чиось смерть. При несприятливих обставинах страх смерті чинить патологічний вплив на психіку, сприяє посиленню багатьох пов'язаних із ним страхов.

Страх смерті є початковою точкою для розвитку страху "бути нічим". На думку Захарова, він є своєрідною морально-етичною категорією, що вказує на певну зрілість почуттів, іх глибину, і тому особливо виражений в емоційно чутливих дітей, склонних до абстрактного мислення [1, 54].

Від 3-х до 5-ти років страх смерті пов'язаний зі страхом темряви, яка асоціюється з пустотою, "нічим", де можна розчинитись, зникнути. На думку Фрейда, страх самотності, смерті, невідомого мають своїм ядром небезпеку психічної безпорадності і відповідають періоду незрілого Я [6, 293].

У 5-8 років страх смерті пов'язаний із максимально вираженими страхами нападу тварин, казкових персонажів, вогню, пожежі, стихії, страхом захворіти і страхом смерті батьків. Праобразом страху смерті є страх болю в перші роки життя, коли він виникає в результаті нещасних випадків, насилля, хвороб.

Загалом, емоція страху виникає у відповідь на дію загрозливого стимулу. Розуміння небезпеки, її усвідомлення формується в процесі життєвого досвіду і міжособистісних відносин, коли деякі байдужі для дитини подразники поступово набувають характеру загрозливих впливів. Йдеться про травмуючий досвід (переліяк, біль, хвороба, конфлікти тощо).

Більш розповсюджені так звані навіяні дитячі страхи. Їх джерело – дорослі, що оточують дитину, які надміру наполегливо підкреслюють наявність небезпеки. До навіянь також можна віднести страхи, які виникають у дітей, чиї батьки надміру тривожні. Розмови при дитині про смерть, хвороби, пожежі, вбивства відбиваються на її психіці. Тобто можна стверджувати, що ймовірність появи страхов у дітей вища при наявності їх у батьків, особливо, коли у них спільні властивості вищої нервової діяльності, а також, коли батьки користуються у дітей авторитетом і коли між ними існує тісний емоційний контакт. Більшість страхов передаються дітям несвідомо, але деякі можуть свідомо посилюватись батьками в процесі виховання чи нав'язливо навіюватись дітям у системі ціннісних орієнтацій.

Захаров вважав, що страх буває реальний та уявний, гострий та хронічний. Реальний та гострий обумовлені ситуацією, а уявний та хронічний – особливостями особистості. Наявність стійких страхов свідчить про нездатність дитини справитись зі своїми почуттями, контролювати їх. Неможливість керувати собою породжує почуття безсилия і безнадії, посилюючи пасивність та пессимізм [1, 23].

Таким чином, потрібно пам'ятати: якщо у дитини спостерігається значна кількість страхов, або ж сильний страх перед одним чи кількома об'єктами, то можна говорити про високу тривожність чи наявність патологічного страху у дитини. Саме звідси беруть початок інші психологічні проблеми дитини: труднощі у спілкуванні, порушення розвитку особистості, психіки, соціальна дезадаптація навіть аутизм і психосоматичні захворювання.

Окрім того варто зазначити, що з неусунутих ранніх страхов пізніше виникає страх перед школою, а в дорослих – такі риси характеру, як невпевненість у собі, тривожність, надумливість. Тому важливим завданням психологів, вихователів та батьків є своєчасна діагностика та диференціація дитячих страхов.

З метою детальнішого вивчення проблеми страху у дітей дошкільного віку нами було проведено дослідження на базі дитячих садочків Тернополя. У ньому брало участь 87 дітей (48 дівчаток та 39 хлопчиків).

Для нас було важливо з'ясувати, які види страху є домінуючими у дошкільному віці, а

також, як часто у дітей спостерігається значна кількість страхів одночасно, тобто висока тривожність. Для дослідження даних проблем було використано метод спостереження, бесіди та розігрування ситуацій взаємодії з предметом страху в грі. Нижче подані узагальнені результати, отримані в ході бесіди та ігрових ситуацій взаємодії з предметом страху (ігрові ситуації були підібрані так, щоби виявляти ті ж об'єкти страху, що виявляє бесіда, тому результати за двома методами зведені в одну таблицю).

Особливості розподілу страхів у дітей дошкільного віку, %

Страх	Ранг	Хлопчики	Страх	Ранг	Дівчата
Смерті	1	86,7	Смерті	1	94,7
Війни	2	73,3	Вогню	3	84,2
Снів	3	66,7	Снів	3	78,9
Вогню	3	66,7	Стихій	4	78,9
Стихій	4	60	Тварин	4	68,4
Покарань	5	53,3	Війни	4	68,4
Тварин	5	53,3	Транспорту	5	68,4
Темряви	6	46,7	Темряви	6	63,2
Транспорту	7	40	Покарань	6	57,9
Крові	8	33,3	Захворіти	7	57,9
Несподіваних звуків	8	33,3	Несподіваних звуків	8	52,6
Вихователів	8	33,3	Бути насамоті	9	47,4
Висоти	8	33,3	Казкових персонажів	9	42,1
Уколів	9	26,7	Висоти	9	42,1
Бути насамоті	9	26,7	Замкнутого простору	10	42,1
Казкових персонажів	9	26,7	Крові	10	36,8
Захворіти	9	26,7	Уколів	11	36,8
Замкнутого простору	10	20	Болю	11	31,6
Болю	10	20	Води	12	31,6
Води	11	13,3	Вихователів	13	26,3
Лікарів	11	13,3	Лікарів	14	21,1
Інших дітей	12	6,7	Інших дітей		15,8

Серед опитаних дітей виявилось 26,7% хлопчиків та 36,8% дівчаток, що схильні переживати значну кількість страхов. У тривожних дітей характерна поведінка, тому їх можна помітити навіть при спостереженні. Щікаво, що у ході бесіди не всі діти охоче розповідали про свої страхови. Дехто не хотів видатись боягузом, а в декого сама розмова на подібні теми викликала негативні емоції. Але їх страхови легко виявлялись в іграх, коли дитина розповідала про переживання своїх персонажів. Дітям пропонувалось пограти гру-казку. Наприклад, щоби виявити страх самотності, дитині пропонувалась ситуація: "У лісі жила сім'я зайчиків (обираються учасники гри: мама, тато, зайченя). Одного разу батьки кудись пішли, а зайченя залишилось вдома (дитина, що отримала роль зайченятка, продовжує казку)." Для виявлення страху перед тваринами розігрувалась ситуація прогулянки до зоопарку; ситуація подорожі потягом, літаком, машиною — щоби дізнатись про страх перед транспортом і т.д.

Із таблиці одразу помітно, що домінуючими у дошкільному віці є страх смерті (значущий особливо для дівчаток), а також страх вогню та війни. В старшому дошкільному віці діти особливо чутливі до загрози виникнення хвороб, нещастя, смерті. Саме в цьому віці діти починають усвідомлювати, що людське життя не безконечне (помирає дідуся чи бабуся). Дитина вперше відчуває, що смерть — неминуча. Як правило, подібні переживання минають, якщо в сім'ї життерадісна атмосфера, батьки не говорять безконечно про хвороби чи смерть, про те, що з дитиною теж може щось статись.

Страх смерті тісно пов'язаний з іншими страховами. Наприклад, у віці від 3-х до 5-ти років елементом страху смерті можна вважати страх темряви, яка асоціюється з пусткою, "нічим", де можна розчинитись, зникнути, звідки завжди може раптово з'явитись загроза. Наприклад, шестирічний Роман, розігруючи казкову ситуацію, розповів таку історію: "У темному лісі жила сім'я зайців. Одного разу батьки пішли шукати їжу, а зайченя залишилось вдома. Був

вечір, і воно вже спало. Але пізніше зайчена проснулося і побачило, що батьків ніде немає. Воно дуже злякалось, бо довкола було темно. Крім того, зайчик помітив, що двері в кімнату відчинені. Там, за дверима сковався мисливець. Він дочекався зручної нагоди, прицілився і вбив зайчика."

У віці 5-8 років зі страхом смерті пов'язані максимально виражені страхи вогню, пожежі, стихії, страх захворіти. Часто діти починають персонифікувати смерть, уявляючи її у вигляді окремої істоти, наділеної таємними і жахливими властивостями. Ймовірно саме цим породжується страх казкових персонажів, який властивий майже половині опитаних дівчаток і третині хлопчиків. Так, Оксанка, якій п'ять із половиною років, розповіла казку про хлопчика, який заблукав у лісі: "*Одного разу хлопчик з батьками поїхав у ліс. Настав вечір, і потрібно було розпалити багаття. Тоді хлопчик сказав, що він піде по дрова. Імов він, імов, коли раптом зрозуміє, що заблукав. Аж тут він побачив хатину та увійшов до неї. Двері за ним зачинились. Тут був привид. Хлопчик так злякався, що не міг промовити і слова. Він зрозумів, що потрапив у пастку, з якої не зможе втекти.*"

Дитячі хвилювання знаходять своє відображення у снах. І навіть усвідомлення самого факту смерті, як чогось незворотного, може теж відбуватись уві сні (може снитись власна смерть чи втрата батьків). Тому значна частина дошкільнят боїться сновидінь. Одна дівчинка розповіла про ведмежа, яке дуже хотіло спати з мамою, бо коли воно засинало наодинці, йому снілось, що його вкрали. А інша дівчинка сказала, що ведмежа боїться спати, бо як тільки воно засне, батьки кудись підуть і залишать його самого. Щоби дитина спала спокійно, вона повинна знати, що їй нічо не загрожує, що її люблять і завжди захищать. Тобто саме сім'я може забезпечити дитині спокій, або ж породити страхи.

Часто стиль виховання, зокрема методи покарання можуть зумовити виникнення дитячих страхов. Ось, наприклад, розповідь дівчинки, у якої спостерігалась висока тривожність: "*Був вечір, і всі вже були стомлені. Мама-кінка вкладала своє кошеня спати, а воно впередувало і хотіло ще грратись. Мама дуже розіплілась і замкнула кошеня в туалеті, щоб його покарати. Мама сказала, що тут воно нікому не заважатиме спати. Кошеняті було дуже страшно. Там було темно і не було чим дихати. Кошеня почало плакати і просити в мами пробачення. Мама довго не вибачала.*" Очевидно у цій сім'ї застосовуються дуже жорсткі методи покарання. В результаті у дитини спостерігається цілий ряд страхов: страх покарань, темряви, замкнутого простору, смерті, вигаданих істот.

Страх болю теж має зв'язок зі страхом смерті, причому є його праобразом. Але якщо в перші роки життя страх болю виникає внаслідок нещасних випадків, хвороб і травм, то, починаючи з чотирьох років, страх фізичного болю поступається місцем страху психічного болю – нещастя, розлуки, втрати любові. Зрештою, страхом втрати любові, страхом розлуки може породжуватись і страх залишатись самому. Ось ще одна історія, яку ми почули, коли розігрували ситуації на виявлення страху бути на самоті. Її розповіла дівчинка, яка виховувалась матір'ю, а садочок почала відвідувати недавно. "*Одного разу батьки пішли на роботу, а іх донька залишилась вдома сама. Спершу до неї прийшли подруги, і вони весело провели час. Але коли друзі пішли додому, дівчині раптом стало страшно. Вона зачинила двері, бо боялась, що може прийти хтось чужий. Дівчині здавалось, що батьків немає вже надто довго. "А раптом батьки не повернуться", — подумала дівчинка. Тоді вона сіла біля вікна, виглядаючи батьків. І так дівчинка не сходила з місця, аж доки не повернулась мама.*"

Певною мірою зі страхом смерті та страхом болю пов'язані страхи висоти (можна впасти й травмуватись), уколів, лікарів (можуть завдати фізичного болю), крові (наслідок фізичного пошкодження), інших дітей, які можуть образити чи вдарити (поєднання фізичного та психічного болю), транспорту й замкнутого простору (щось, звідки неможливо вибратись, звільнитись).

Деякі діти бояться прояву агресії з боку старших чи сильніших. Так, один хлопчик розповідав: "Далеко у лісі жило багато звірів. Найсильнішим був тигр. Він нікого не боявся. Якось він був дуже голодний і тому лютував. Тигр ходив розлючений по лісі, аж раптом помітив мавпочку. Він накинувся на неї і з'їв."

Багато дошкільнят бояться тварин. Переважно такими "страшними" тваринами бувають собаки, яких дитина може боятись внаслідок набутого досвіду або через надмірне залякування

батьків. Іноді діти бояться вовків чи ведмедів, яких вони знають із казок. Ці страхи можна вважати типовими, але іноді вони можуть набувати дивних форм. Ось що розповіла шестирічна Аліна: "Маленьке собаченя відмовлялось ходити в туалет. Мама по-різному намагалась його змусити. Вона і просила, і сказала, але нічо не допомагало. Собаченя дуже боялося користуватись туалетом, бо звідти могла виновезти змія."

Таким чином, у дітей дошкільного віку можна виділити кілька груп страхів. Перша – страхи, викликані афективним компонентом через отриманий досвід переживання страху як почуття (переляк, переживання невдачі). Друга група – страхи, зумовлені гностичним компонентом, відсутністю знань про навколошні об'єкти, страх невідомого (перед стихією, перед тваринами, незнайомими людьми). Третя група – страхи, викликані психомоторним компонентом: досвідом невдалої дії, необережного руху, що привели до переживання страху висоти, страху втратити рівновагу. Четверта група – страхи, зумовлені захисним рефлексом "Що таке?" (страх несподіваних звуків, грому, блискавки).

Важливо пам'ятати про необхідність корекції дитячих страхів. Корекційна робота для усунення страхів дитини може проводитись у різних напрямах. Ефективність корекції і вибір корекційних прийомів визначаються індивідуальними особливостями дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 112с.
2. Карпенко Н. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей// Початкова школа. – 1999. — № 12. – С.4-7
3. Мир детства: Дошкольник / Под.ред. А.Г. Хрипковой. – М.: Педагогика, 1987. – 256с.
4. Рогов Е.И. Настольная книга рабочего психолога в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529с.
5. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М.: Педагогика, 1988. – 154с.
6. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. Страх. Тотем и taboo: Сборник/ Пер. с нем. Я.М. Когана, М.В. Вульфа. – Минск: ООО "Погурри", 1998. – 496с.
7. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. – М.: Знание, 1981. – 192с.

Галина Мешко, Олександр Мешко

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

Яскраве вираження індивідуальності учителя у процесі його спілкування з учнями виступає однією з вирішальних умов його успіху у педагогічній діяльності. Цінність педагога полягає у здатності самореалізувати свою індивідуальність на високому рівні, злагатити систему виховних стосунків з дітьми своєю особистістю, у неповторності використання педагогічних засобів. Тому становлення майбутнього педагога – це, передусім, формування його як особистості, як індивідуальності, а вже потім – як умілого працівника.

Проблема індивідуальності не нова, хоч і мало вивчена. Ще у 20-ті роки В.Сорока-Росинський писав про значення індивідуальності педагога, відзначав, що найчастіше учитель розглядається, як проста арифметична сума тих вартостей, якими він повинен володіти (ерудиція, любов до дітей, до педагогічної діяльності, високі морально-вольові якості). Але учням на все життя запам'ятується не зміст уроків, а сама особистість вчителя, те особливе, що характерне для нього і, хочемо ми цього чи ні, передається вихованцям.

У 20-ті роки у Радянському Союзі був напрацьований значний досвід педагогічної освіти. Він мало вивчений. При Центральному педагогічному інституті у Москві існувала комісія з вивчення праці вчителя. Вона закладала основи нової галузі педагогічної науки – дидаскології, комплексної науки про вчителя. Було визначено методологічні основи досліджень, висунуто й обґрунтовано ряд теоретичних ідей (про необхідність комплексного підходу до вивчення проблем учителя, про розвиток його професіональної індивідуальності, про роль самовиховання і необхідність професійних тренувань педагога).

В.Сухомлинський, роздумуючи над розвитком творчої індивідуальності педагога, у книзі "Павлиська середня школа" [6] писав про те, що ні один учитель не може бути універсальним, а тому й абстрактним втіленням усіх вартостей. У кожному щось переважає, кожний, маючи

неповторну рису, здатний яскравіше, повніше, ніж інші, розкритися, проявитися у якісь сфері духовного життя. Ця сфера і є тим особистим внеском, який робить педагог у складний процес впливу на дітей.

Феномен, через який відбувається реалізація особистісного потенціалу учителя під час його комунікативної взаємодії з учнями, у педагогіці і психології позначається категорією "індивідуальний стиль педагогічного спілкування". Він є відображенням рівня професійної зрілості і компетентності педагога, його майстерності.

Розкрити психологічні механізми впливу індивідуального стилю педагога на становлення його професійної майстерності дає можливість теорія інтегральної індивідуальності, розроблена В.Мерліним [3]. За цією теорією інтегральна індивідуальність – це система психічних властивостей, які характеризують людину і мають певну ієархію різновіднівих зв'язків, що опосередковані рядом проміжних змінних. Дати інтегральну характеристику людині означає розкрити ієархічні рівні системи її властивостей.

До великої системи інтегральної індивідуальності входять такі ієархічні рівні:

- 1) система індивідуальних властивостей організму. Її підсистеми: а) біохімічні;
- б) загальносоматичні; в) властивості нервової системи (нейродинамічні);
- 2) система індивідуальних психічних властивостей. Її підсистеми: а) психодинамічні (властивості темпераменту); б) психічні властивості особистості;
- 3) система соціально-психологічних індивідуальних властивостей. Її підсистеми: а) соціальні ролі у малій групі чи колективі; б) соціальні ролі у соціально-історичних спільнотах (клас, народ).

При засвоєнні індивідуального стилю спілкування утворюється чи знищується зв'язок психодинамічних властивостей із певними відношеннями особистості. Індивідуальний стиль спілкування в системі інтегральної індивідуальності, таким чином, виконує функцію опосередковуючої ланки в багатозначних зв'язках психодинамічних властивостей і властивостей особистості. Через нього виникають нові зв'язки між індивідуальними властивостями різних рівнів, які детерміновані різними закономірностями. Зміна характеру зв'язку між різновіднівими індивідуальними властивостями веде до створення нової системи цих властивостей, які сприяють адекватному пристосуванню до об'єктивних вимог діяльності, дозволяє досягнути в ній позитивних результатів, викликає емоційне почуття задоволення. Процес гармонізації різновіднівих властивостей інтегральної індивідуальності стає можливим завдяки системоутворюючій функції індивідуального стилю спілкування. Якщо педагог – майстер, то в нього гармоніовані зв'язки різновіднівих властивостей в структурі інтегральної індивідуальності завдяки засвоєнню індивідуального стилю педагогічного спілкування.

Розглядаючи індивідуальний стиль педагогічного спілкування у світлі теорії інтегральної індивідуальності, ми пояснююмо його як обумовлену цілями педагогічної діяльності та властивостями індивідуальності педагога своєрідність притаманної йому стійкій системі засобів і способів комунікативної взаємодії з учнями. Цей феномен відрізняється від інших різновидів стилю, перш за все, своїми пристосувальними і компенсаторними функціями. Останні полягають у тому, що індивідуальний стиль дозволяє педагогу компенсувати окремі негативні прояви своїх типологічних властивостей і максимально використовувати їх переваги. Завдяки системоутворюючій функції змінюються старі зв'язки між різновіднівими властивостями індивідуальності. Нові зв'язки, що виникають між ними, служать основою новоутворень особистості.

А.Коротаєв і Т.Тамбовцева [1], які є послідовниками В.Мерліна, встановили залежність різноманітних операцій педагогічного спілкування від однієї і тієї ж властивості інтегральної індивідуальності. З іншого боку, була виявлена й інша залежність – одна і та ж операція педагогічного спілкування пов'язана з властивостями різних рівнів інтегральної індивідуальності. Отже, між властивостями інтегральної індивідуальності й операціями педагогічного спілкування існує багатозначна залежність. Це означає, що одне і те ж ставлення учителя до учнів може бути виражене за допомогою різних операцій педагогічного спілкування і, навпаки, одна і та ж операція педагогічного спілкування відповідає різним властивостям інтегральної індивідуальності.

Спираючись на дану наукову основу, ми організували спеціальну роботу зі студентами,

спрямовану на формування у них індивідуального стилю педагогічного спілкування. Ця робота проводилася на практичних заняттях з педагогіки, на заняттях студентської проблемної групи, специфіка й аспекти функціонування якої описані у попередніх наших публікаціях [2]. Головним завданням було не стільки навчання студентів конкретних дій у певних педагогічних ситуаціях, скільки прагнення створити у них внутрішню орієнтацію на пошук педагогічної грамотних і психологічно виправданих індивідуальних комунікативних прийомів. Ми не акцентували увагу на виявленні типів вищої нервової системи у майбутніх педагогів, а формували у студентів установки і розуміння, що серед учителів із високими педагогічними досягненнями можна зустріти представників різних типів темпераментів. Не існує особливого типу вищої нервової діяльності для педагогічної професії. Хоча деякі психофізіологічні властивості людини розглядаються, як передумови розвитку педагогічних здібностей, вважаються професійно значущими, такими, сприятливими для кращої результативності педагогічної праці.

Такий підхід орієнтує студентів вчитися використовувати в одинакових педагогічних ситуаціях, залежно від індивідуальних властивостей, різні за формуєю і змістом операції і прийоми педагогічного спілкування. Висока результативність комунікативної діяльності зумовлюється тим, що ці прийоми і операції виступають у загальному потоці спілкування не самі собою, а утворюють певну структуру, одні компоненти якої взаємодіють з іншими, підсилюючи позитивний і послаблюючи негативний їх вплив.

Подаємо визначальні умови успішного засвоєння індивідуального стилю педагогічного спілкування, що є базовими у процесі нашої роботи. Перша – наявність кількох рівноцінних програм операцій для вирішення одного і того ж завдання. Це зона невизначеності операцій. Одним із шляхів виступає розв'язання різноманітних педагогічних задач і педагогічних ситуацій. Якщо у результаті алгоритмізації чи програмування зона невизначеності штучно і занадто звужується чи зовсім ліквідується, то гальмується чи обмежується розвиток індивідуальності. Друга умова – наявність загальної програми, яка б забезпечувала досягнення кінцевої мети і загального завдання діяльності. Третя умова – активні мотиви вибору такої системи операцій і проміжних цілей, які найбільше відповідають особливостям людини.

Перша умова служить нам відправною точкою при вирішенні педагогічних задач як на заняттях проблемної студентської групи, так і на практичних заняттях з педагогіки. Наведемо приклад розв'язування такої педагогічної задачі.

Учитель зайшов у клас і на дошці побачив карикатуру на себе. Як йому поводитися у такій ситуації? Студенти називають можливі варіанти дій вчителя: удаване схвалення, удавана байдужість, вимога у вигляді прохання до чергових витерти дошку тощо.

Оскільки друга умова вимагає загальної програми для засвоєння індивідуального стилю, то розв'язання даної педагогічної задачі означає знайти такий вихід із ситуації, щоби спілкування було безконфліктним, щоби не принизити гідності учнів і щоби було видно: педагог стойте вище не лише за рівнем знань, але й за рівнем вихованості.

У зв'язку з третьою умовою, яка вимагає активного вибору комунікативних прийомів, наступним кроком у розв'язанні наведеної ситуації було почергове її програвання студентами, кожний із яких намагався знайти прийоми, що найбільше відповідають його індивідуальності. Наприклад:

Студентка С. (удаване схвалення): “З малювання можна поставити “5“, а ось із географії — треба перевірити“.

Студент О.: підійшов до дошки, посміхнувся, поправив окремі штрихи на малюнку: “От тепер краще“.

Студентка А.: не звернула уваги на намальоване і протягом уроку взагалі не використовувала дошку для записів.

Студентка В.: “Чергові, витріть, будь ласка, дошку“ і т.д.

Після цього відбувається інтенсивне обговорення побаченого, аналізується ефективність і доцільність використання тієї чи іншої форми звертання до учнів.

Але індивідуалізація роботи не виключає використання типових прийомів і методів. Вона лише вимагає від студента творчого ставлення, пошуку опори на свої сильні сторони. Тому виховання і розвиток індивідуального стилю не рівнозначні індивідуалізації виховання і не

зводяться до нього. Для виховання стилю найбільш суттєві загальні фронтальні впливи, які звернені до всього колективу, наявність кількох програм діяльності, усвідомлення позитивної спрямованості і мотивів діяльності, а також ініціатива, самостійність. При таких умовах людина створює свій стиль сама, а не за вказівкою педагога.

Про це свідчить ще один приклад, взятий із заняття студентської проблемної групи. Іде програвання ситуації, що виникла при спілкуванні педагога з учнем. На уроці математики Андрій не слухав пояснення вчителя. У зошиті він малював панораму бою... Ось-ось підійдуть танки. "Чи її швидше? Ех, якби знати з якою швидкістю може рухатись танк", – міркував хлопчик. Він оглянув клас: "У кого б запитати? Може у Василя? Він математик, все знає, але Василь завжди думає про ракети, а не про танки. Може у Марії Григорівни?" Він підвів очі на вчительку, а та саме дивилася прямо на хлопчика...

Як могла розвиватися ця ситуація далі? Завдання студентам: Як би ви вчинили на місці вчителя? Кожний із учасників повинен програти роль учителя у даній ситуації.

Оксана: не звернула увагу на учня, після уроку так почала розмову з ним: "Андрію, чому тобі нецікаво на уроці?"

Люда: "Андрію, може досить тобі цим займатися на уроці?"

Ірина: підійшла до Андрія і своїм олівцем домалювала ще якийсь елемент бою у його зошиті і сказала: "А тепер давай розв'язувати задачу?"

Микола: "У кого більше втрат: у своїх чи у ворогів".

Під час обговорення студенти аналізували, у кого і завдяки яким прийомам учень Андрій міг без примусу далі працювати на уроці.

Оскільки індивідуальний стиль педагогічного спілкування формується на основі самостійного вибору майбутнім педагогом комунікативних операцій, то наша допомога спрямовувалася головним чином на організацію самопізнання і професійного самовиховання студентів. Це завдання ми реалізували і на заняттях проблемної групи, і під час читання студентам курсу "Вступ до учительської професії" (елементи психолого-педагогічного тренінгу, педагогічні ігри тощо), і на заняттях з педагогіки (мікронавчання, міні-уроки, рольові ігри, програвання педагогічних ситуацій, перегляд з наступним аналізом відеоматеріалу на відповідні теми тощо). Наведемо приклад такого виду роботи.

Студентка веде "урок" (фрагмент уроку). Коли виникла потреба намалювати схему на дошці, ми ввели ускладнюючий елемент: дошку хотіть натер воском і крейда по ній не пише. Студентка відреагувала так: "Буду малювати олівцем у повітрі. Подякуйте за це тому, хто натер дошку воском."

У процесі обговорення проведеного "уроку" аналізується самопочуття цієї студентки: "Я розгубилася. Спочатку хотілося покарати того, хто так вчинив. Але я вирішила не конфліктувати, бо відчувала, що на уроці і так існувала якась напруженість. Програвання цієї ситуації відкрило для мене багато особистих проблем, над якими я буду працювати."

Далі студенти висловлюють свої думки про побачене, аналізують "урок". Згодом учасники обговорення обмінюються ролями, дають відповіді на питання, як би вони вчинили на місці вчителя у такій ситуації.

При проведенні студентами фрагментів уроків, виховних заходів увага зверталася не тільки на дотримання принципів і правил навчання та виховання, доцільність використаних методів і т.д., а й на вміння педагога повністю реалізувати свою особистість у спілкуванні з учнями. Тому інколи при мікронавчанні використовувався такий прийом: у кінці "уроку" "учні" подають записки "вчителю", де зазначають, як вони його сприймають. "Учитель" повинен давати відповіді на ці записки.

Досвід показує, що коли у вчителя вироблена загальна послідовна концепція стилю поведінки у відношенні до даного класу і кожного окремого учня, то йому не потрібно для кожної ситуації спілкування шукати щоразу якусь нову манеру взаємовідносин, не потрібне і постійне "програвання" різноманітних щоденних ситуацій спілкування. Це означає, що відпадає необхідність у жорсткому контролі своєї поведінки у кожній з цих ситуацій. Все це буде відбуватись автоматично: вироблені і скоординовані з конкретними ситуаціями і особливостями тих, хто спілкується, способи спілкування будуть самі "працювати" у напрямі виконання професіональних обов'язків, сприятимуть розкритості, свободі, легкості, що

створить ширші можливості для маневрування та імпровізації у різноманітних ситуаціях навчання і виховання.

Наша діяльність спрямовувалася на формування педагогічних поглядів і соціально цінних установок особистості, на формування позитивного ставлення до діяльності, на допомогу у пізнанні, усвідомленні студентом властивостей власної індивідуальності, на формування установок на самовиховання у сфері педагогічного спілкування. Адже це є ті умови, від яких залежить формування індивідуального стилю педагогічного спілкування.

Варто відзначити, що встановлена можливість вироблення як педагогічно доцільного (позитивного), так і педагогічно недоцільного (негативного) індивідуального стилю спілкування, формування псевдостилю [4]. Псевдостиль проявляється у помилкових і хибних індивідуальних прийомах і способах взаємодії, він не забезпечує високих результатів спілкування, затримує розвиток здібностей педагога. Псевдостиль може сформуватися по-різному: на основі незнання справжніх прийомів і способів спілкування, незнання своїх особливостей або невміння на них спиратися, через наслідування “зразків” товаришів, учителів, викладачів, у яких інші типологічні властивості тощо. Формування псевдостилю небезпечне тим, що студент закріплює його, а процес переробки завжди набагато складніший і важчий. Тому ми звертаємо увагу майбутніх педагогів на небезпеку формування псевдостилю спілкування. Вирішенню цього завдання допомагає аналіз зі студентами конкретних ситуацій із життя школи, діяльності студентів-практикантів, молодих учителів. Наводимо приклад такої ситуації.

Ситуація “Дружні поради” [5, 66-67]. У школу приїхав новий учитель. У потертих джинсах, худорлявий. До всього придивлявся і прислухався, часто відповідав лаконічно “так” або “ні”, м’яко поблискуючи скельцями окулярів...

Шкільні учителі по черзі давали молодому колезі поради, серед яких була і така: “Старайтесь відвідати якнайбільше уроків наших учителів, щоб можна було зіставити манеру, стиль і підібрати собі найкращий...”

Завуч школи, котрий почув цю пораду, так звернувся до молодого вчителя: “Шановний колего, ви, сподіваюся, чули коли-небудь, як співає, висвистує шпак? У шпака немає своєї пісні, а лише попурі із сольних номерів інших птахів: солов’я, іволги чи зяблика. І все це у погрішенному виконанні. Скажу вам по-дружньому: найперше прислухайтесь до власного голосу, який би він не був поки що несміливий та слабкий. Удосконалуйте його, бо інакше згубите власне “Я”. А це для педагога, як на мій погляд, – велика, непоправна втрата”.

Справді, молодим учителям необхідно цілеспрямовано формувати у себе такий стиль педагогічного спілкування, який найбільше підходить до їхньої індивідуальності. Це виключить передачу досвіду передових учителів шляхом механічного копіювання. Тому розвиток індивідуальності педагога і її гармонізація завдяки індивідуальному стилю педагогічного спілкування із соціально цінними цілями діяльності, які виключають наслідування і копіювання якогось певного зразка, є вирішальним фактором формування педагогічної майстерності, скоротить дорогу до опанування цією майстерністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коротаєв А. А., Тамбовцева Т. С. Стиль педагогического общения как фактор формирования творческой индивидуальности педагога// Системное исследование индивидуальности /Отв. ред. Б. А. Вяткин. – Пермь, 1991. – С. 158-160.
2. Мешко Г. М. Система формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів// Наукові записки ТДПУ. – Серія 3: Педагогіка і психологія. – №4 (3). – 1998. – С. 48-50.
3. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 256 с.
4. Петрова Н. И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. – Казань, 1982. – 144 с.
5. Святовець В. Ф. Алгоритми виховання. – К.: Радянська школа, 1989. – 206 с.
6. Сухомлинський В. О. Павлинська середня школа/ Вибр. твори: В 5 т. – К., 1976. – Т. 3.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Володимир Качурівський, Людмила Романишина

СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ “ІНФОРМАТИКА ТА КОМП’ЮТЕРНА ТЕХНІКА” ЗА МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ

Сучасна наука характеризується складністю й комплексністю розв'язуваних проблем, необхідністю переходу до нових методів інформаційного забезпечення науково-технічного прогресу, управління народним господарством на основі широкого використання автоматизованих та інформаційних систем, які разом із розв'язуванням розрахункових задач проводять необхідну обробку різних видів якісно нової інформації.

Інформатика як наукова дисципліна визначає методологічні принципи інформаційного моделювання реальної дійсності й маніпулювання математичними моделями, засобами обчислювальної техніки.

Основними завданнями інформатики є вивчення законів та закономірностей відповідно до яких проходить створення, перетворення, зберігання, передача та використання інформації всіх видів, в тому числі із застосуванням сучасних технічних засобів.

Використання електронно-обчислювальної техніки для створення баз даних та банків даних інформації привело до необхідності об'єднання цієї техніки у постійні або тимчасові, локальні або глобальні комп’ютерні сітки для передачі інформації, знань.

Виходячи з основних завдань інформатики, створеного програмного забезпечення та перспектив розвитку комп’ютерної техніки формується зміст навчання дисципліни “Інформатика та комп’ютерна техніка”. Постійний розвиток програмного забезпечення, його вдосконалення ставить вимогу до мобільного управління та оперативного коригування змісту навчання – включення для вивчення нових понять, нових засобів обробки інформації, застосування нових технічних розробок апаратного забезпечення, вивчення нових методів обробки інформації.

Тому, на нашу думку, найбільш сприйнятливою технологією навчання даної дисципліни є модульно-рейтингова, яка має значні переваги над традиційною. Саме ця технологія дає можливість без болісно вилучати з програми “старі” поняття і вводити нові, забезпечуючи постійне оновлення навчального матеріалу, є гнучкою та діяльною формою навчання.

Вивчення основних положень дисципліни проводиться на базі існуючого апаратного, розробленого системного, прикладного програмного забезпечення та систем програмування. Уесь курс Інформатики та комп’ютерної техніки поділений на 8 модулів:

Модуль №1 “Апаратне та програмне забезпечення ПЕОМ”. Вивчення будови ПЕОМ та пристройів, які підключаються, структури та призначення програмного забезпечення.

Модуль №2 “Системне програмне забезпечення”. Вивчення роботи в операційній системі Windows 95, антивірусних програм, інтегрованого комплексу сервісних програм Norton Utilities, мережних технологій, електронної пошти.

Модуль №3 “Формування графічної інформації”. Вивчення роботи у векторному та растроєму графічних редакторах Corel Draw, Paint.

Модуль №4 “Формування текстової документації”. Вивчення роботи в текстовому редакторі Word 97.

Модуль №5 “Система проектування математичної документації”. Вивчення багатофункціонального пакету Math CAD для розв'язування задач обчислювального характеру, як засобу автоматизації обробки інформації, поданої в математичній моделі.

Модуль №6 “Система програмування”. Вивчення основних принципів, конструкцій

програмування на основі мови програмування Pascal.

Модуль №7 “Обробка табличної документації”. Вивчення засобів створення, автоматизації обробки табличної документації в Excel 97.

Модуль №8 “Система управління базами даних”. Вивчення засобів створення та управління базами даних в СУДБ Visual FoxPro.

Взаємодію між модулями можна подати у вигляді схеми (Рис. 1).

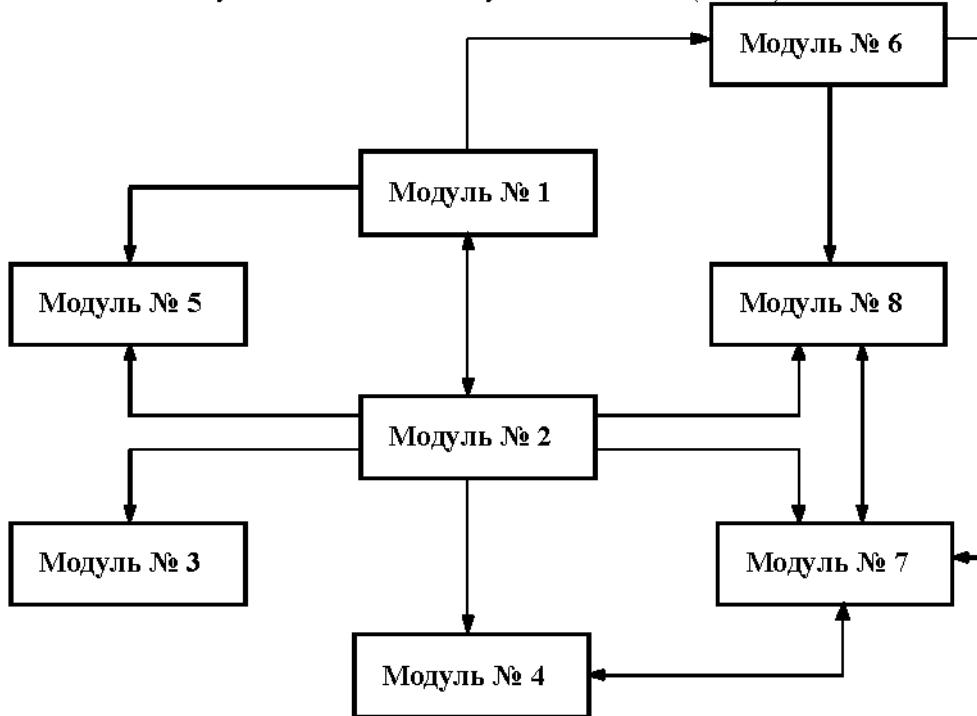


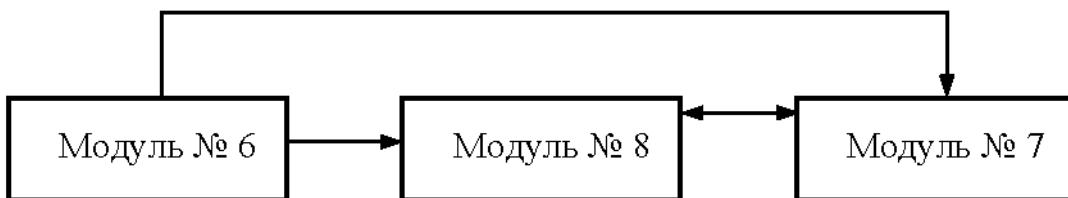
Рис 1. Схема взаємозв'язку модулів.

Кожен модуль є автономною і самостійною одиницею навчальної діяльності. Тому вивчення дисципліни можна проводити з довільно вибраного. Враховуючи принципи організації навчання – науковість, послідовність, об'єктивність, системність – нами проводиться навчання згідно з вказаними порядковими номерами модуля.

Встановлені зв'язки між модулями визначають їх як функціональні елементи цілісної системи навчання. Зі схеми взаємозв'язку модулів видно, що між ними встановлено односпрямовані та двоспрямовані зв'язки. Односпрямований зв'язок визначає наступність у вивченні модуля. Двоспрямований зв'язок встановлюється між модулями, у яких є спільні поняття, але в різних рангах значущості. Так, двосторонні зв'язки встановлені між модулями №1 та №2, №4 та №7, №7 та №8.

Зі схеми взаємозв'язку видно, що базовими для вивчення курсу є модуль №1 “*Апаратне та програмне забезпечення ПЕОМ*” та модуль №2 “*Системне програмне забезпечення*”. **Базовий модуль** – це інтегрована сукупність понять, навиків, умінь, положень, тверджень, концепцій, котрі стають необхідною передумовою подальшого вивчення дисципліни, на основі якого ґрунтуються вивчення наступних модулів. **Базові поняття** – це поняття, які з основних у даному модулі переходят у розряд допоміжних при вивчені наступних модулів і зустрічаються в кожному з усієї сукупності. Базовий модуль складає основу подальшої надбудови знань із конкретного прикладного програмного забезпечення, закладає фундамент подальшого успішного навчання. При вивченні модуля №1 та №2 можна виділити такі базові поняття: файлова структура збереження інформації, файл даних, периферійні пристрої, вікно, панелі інструментів, переміщення, копіювання, знищення, багатовіконний режим, головне та контекстне меню, кнопка, список, запит, опція, вкладка та інші.

Окремо варто відзначити послідовність модулів з вивчення курсу (Рис. 2).

*Рис. 2. Послідовність модулів розрахункового напряму*

Ці модулі об'єднують поняття з вивчення програмного забезпечення, призначенням якого є програмування обчислювальних процесів, організація обробки табличної форми подання інформації, управління базами даних. Модулі використовують спільні інформаційні технології та управлюючі конструкції з обробки даних.

Вивчення послідовності модулів розрахункового напряму (Рис. 2) потрібно починати з модуля №6, де визначаються поняття програми, процедури, функції, типу даних, структурованого типу даних, обчислювальної та управлюючої конструкції, цикличної обробки даних, пошук інформації. Продовженням вивчення виступає модуль №7, де основним є вивчення розроблених математичних засобів обробки табличної інформації та її автоматизація. Вводиться поняття таблиці бази даних. Заключчим у вивченні даної послідовності є модуль №8, де основним є опанування засобів створення, редагування та обробки таблиць, які з реляційними зв'язками створюють базу даних, проведення пошуку даних, створення форм вводу-виводу інформації, конструювання запитів, формування звіту із бази даних. Поняття табличної форми в модулі №7 і бази даних в модулі №8, засобів їх обробки – тісно взаємопов'язані, тому між ними встановлено двонапрямлений зв'язок. Модуль №8 замикає на собі матеріал модулів №6 та №7. В деякому наближенні Модуль №6 можна визначити базовим для модулів №7 та №8.

Для вивченні даної дисципліни за модульно-рейтинговою технологією навчання нами розроблена схема навчального модуля на основі макроструктури дидактичного модуля. У цілому структура модуля має такий вигляд (Рис. 3).

До навчального модуля включені такі структурні одиниці:

цілі навчання визначають, які будуть досягнуті результати при успішній навчальній діяльності з проблем даного модуля;

зміст навчання – інтеграція основних та допоміжних понять необхідних для досягнення поставлених цілей;

форми навчання визначають організацію навчальної діяльності з оволодіння основних понять змісту навчального модуля;

методи навчання – визначають, як проводити навчальну діяльність відповідно до форм навчання у модулі;

контроль реальних результатів – система дій, спрямованих на перевірку, оцінку та облік засвоєного змісту навчання модуля.

Розглянемо структуру організації навчальної діяльності при вивчені модуля №7 “Обробка табличної документації”.

Цілі навчання – формування готовності до використання табличного процесора Excel для автоматизації обробки інформації поданій у табличній формі.

Зміст навчання – інтегрована сукупність основних понять табличного процесора та базових понять модулів №2, 6 у ранзі допоміжних в даному модулі.

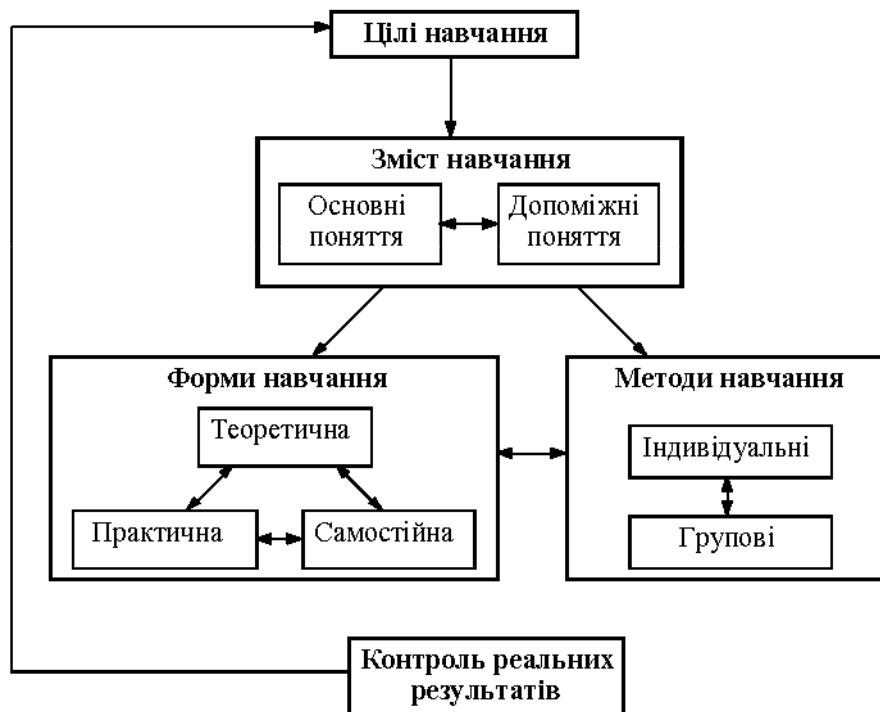


Рис. 3. Схема навчального модуля

Форми навчання – лекції (теоретична), практичні заняття (практична), індивідуальний практикум (практична та самостійна), підготовка рефератів (самостійна теоретична).

Методи навчання – самостійна робота на практичному занятті (груповий), самостійна робота на ПЕОМ під час проведення індивідуального практикуму, написання реферату (індивідуальний).

Контроль реальних результатів – модульний контроль після вивчення блоків №№1, 2, 3, 4-5.

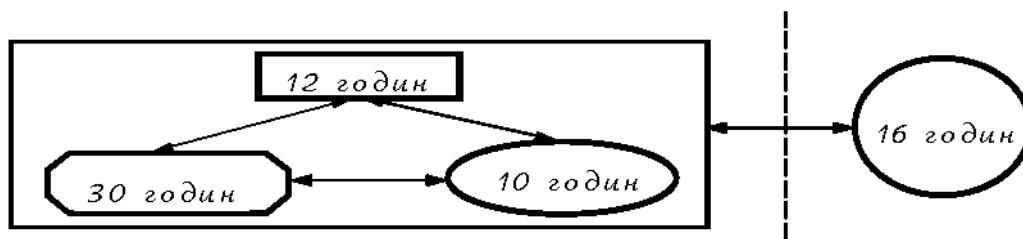
На вивчення матеріалу модуля №7 відведено 68 годин. Із них 52 години — на аудиторну та 16 — на самостійну роботу. На теоретичну форму навчання відведено 12 годин, на практичну — 40. Практична форма реалізована в 30-и гідинах практичних занять та 10-и індивідуального практикуму. На самостійну роботу студентів у межах модуля виділено 16 годин. Структуру розподілу навчальних годин модуля №7 можна подати у вигляді такої схеми (Рис. 4).

Зміст навчального матеріалу модуля формується у блоки, кожен із яких відповідає структурі навчального модуля і визначає свої конкретні цілі, зміст, форми, методи навчання та форми контролю в ньому. Модуль №7 поділений на п'ять блоків:

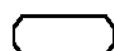
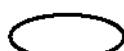
- Блок №1 “Ввід даних у робочу книгу” (14 годин);
- Блок №2 “Форматування даних робочої книги” (10 годин);
- Блок №3 “Розрахунки в робочій книзі” (12 годин);
- Блок №4 “Робота з базами даних в Excel” (8 годин);
- Блок №5 “Побудова діаграм та графіків в Excel” (8 годин).

Аудиторні години

Позааудиторні години



Умовні позначення:



— теоретичні заняття;

— практичні заняття;

— індивідуальний практикум;

— амостійна робота

Теоретична форма навчання реалізована в 12-и аудиторних годинах у формі лекцій такої тематики:

- “Робоча книга Excel”;
- “Ввід даних до робочої книги”;
- “Формат комірки”;
- “Розрахунки в робочій книзі”;
- “Бази даних. Пошук інформації”;
- “Побудова діаграм та графіків”.

Практична форма навчання реалізована в 30-и годинах практичних занять та 10-и аудиторних годинах індивідуального практикуму.

Блок №1:

- пр.№1 “Операції із робочою книгою”;
- пр.№2 “Внесення даних до робочої книги”;
- пр.№3 “Автозаповнення даними комірок”;
- пр.№4 “Операції із комірками”;

Індивідуальний практикум.

Блок №2:

- пр.№5 “Зміна розмірів та вирівнювання комірки”;
- пр.№6 “Зміна формату чисел, використання границі комірки”;
- пр.№7 “Автоформат таблиці, захист інформації”;

Індивідуальний практикум.

Блок №3:

- пр.№8 “Застосування в розрахунках арифметичних функцій”;
- пр.№9 “Застосування в розрахунках логічних функцій”;
- пр.№10 “Операції над масивами”;
- пр.№11 “Статистична обробка даних”;

Індивідуальний практикум.

Блок №4:

- пр.№12 “Створення бази даних, сортування даних”;
- пр.№13 “Пошук інформації в базі даних за критерієм”;

Індивідуальний практикум.

Блок №5:

- пр.№14 “Побудова плоских діаграм та графіків”;
- пр.№15 “Друк діаграми”;

Індивідуальний практикум.

Організацію навчання за модулем №7 можна зобразити в вигляді такої схеми (Рис. 5).

Видом контролю реальних результатів навчання є поточний контроль, який проводиться в два етапи. Перший – це бесіда за основними поняттями блоку, другий – виконання практичних завдань на ПЕОМ для перевірки засвоєння теоретичних положень та набутих практичних навиків і вмінь роботи з табличним процесором Excel. Поточний контроль проводиться в позааудиторний час і входить в самостійну форму навчання; На нього відведено 8 годин.

Зростаючий обсяг змісту навчання, зменшення кількості аудиторних годин на вивчення визначеного змісту стали об'єктивною передумовою включення самостійної форми навчання в модуль як самостійної одиниці. Самостійна форма навчання тісно пов'язана з теоретичною та практичною та органічно їх доповнюють. Вона впроваджується різноманітними методами організації навчальної діяльності. Одним з таких методів, який забезпечує індивідуальність та самостійність у навчанні, є індивідуальний практикум для самостійної роботи. Він виступає також і як форма самостійного навчання.

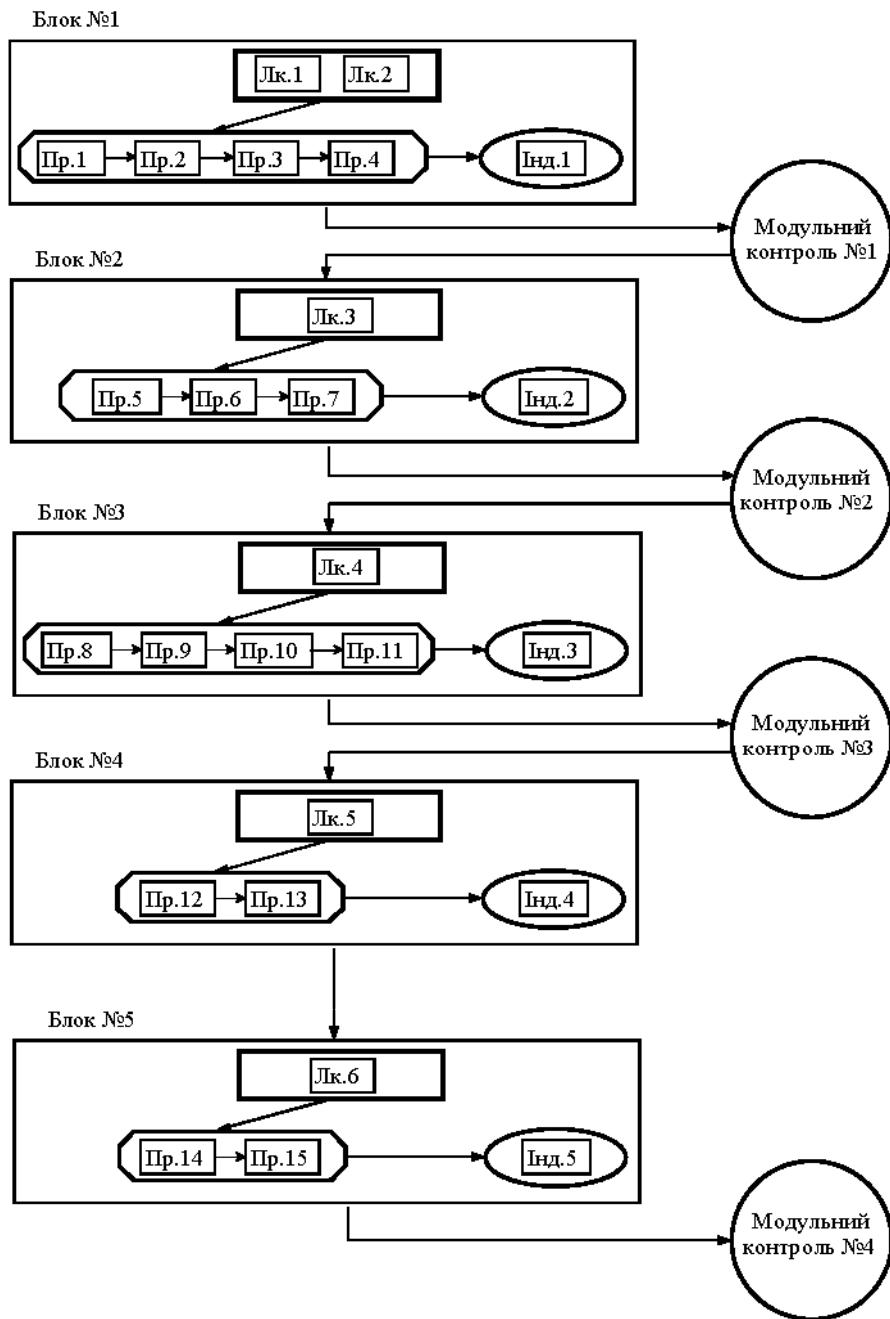


Рис. 5. Схема організації навчання за модулем №7

При вивченні модуля №7 “Обробка табличної документації” нами введено **індивідуальний практикум з обробки табличної документації**. Його мета — забезпечення студента необхідним теоретичним матеріалом, методичними вказівками з розробки табличної документації, організації проведення розрахунків, завданнями та задачами для самостійної роботи.

Індивідуальний практикум включає завдання та задачі, застосування теоретичних положень дисципліни, основних понять модуля в процесі конструювання табличних документів на ПЕОМ. Завдання та задачі індивідуального практикуму згруповані відповідно до блоків навчального модуля. Кожне завдання має свій рейтинг. Загальний рейтинг індивідуального практикуму з обробки табличної документації становить 70 балів, що є четвертою частиною від основного рейтингу модуля.

Велику увагу в цьому практикумі зосереджено на задачах та завданнях практичного застосування, які вирішують при вивчені основних дисциплін професійної підготовки,

оскільки вони формують уміння застосовувати обчислювальні засоби для конкретних обставин. Подаємо приклад такої практичної задачі:

Розробити табличний документ та провести його розрахунок.

Податок на легкові автомобілі сплачується за кожні 100 см³ в таких розмірах: до 1000 см³ – 0.68 EVR; від 1000 см³ до 1500 см³ – 1.14 EVR; від 1500 см³ до 1800 см³ – 1.36 EVR; від 1800 см³ до 2500 см³ – 1.81 EVR; понад 2500 см³ – 4.55 EVR. Визначити розмір податку для автомобілів з таким об'ємом двигуна: 770, 1300, 1600, 2300, 3200 см³.

Завдання професійно орієнтовані оцінені вищим рейтинговим балом, аніж завдання із вивчення положень дисципліни з даного модуля.

Введення індивідуального практикуму привело до зростання ролі самостійної форми навчання в діяльності студента, його зацікавленості підвищенням свого індивідуального рейтингу, рівня знань на 50 відсотків при засвоєнні основних понять та умінні їх застосовувати при конструюванні та автоматизації обробки табличної документації.

Наши дослідження показали, що запропонована вище схема модульного вивчення курсу дисципліни “Інформатика та комп’ютерна техніка” має ряд переваг над традиційною формою організації навчання, зокрема:

1. Програмний матеріал систематизований, а встановлені зв’язки між поняттями в модулях забезпечують глибокий аналіз теоретичних положень дисципліни, підвищення рівня якості знань. Від 2.75 бала в підгрупі з традиційним вивченням до 4.07 в експериментальній підгрупі.

2. Створюються умови для систематичної роботи студента з вивчення дисципліни та зацікавленості у її результатах. До 100 відсотків наблизилась кількість студентів підготовлених до занять, систематичне відвідування консультацій, виконання завдань для підвищення рейтингу.

3. Підвищується ефективність й активізація пізнавальної діяльності студента, що спонукає до творчої діяльності. Використання програмних засобів у курсовому проектуванні, створення кросвордів, розробка прикладних програм із професійних дисциплін.

4. Більш організовано є самостійна робота студента з поглиблого освоєння знань, набуття умінь та навичок роботи з системним, прикладним програмним забезпеченням для ПЕОМ. Самостійне вивчення теоретичних питань, які виходять за межі програми, з наукових публікацій, журналів, спеціалізованих видань. Самостійне вивчення нових версій прикладних програм, створення їх порівняльних характеристик. Створення навчальної документації.

ЛІТЕРАТУРА

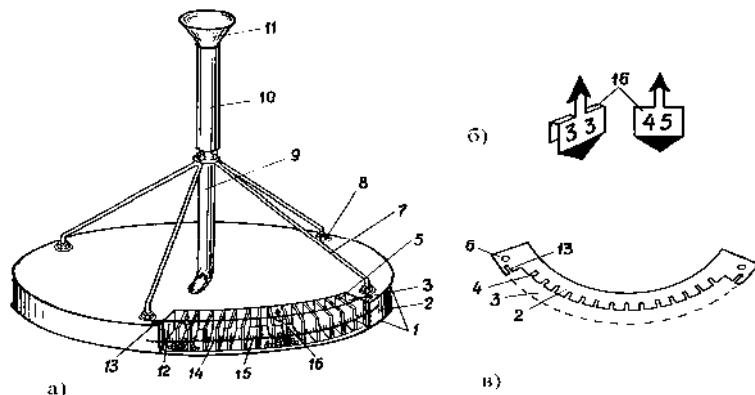
1. Качурівський В.О. З досвіду допрофесійної підготовки спеціалістів при вивчені дисципліни “Інформатика та комп’ютерна техніка”/ Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Чернігів, 1999. - С.109-113.

Андрій Медвідь, Михайло Волинець

САМОРОБНА МОДЕЛЬ ДОСЛІДУ ШТЕРНА І ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ НА ЇЇ ОСНОВІ

Багато відомих різних типів моделей досліду Штерна [1, 2] і їх удосконалення [3] не позбавлені деяких недоліків, зокрема таких, як відсутність стабільності обертання з заданими і регульованими частотами, недостатня повторюваність досліду та відсутність прояву статистичного характеру розподілу швидкостей частинок — «імітаторів молекул».

Враховуючи позитивні якості існуючих моделей досліду Штерна, нами розробили просту саморобну модель на базі програвача і двох грампластинок, яка має дещо ширші функціональні можливості порівняно з описаними в методичній літературі. Вона вимагає мінімальної затрати часу на підготовку демонстрацій і може бути використана як для постановки кількох експериментальних задач, так і для проведення лабораторної роботи з фізичного практикуму при вивчені миттєвої швидкості рухомої частинки.



Мал. 1. Загальний вигляд установки і її елементів.

Будову моделі показано на мал. 1а. Основою приладу є дві відбраковані пластиинки 1 діаметром 30 см, які скріплено співосно одна з одною через легкі пінопластові півкільця (2) товщиною 2-4 см. У верхній пластиинці і передньому півкільці з пінопласту (мал. 1в) роблять за допомогою нагрітої струмом дротини чи лобзиком вирізи (3) ширину 3 см і довжиною 25 см.

У півкільці пінопласту з вирізом зроблено близько 30 радіальних розрізів (4) глибиною 5 мм, у які вставлено і приkleєно прямокутні пластиини (5) розміром 19×30 мм з тонкого пластику або фотоплівки так, щоб вони не доходили до нижнього краю верхньої грампластиинки на 5 мм.

В обох пластиинках і пінопластових прокладках просвердлюються чотири отвори (6) діаметром 2,5 мм. У ці отвори вставляються куски спиць (7) велосипедного колеса з різьбою M2 і пластиинки стискаються гайками (8). Спиці вигинають таким чином, щоби верхніми кінцями вони сходилися біля трубки (9), нижній кінець якої вигнуто жолобком. Для виготовлення цієї трубки можна використати кусок телескопічної антени, указки або ручки діаметром до 10 мм і довжиною 20-28 см. Спиці до трубки можна пристягти або прикрутити мідним дротом або приклейти. Висоту трубки можна змінювати, нарощуючи її картонними трубками (10) більшого діаметру і відповідної висоти. В трубку вставляється легка пластмасова або паперова лінійка (11) для засипання свинцевих дробинок. Комірки для дробинок закриваються спереду прозорою товстою поліетиленовою смужкою плівкою (12) (можна використати і фотоплівку без емульсії), кінці якої вставляються в прорізи (13) верхньої грампластиинки глибиною 1 см. Плівка притискається до перегородок комірок гумовим жгутиком (14) або дротиною, кінці яких можна закріпити за дві передні стяжки, що скріплюють грампластиинки.

Щоби запобігти пружному відскакуванню дробинок при ударі об плівку, можна приклейти до її верхньої частини тонку смужку поролону. На плівку можна нанести міліметрову шкалу (15), що дозволяє швидко вимірювати відхилення частинок внаслідок обертання диска. Верхню грампластиинку бажано покрити гладенькою полістироловою плівкою для зменшення тертя.

Зібрану модель встановлюють на диск програвача. Засипавши деяку кількість свинцевих дробинок діаметром 3-5 мм (замість дробинок можна використати пшено або горох) через трубку, кінець якої повинен бути повернутий до лівого краю вирізу в грампластиинці, відмічаємо комірку, в якій їх зібралося найбільше, покажчиком (16). Покажчик можна виготовити з консервної жесті, як показано на мал. 1б.

Увімкнувши програвач на певну швидкість обертання, і почекавши кілька секунд для встановлення постійної швидкості обертання, засипаємо невеликими порціями дробинки в лійку (11). Вони зберуться в декількох комірках правіше. Відзначаємо покажчиком комірку з найбільшою кількістю частинок і перемикаємо програвач на більшу частоту обертання. При цьому збільшується і відстань відхилення частинок.

Нахилivши прилад і піднявши плівку перед комірками, частинки (дробинки) легко висипати і дослід можна повторити, змінивши висоту трубки, а отже і швидкість частинок при незмінній частоті обертання.

При частоті обертання приладу 33 об/хв. і висоті трубки $h=25$ см дробинки діаметром

5 мм змішуються на помітну відстань близько 4 см.

Тому для закріплення матеріалу про зв'язок між кутовими і лінійними характеристиками руху, який не дуже добре засвоюється учнями 9-го класу, до якого приходиться звертатися в 10-11 класах, та з'ясування суті досліду Штерна, можна запропонувати кілька експериментальних задач або провести лабораторну роботу по визначені швидкості частинки з великою кількістю варіантів: три різні швидкості обертання (33, 45, 78 об/хв.), кілька висот, різні розміри частинок тощо.

На основі описаної моделі досліду Штерна можна запропонувати такі експериментальні задачі:

1. Визначити швидкість частинки (дробинки), якщо при частоті обертання диска $n=33$ об/хв. вона зміститься на відстань $\Delta S=4$ см при радіусі диска $r=14,5$ см (ΔS , r взяти з досліду).

2. Якою була швидкість частинок, якщо при зміні частоти обертання з $n_1=33$ об/хв. до $n_2=78$ об/хв. зміщення становило відповідно $\Delta S_1=4$ см і $\Delta S_2=10$ см (ΔS_1 і ΔS_2 взяти з досліду)?

3. Яким буде зміщення частинки при $n_2=78$ об/хв., якщо при $n_1=33$ об/хв. воно становить $\Delta S_1=4,5$ см?

4. Яку відстань пролітає частинка, якщо при постійній швидкості її руху зміщення $n_1=45$ об/хв. становило $\Delta S_1=5,5$ см, а при $n_2=78$ об/хв. — $\Delta S_2=10$ см?

5. В скільки разів зміниться зміщення частинки, якщо змінити частоту обертання диска від $n_1=33$ об/хв. до $n_2=78$ об/хв. при однаковій швидкості частинки?

Література

1. Бондаровський М. М. та ін. Фізичний експеримент у середній школі. К.: Радянська школа, 1965, — Т. II. — С.117
2. Миргородський Б. Ю, Шабаль В. К. Демонстраційний експеримент з фізики: Молекулярна фізика. — К.: Радянська школа, 1982. — С. 25-26.
3. Кусаков Р. Модель опыта Шерна// Физика в школе, 1982, — №5, — С. 87.

Віктор Мацюк

ІДЕЇ ГУМАНІЗАЦІЇ І ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Радикальні зміни у житті нашого суспільства та спричинені ними гуманістичні і гуманітарні зрушенні у світогляді, ідеології та культурі накреслили перед всією системою середньої освіти головну мету — забезпечення ефективної підготовки підростаючого покоління відповідно вимог сьогоднішнього і завтрашнього дня. Проблема гуманізації і гуманітаризації природничо-математичної освіти постала не сьогодні і стосується не лише України чи країн, які входили до складу колишнього Радянського Союзу. Ця проблема впродовж десятиріч існує в багатьох країнах світу. Вона розглядається там, “як важливий компонент підготовки майбутніх спеціалістів і розвитку творчого потенціалу особистості” [3, 67]. Реалізація цього завдання вимагає активного пошуку нових форм і методів навчання. В освітній концепції це, насамперед, передбачає перехід від “культу знань до культу мислення”. Висока предметна підготовленість учнів повинна розглядатися не як виключна мета середньої загальноосвітньої школи, а як складова частина більш широкої і багатогранної системи формування людини. В цьому контексті гуманітаризація освіти виступає органічною стороною процесу гуманізації, який поширюється на все суспільство і займає чільне місце в загальному руслі демократичних перетворень.

Елементи гуманітаризації навчання фізики в середній школі в тій чи іншій формі спостерігалися впродовж всієї історії розвитку української загальноосвітньої школи.

Гуманізація фізичної освіти, її гуманітаризація невіддільні від процесів, що відбуваються в суспільстві. Гуманізація як категорія — це високий рівень освіченості і духовної культури людини, коли за основу беруться загальнолюдські цінності.

Багато вчених, педагогів і методистів дотримуються думки, що “в сучасних умовах, коли теоретична побудова фізики досить абстрактна, а її мова надто складна, у викладанні повинна помітно зрости гуманізація і гуманітаризація наукових знань. Це дозволить створити умови не

тільки для успішного засвоєння молодим поколінням шкільного курсу фізики, але й для формування в учнів наукового світогляду, виховання в них критичного мислення при сприйнятті будь-якої інформації” [6, 26].

У періодіці нерідко простежується думка, що в умовах ринкових реформ втрачається інтерес до фундаментальних природничо-наукових знань. Однак досвід показує, що це не так. Сучасні комерційні структури надають перевагу широко освіченим, здатним до нестандартних рішень і швидкої перекваліфікації спеціалістам.

У зв’язку з цим перед школою постає ряд актуальних проблем, які вимагають негайного вирішення. Перш за все із шкільної педагогіки необхідно викоренити елементи авторитарності, нотацію, відчуження і відособленість фізики від інших навчальних предметів та постійно розвивати педагогіку співпраці, яка ґрунтуються на принципах діалогу і взаємодії, що дозволить пробудити розумову і, загалом, пізнавальну активність учнів. Пошук нових фундаментальних теорій “випирається” в пошук нових форм мислення, які дає філософія. Особливістю початку ХХІ століття є винесення в епіцентр людського буття проблем культури й особистості, які не можуть бути розв’язані методами і в рамках природничо-наукового знання. Суть гуманізації фізичної освіти можна визначити, як проблему формування потреби індивіда, в даному випадку — учня, в істинно людському бутті.

Проблема гуманізації народної освіти повинна розв’язуватися не перерозподілом годин між природничими і гуманітарними науками на користь останніх, а за рахунок посилення гуманітарної спрямованості всіх навчальних предметів і зокрема фізики [4, 269]. Курс фізики вимагає перебудови таким чином, щоби використати її величезний гуманітарний потенціал. Фізика має справу з істинами, які не залежать від моди, традицій, авторитетів, кон’юнктури. В не менше, ніж література або історія, фізика захоплена гогенівськими питаннями: хто ми? звідки ми? куди ми йдемо? Саме фізика досліджує “першопочаток речей” і “першопричину явищ”, саме вона розглядає принципові питання про роль дослідника, суть вимірюваного акту, методи пізнання світу. Фізика дає можливість розуміти красу світу через його єдність і гармонію і, як наслідок, загострює почуття прекрасного. На уроках фізики в учнів повинно виховуватися почуття особистої причетності до всього, що відбувається у світі, особистої відповідальності за майбутнє цього світу. Розуміння законів природи — необхідна умова пробудження бажання рахуватися з цими законами, використовувати їх у практичній діяльності. Незнаючи законів природи важко передбачити важливі наслідки антропогенного навантаження на природу. Цей цілісний гуманітарний потенціал фізики фактично ігнорувався в середній школі. Шкільна фізика була орієнтована, в основному, на технічні проблеми. “Фізика “захворіла” технократизмом — однією із найнебезпечніших хвороб нашого століття” [4, 270]. Серйозним недоліком у шкільній освіті було переконання в тому, що предмети можна чітко розділити на “гуманітарні” і “негуманітарні”. Звичайно, без знань історії, літератури, культури неможливо виховати культурну людину. Але величезною помилкою є те, що культурною людиною можна стати без знань фізики і математики. Панувала і панує помилкова думка, що фізика вивчає спеціальні питання, зрозумілі тільки обмеженому колу людей. “Існує тенденція забувати, — писав Е.Шредінгер, — що всі природничі науки зв’язані з загальнолюдською культурою і що наукові відкриття, які здаються в даний момент найбільш передовими і доступнimi розумінню небагатьох вибраних, все таки беззмістовні поза своїм культурним контекстом” [5, 261].

Варто відзначити, що тісно переплітаються й органічно пов’язані між собою ідеї гуманізації та інтеграції. Нині методисти, вчені звертають увагу на те, що велику шкоду принесла суспільству, його культурі розмежованість шкільних предметів, яка мала логічне продовження у вузькості тематики методичних розробок, в неузгодженості науково-методичних досліджень [4, 270].

Довгий час помилковою була думка, що гуманітарні предмети не мають прямого відношення до фізики. Не зверталася належна увага на їх зв’язок з фізикою і навпаки. Разом із тим такі предмети, як історія, література, знайомлять учнів з багатьма питаннями властивими і для фізики, але висвітлюють їх з інших точок зору [1, 34]. Основні форми зв’язку навчання фізики й історії можуть бути такі:

- викладання ряду тем курсу фізики в історичному плані (наприклад, матеріал про

відкриття атмосферного тиску Торрічеллі);

- використання яскравих історичних фактів, висловлювань учених наприклад, при вивченні архімедової сили корисно розповісти учням про смерть Архімеда при облозі римлянами Сіракуз; розповідаючи про роботи Фарадея, навести слова Деві, який любив говорити, що найпрекраснішим його відкриттям було те, що він відкрив Фарадея;
- постановка дослідів у вигляді близькому до їх “класичного” оформлення (дослід із магдебурзькими півкулями);
- розв’язування задач з історичним змістом (відома задача про корону царя Гіерона);
- використання картин, фотографій, діапозитивів і кінофрагментів історичного змісту при поясненні відповідних тем курсу фізики;
- проведення наукових конференцій з питань історії науки і техніки [1, 35].

Зв’язок фізики з літературою полягає, перш за все, у використанні прикладів із художньої і науково-популярної літератури або фольклору, які ілюструють певне фізичне явище, історичну обстановку, образ вченого і т.п.

Ідеї гуманізації і гуманітаризації у навчанні фізики розроблялися в роботах таких українських вчених-методистів, як О.Бугайов, С.Гончаренко, Є.Коршак, В.Ільченко, Г.Самсонова та ін. Особливо гострою ця проблема залишається і сьогодні. Сучасному поколінню випала особлива доля, пов’язана з потребою переоцінки свого історичного досвіду, необхідністю пошуку перспектив соціального прогресу на зламі двох століть. Досвід історії періоду “соціалізму” деякі вчені цілком слушно оцінюють, як передісторію або своєрідне соціалістичне середньовіччя, як доцівілізаційний етап розвитку суспільства. Звідси з очевидністю випливає, що розуміння дослідниками природи нашого власного суспільства є абсолютно незадовільним. Необхідно погодитися, що багато положень марксистсько-ленінської теорії відстали від реального життя. І це стосується всіх без винятку “складових частин марксизму”, їх понятійного апарату, набору догматизованих законів. Ця теорія взагалі переобтяжена недіючими законами. Це стосується і визначення предмету філософії та діалектики як науки про найзагальніші закони розвитку природи, суспільства та мислення, і закону соціальної революції, і основного економічного закону тощо.

Серед форм здійснення гуманітаризації педагогічного процесу потрібно назвати в першу чергу традиційні навчальні форми (лекції, семінари, співбесіди, конференції) із урахуванням сучасних підходів до їх ефективного проведення. Ці форми потрібно зробити більш індивідуалізованими, оскільки головний ворог педагогічного процесу — формалізм, заорганізованість, невміння бачити основну мету в кожному окремому занятті. Завдання методистів сьогодення полягає у проведенні творчих пошуків ефективних форм гуманізації та гуманітеризації підготовки учнів середньої загальноосвітньої школи при навчанні фізики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика преподавания физики в 7-8 классах средней школы/ Под ред. Усовой А.В. — М.: Просвещение. — 1990. — 319с.
2. Основы преподавания физики в средней школе/ Под ред. Перышкина А.В., Разумовского В.Г., Фабриканта В.А. — М.: Просвещение. — 1984. — 398с.
3. Сластенко Е.Ф., Приходько О.А. Гуманітаризація вищої освіти: теоретичні проблеми і напрямки реалізації/ Рідна школа. — 1993. — № 11-12. — С.67-69.
4. Тарасов Л.В. Современная физика в средней школе. — М.: Просвещение. - 1990. — 288 с.
5. Шредингер Э. Избранные труды по квантовой механике. — М.: Наука. — 1976. - 424 с.
6. Щербаков Р.Н. Наука против антинауки на уроках физики/ Физика в школе. — 1993. — № 3. — С.25-31.

ОБГОВОРЮЄМОІ ПРОБЛЕМУ

Наталя Терещенко

ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Здійснення проголошеного державою курсу на безперервну освіту, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу як найвищої цінності нації передбачає ефективну організацію самоосвіти учнівської молоді. В сучасних умовах підвищується відповідальність школи за формування у своїх вихованців прагнення і вміння постійно вчитися, за підготовку випускника, здатного реалізувати власний позитивний потенціал. Як свідчить досвід розвитку теорії і практики самоосвіти шкільної молоді, традиційна система навчання не створює необхідних умов для широкого зачленення учнів до самостійної пізнавальної діяльності. Один із основних недоліків класно-урочної системи, який негативно позначається на рівні самоосвітньої підготовки, – орієнтація на середнього учня, переважання колективних форм роботи, недостатня увага до розвитку індивідуальних запитів та здібностей. Дається взнаки і слабка структурованість навчального матеріалу, пасивність більшості учнів у процесі сприймання й осмислення знань, низький рівень соціально-психологічної стимуляції творчих компонентів мислення.

Значно ширші можливості для розв'язання освітніх і виховних завдань, в тому числі і завдань підготовки до самоосвіти, створює модульна система навчання. Вона була започаткована в Україні на початку дев'яностих років і сьогодні все ширше впроваджується в практику роботи школи. Розробку методологічних і практичних аспектів цієї системи розпочав професор А.Фурман. У його працях модульне навчання постає як нова форма організації навчання, при якій педагог спрямовує свою діяльність не лише на знання, вміння і навички, а передусім на розвиток школяра, на досягнення ним розумової, духовної, соціальної досконалості.

Основною ланкою модульно-розвивальної системи є навчальний модуль. Він характеризується тісним взаємозв'язком змістового і формо-модуля і розглядається як науково обґрунтована відкрита взаємозалежна система знань норм і цінностей, яка визначається науковим проектом змістового модуля, сценарієм модульного заняття, міні-підручником. Повний цикл навчального модуля складається з шести етапів, кожен із яких має своє завдання, психолого-дидактичний зміст, розкриває певні сторони внутрішнього світу особистості.

Розкриємо зміст і основні завдання кожного з етапів навчального модуля, орієнтованого на розв'язання завдань підготовки до самоосвіти, і на прикладі викладання англійської мови у сьому му класі коротко охарактеризуємо хід дослідної роботи.

Мета – використати можливості модульного навчання для підвищення рівня самоосвітньої підготовки учнів – обумовила необхідність внести певні корективи в зміст і перебіг його процесу. З огляду на це ми прикладали зусиль для того, щоби:

- зробити попередній аналіз модульної програми з англійської мови, щоб у кожному конкретному випадку акцентувати увагу учнів на фактах і відомостях, які викликають у них зацікавленість, стимулюють розвиток пізнавальної активності. При цьому було використано не лише програмний матеріал, але і додаткові відомості, які відзначаються значною силою впливу на учнів;

- орієнтуватися на такий варіант комбінації міні-модулів, при застосуванні яких психологічна готовність й інтелектуальна здатність учнів до пізнавальної діяльності поступово посилюється;

• підвищити питому вагу самостійної творчої діяльності школярів, якомога повніше використати у цьому зв'язку можливості змістово-пошукового етапу навчального модуля;

• за допомогою спеціальних психолого-педагогічних заходів (систематичне грунтовне тестування інтелектуального зростання учнів, розвиток умінь та навичок самоконтролю, гнучкий режим навчальної та пізнавальної праці тощо) гармонізувати систему адаптованості учнів до пізнавальної діяльності;

• оптимізувати пізнавально-ціннісний процес кожного учня, адже при модульній системі вихідним пунктом засвоєння інформації є формування внутрішньої пізнавальної мотивації, а кінцевим – оцінка результатів власних інтелектуальних зусиль, осмислення себе і своїх можливостей у реальному світі;

• розширити функції вчителя, який у ситуації модульного навчання виступає носієм інтерпретатором знань, і керівником пізнавальної діяльності учнів, а при умовах спеціальної спрямованості – координатором самоосвітніх зусиль своїх вихованців.

Таким чином, основні завдання, спрямовані на психологічну і практичну підготовку учнів до самоосвіти, ми розв'язували шляхом використання можливостей і переваг модульної форми організації навчання. Проілюструємо це на прикладі аналізу перебігу етапів навчального модуля “Книги – наші други. Бібліотека” в сьомих класах школи № 46 м.Херсона.

Розробляючи сценарій першого етапу – установчо-мотиваційного і відповідного міні-модуля (1Х30), ми не могли не зважити на те, що тема навчального модуля — безпосередньо орієнтує учнів на самоосвіту, при якій книга – основне знаряддя її.

Розгляд теми на рівні формування внутрішньої мотивації і стимулювання учнів до самоосвіти розпочався зі вступного слова учителя, мета якого – розширити уявлення про книгу, про її роль у житті суспільства й особистості, зацікавити перспективою ознайомлення з книгами про книги, викликати бажання краще піznати творчість англомовних авторів, збудити прагнення опанувати англійську мову так, щоби користуватися нею у спілкуванні, читати англійські тексти в оригіналі.

З метою подальшої активізації мотиваційних ресурсів учнів педагог запропонував їм переглянути деякі кадри навчального діафільму “My favourite English books” (Київ, 1991) та ознайомитися з коментарями до них.

Наступний крок у розв'язанні завдань установчо-мотиваційного міні-модуля – допомогти кожному з підлітків усвідомити, яку роль відіграє книга в їх житті, актуалізувати набутий читацький досвід. Із цією метою ми вдалися до аудіювання тексту “Book”. Зміст його нескладний, він легко сприймається на слух, містить мало нових для семикласників лексичних одиниць. Учні не лише швидко справилися з його перекладом і відповідями на питання, й використали вжиті в ньому вирази в бесіді про книги і жанри, які цікавлять кожного з них особисто.

Успішність виконання завдання зумовила можливість започаткування учнів до ситуації вільного вибору, розв'язання проблемних питань такого плану:

1. Уявіть собі, що до вас завітав друг з Англії. Про які твори українських письменників ви б хотіли йому розповісти?

2. З огляду на власні читацькі смаки та захоплення спробуйте назвати улюблені твори англійських дітей.

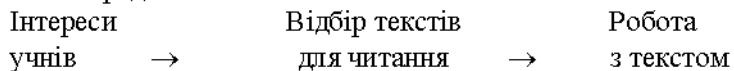
За допомогою інших питань було виявлено, які сторони життя англомовних країн особливо цікавлять підлітків, яким із текстів для домашнього читання вони б віддали перевагу тощо.

Загалом вималювалась досить невтішна картина: більшості учнів бракує читацького досвіду, з власної ініціативи читає дуже обмежена їх кількість, спроби висловити свою точку зору на книгу чи творчість автора англійською мовою наштовхуються на значні труднощі, пов'язані з обмеженістю лексичного запасу тощо.

Відбираючи тексти для підліткової аудиторії, ми враховували всі компоненти мотивації читання: потребу учнів цього віку в новій, цікавій, захоплюючій, емоційно забарвлений інформації, їх потяг до пізнання різних сторін життя англомовних країн, задоволення від усвідомлення свого вміння читати і розуміти текст, написаний іноземною мовою.

За Ульямсом, такий спосіб започаткування учнів до самостійної роботи над текстом можна

схематично представити так:



Приступаючи до роботи, ми добре усвідомлювали, що основною передумовою залучення учнів до самостійного опанування мови є розширення бази знань, лексичного запасу. На це і зробили основний наголос: вправлялися у закріпленні, повторенні в різних ситуаціях знайомих слів і висловів, поповнювали лексичний запас з допомогою українсько-англійського та інших видів словників, розмовників, довідників тощо. Ця робота проводилася від одного навчального модуля до іншого.

Щодо змістово-пошукового етапу описаного навчального модуля перебіг його було організовано у такий спосіб:

Алгоритм модуля

1. Вправи на засвоєння нової лексики.

2. Виконання різних проблемних завдань, мета яких – розширити уявлення про книгу, навчити учнів за допомогою нових лексических одиниць висловлювати своє враження від прочитаного.

3. Дидактична гра “Склади докупи прислів’я.”

Після ряду вправ, мета яких – засвоєння і закріплення нових лексических одиниць, розширення кола вмінь і навичок роботи над книгою — виконувалися різні проблемні завдання. Перший їх вид передбачав розвиток уміння користуватися для отримання необхідної інформації набутим досвідом пізнавальної діяльності, відомостями, отриманими в процесі розгляду попереднього питання. Учитель сформулював завдання так: “I am going to describe the characters of the books I like very much. What are their titles? Who wrote them?”

На екрані демонстрували кадри із діафільму “My Favorite English Books” із зображенням герой творів, назву й авторів яких учні мають визначити.

Who is she? – запитує учитель.

(Аліса – геройня повісті Л.Керролла “Аліса в країні чудес”)

Who is he?

(Мауглі, герой книги Р.Кіплінга “Книга джунглів”)

Who is he?

(Том Соєр – герой повісті М.Твена “Пригоди Тома Соєра”.)

Проблемні завдання другого виду передбачали вміння знаходити невідоме за допомогою інформації, яка характеризує його опосередковано, через зображення інших предметів та явищ, співставлення їх. Учням було запропоновано розгадати декілька загадок: “Here are some riddles. Try and guess!”

I have many leaves,
But I’m not a tree,
I’m something nice,
Come and read me.

(a book)

The field is white,
Black is the seed,
And sowed who sowed it
Was clever indeed.

(a page of book)

В атмосфері емоційного пожвавлення, яка завжди супроводжує розв’язання головоломок, учні із значним інтересом поставилися до проблемного завдання третього виду. В ході виконання його потрібно було визначити невідомий спосіб дії. Розв’язувалося воно шляхом дидактичної гри, при цьому дві команди, на які було поділено клас, розчленували текст загаданого ними прислів’я на окремі слова і з кожним із них склали речення. Завдання команд-суперниць полягало в тому, щоби визначити ці слова в реченнях і, користуючись ними як будівельним матеріалом, відтворити текст прислів’я.

Домашні завдання були розроблені з урахуванням рівня знань та інтересів учнів, з огляду на бажання деяких із них випробувати свої сили при виконанні ускладнених варіантів цих завдань.

Результати виконання домашніх робіт стали вихідною точкою організації пізнавальної діяльності учнів і навчальної вчителя на наступному контролю-смисловому етапі модуля. Виявилося, що лише 60% семикласників обмежилися виконанням обов’язкового мінімуму: складанням речень із визначенimi словами і висловами; близько 11% учнів за допомогою

словників доповнили обов'язковий лексичний мінімум додатковими лексичними одиницями, склали з ними речення та словосполучення; 10% — описали герой улюбленої казки, декілька учнів спробувало англійською мовою написати анотацію. В ході перевірки оцінка за виконання домашніх робіт й активність окремих учнів при аналізі відповідей не обмежувалася лише балом. Було використано заохочувальні репліки типу: Well done. That's good! Start! That's excellent work! You're really hard! тощо.

Схвалення сприяло розвитку інтересу до поглиблення вивчення предмету, викликало почуття впевненості в своїх силах. Зважаючи на те, що обізнаність з англомовною літературою для дітей та юнацтва, розширення кола їх читання стимулює становлення потреби в самостійному опануванні англійської мови, учитель після опитування провів літературну бесіду на тему “Як звали...?” Мета її — оцінити себе як читача, усвідомити необхідність розширення власного читацького кругозору. Активність учнів під час бесіди, з одного боку, була обумовлена тим, що питання її містили значний обсяг інформації, а це полегшує пошуки відповіді, а з другого, — саме формулювання питань відзначалося оригінальністю й мало елементи гумору. Наведемо приклади деяких питань, які були використані під час бесіди.

- Як звали няню-чародійку, яка впала просто з неба на подвір'я небагатого англійського службовця і широко потоваришувала з його дітьми?
- Як звали кумедне ведмежа, яке дуже полюбляло мед, а ще більше — ходити в гості?
- Як називається книга, герой якої, дванадцятирічний хлопчик, разом зі своїми друзями шукає і знаходить скарби?

Обговорення такого роду питань пройшло в атмосфері невимушенності, живого інтересу. Щоб зацікавити підлітків перспективою більш глибокого ознайомлення з англійською книгою, учитель запропонував учням, зокрема тим, у кого є відповідне бажання, поповнити свої знання шляхом самостійного читання англомовних текстів. Видрукувані на комп’ютері, невеликі за обсягом, оповідання, статті, матеріали, біографії видатних письменників тощо були доступні для розуміння, цікаві за змістом. Ініціативу прочитати ці тексти виявила майже половина із 65 учнів сьомих класів, де проводилась відповідна робота. Але впорались з ними тільки третина. Ці учні звернулися до вчителя з проханням рекомендувати їм матеріали для подальшого опрацювання.

Не зупиняючись на описі перебігу адаптивно-перетворюючого і системно-узагальнюючого етапів навчального модуля, зазначимо лише, що в процесі їх відпрацьовувалися вміння висловлюватись в межах навчальних ситуацій у режимі ланцюгового спілкування, спілкування вдвох, роботи в групах, тестових завдань, ігор тощо.

До контрольно-рефлексивного етапу навчального модуля учні підійшли збагачені духовно, з певними знаннями, з усвідомленням необхідності самостійної роботи для більш глибокого опанування англійської мови. Щоби закріпити тенденції, що намітилися, учитель, оцінюючи на контрольно-рефлексивному етапі результати роботи учнів, особливий наголос зробив на тих видах вправ, завдань, які семикласники виконали з власної ініціативи. Як позитивний було відзначено той факт, що в ході засвоєння теми майже третина учнів висловила бажання прочитати в оригіналі доступні для них тексти, які з урахуванням інтересів і запитів були видрукувані на комп’ютері. До того ж більшість підлітків не лише успішно їх опрацювала, а й виявила інтерес до подальшого поглибленого вивчення матеріалу і з допомогою вчителя обрала необхідні тексти для читання, посібники, словники тощо. Учитель подав зразки виконаних учнями анотацій, творчих робіт, перекладів текстів, що послужило, стимулом до подальшої діяльності. Зацікавилися перспективою самостійного поповнення знань й інші учні. Щоби стимулювати розвиток цих прагнень, учитель запропонував свою допомогу, пообіцявши підібрати додаткові матеріали, які б найбільш повно відповідали рівню підготовки й уподобанням окремих учнів і груп.

Для визначення рівня самооцінки учнями результатів засвоєння теми і її значення в системі пізнавальної діяльності була використана така анкета:

1. Яке значення мають для вас знання, отримані в процесі опанування теми?

- а) важливе;
- б) не зовсім важливе;
- в) зовсім не важливе.

2. З огляду на рівень вашої підготовки визначте обсяг вашої розповіді про улюблену книгу.

- а) 5-10 речень;

- б) 10-20 речень;
в) 20-30 речень.

3. Яку оцінку за результати опрацювання теми ви б самі собі поставили?

- а) відмінно;
б) добре;
в) задовільно;
г) незадовільно.

4. Оцініть, у який спосіб ви б могли спілкуватись з англомовним співбесідником у межах засвоєної теми:

- а) без особливих труднощів;
б) з невеликими труднощами;
в) з великими труднощами;
г) не зміг би зовсім.

5. Чи вважаєте ви за потрібне продовжити роботу над темою, самостійно удосконалювати свої знання? Якщо “так”, то в якому напрямі?

6. Висловіть свою точку зору щодо видів вправ, завдань текстів, які доцільно використати в процесі самоосвіти?

Аналіз відповідей на питання анкети свідчить, що під впливом пропаганди ідей самоосвіти, залучення учнів до виконання окремих самоосвітніх дій майже 80% опитаних усвідомили важливість і необхідність глибокого опанування відповідної теми й англійської мови взагалі. Варто відзначити, що учні більш критично, ніж при засвоєнні попередніх тем, поставилися до оцінки власних знань. Заслуговують на увагу міркування учнів щодо видів вправ, завдань, текстів, які вони вважають плідними для самостійного вивчення мови. Це робота над текстами пригодницького, гумористичного характеру, країнознавчого змісту, моделювання ситуацій, виконання творчих видів робіт прикладного спрямування: змагання, конкурси, ігри тощо.

З урахуванням цих побажань здійснювалась подальша організація самоосвіти. В ході її, залежно від теми навчального модуля, види і форми роботи змінювалися, зміст ускладнювався. В сценарії кожного етапу навчального модуля передбачались додаткові завдання для самостійного опрацювання, рекомендувалась література, пропонувались доступні тексти для перекладу, що дозволяло прогнозувати перспективи розвитку самоосвітньої діяльності школярів у процесі подальшого навчання.

Тетяна Васенок

ЗАСОБИ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВ КОНСТРУЮВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Трудове навчання — загальноосвітній предмет державного компонента змісту освіти, основна мета якого — виховання творчої особистості, як найповніший розвиток її інтересів, нахилів, здібностей, підготовка учнів до професійного самовизначення і трудової діяльності.

Одне з центральних місць у трудовій підготовці дівчат займає навчання основ конструювання швейних виробів. Проведене дослідження свідчить, що викладання теми “Побудова креслення основи швейного виробу” відбувається фронтально, за допомогою таких методів:

- словесних (розповідь, пояснення, усний та письмовий інструктаж);
- наочних (демонстрування об'єкту праці, який буде виготовлятися, і його зображення в кресленні; демонстрування процесу побудови креслення основи виробу);
- контролю знань, умінь та навичок і самостійної роботи учнів (побудова креслення основи виробу в масштабі 1:1, усне та письмове опитування виконання практичних завдань).

Шкільні підручники з трудового навчання пропонують лише одну методику конструювання швейного виробу (фартуха, поясного та плечового виробу), тому не всі учні належному рівні засвоюють навчальний матеріал. Ми вважаємо, що виправити становище і

підвищити ефективність навчання основ конструювання швейних виробів можна завдяки впровадженню в практику школи методик навчання, орієнтованих на особистість учня.

Нами було розроблено методику навчання учнів 5-9-их класів основ конструювання швейних виробів на основі рівневої диференціації, яка може використовуватися в умовах типової структури уроку трудового навчання. Вона передбачає поєднання фронтальної та індивідуальної роботи з учнями при засвоєнні навчального матеріалу — фронтально-індивідуальну форму організації навчання. Основним джерелом підвищення ефективності навчання учнів основ конструювання є:

- різнопрограмний зміст навчального матеріалу;
- процес диференційованого навчання основ конструювання швейних виробів.

Викладати нову тему пропонується за одним, двома або трьома рівнями складності залежно від виду виробу, обсягу та рівня знань, умінь та навичок учнів з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей. Наявність різнопрограмного змісту навчального матеріалу допомагає забезпечити відкритість навчання, що, в свою чергу, сприяє поєднанню у навчанні двох принципів: керування навчальним процесом з боку вчителя і саморегулювання навчання школярем (І.Е. Унт).

Нами розроблено єдиний алгоритм побудови креслення виробу. Зміст методики конструювання швейного виробу до кожного рівня складності записується за цим алгоритмом. При цьому зберігається послідовність побудови, буквенне позначення точок і ліній. Частково змінюються розрахункові формулі і побудова окремих ліній, що збільшує точність побудови креслення і якість посадки виробу на фігури.

Нульовий рівень складності пропонує найпростіший варіант побудови креслення основи виробу на типову фігуру з використанням констант (постійних величин). Перший рівень — побудова на конкретну фігуру з використанням найменшої кількості вимірюваних фігури і розрахункових формул для отримання відносно точної конструкції виробу. За другим рівнем складності побудова креслення основи виробу здійснюється за допомогою використання необхідної кількості вимірюваних фігури для отримання базової конструкції на конкретну фігуру і її перевірки.

Запис послідовності побудови креслення супроводжується поетапними малюнками побудови та різними видами і формами контролю побудови креслення. Застосування поетапних малюнків побудови креслення збільшує роль наочних методів у навчальному процесі, позитивно впливає на сприймання навчального матеріалу.

За новою методикою навчання учнів 5-9-х класів основ конструювання швейних виробів з 1996 року почало працювати кілька шкіл Сумської області. Однією з них є загальноосвітня школа №6 м. Глухова, у якій за чотири навчальні роки експериментом було охоплено понад 1400 учнів.

З виходом у 1999 році методичних матеріалів [1; 2] стало можливим змінити звичну комбінацію методів організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів. У 1999-2000 навчальному році вчителі-експериментатори названої школи Л.Бушнева та Н.Грудіна на уроках трудового навчання під час викладання теми “Побудова креслення основи плечового виробу” спочатку використовували словесний (розповідь-пояснення) і наочний (ілюстрація креслення основи виробу) методи. Потім учні самостійно (поза контролем вчителя) розбириали побудову креслення основи плечового виробу за нульовим рівнем складності. Наступного уроку тривала навчальна робота учнів під керівництвом вчителя (допомога, контроль з боку вчителя) за трьома рівнями складності. Так на уроці кожен учень засвоював новий навчальний матеріал на доступному йому рівні. В процесі такого навчання набувалися навички працювати самостійно, закріплювався індивідуальний стиль діяльності.

Отже, як засвідчує шкільна практика, внесення змін у сукупність методів і форм навчання учнів конструювати одяг позитивно впливає на навчальний процес, дозволяє здійснити індивідуально-диференційований підхід до учнів, забезпечує отримання ними нових знань, умінь та навичок на доступному рівні; скорочує час на пояснення нового матеріалу. Це дозволяє більше уваги зосередити на розвиткові творчих здібностей і самостійності; гарантує виготовлення якісного виробу з цікавістю та задоволенням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васенок Т.М. Конструювання і моделювання спідниць: Методичні рекомендації. 7 клас. — Глухів: РВВ ГДП, 1999. — 48 с.
2. Васенок Т.М. Конструювання з елементами моделювання плечового виробу: Методичні рекомендації. 8 клас. -Глухів: РВВ ГДП, 1999. — 72с.

Лідія Кайдалова

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ-ПРОВІЗОРІВ

Розробка та використання педагогічних технологій — одна з найактуальніших проблем теорії і практики фармацевтичної освіти.

Реформування фармацевтичної освіти, інтеграція наукової та практичної діяльності, удосконалення форм господарювання, збільшення кількості ліків, безрецептурного відпуску вимагають якісно нового рівня підготовки фахівців для фармацевтичної галузі. Виникає потреба проаналізувати стан підготовки спеціалістів-провізорів і проблеми фармацевтичної освіти.

Сучасний провізор повинен бути фахівцем широкого профілю, з глибокою світоглядною, загальнонауковою, професійною підготовкою, розвиненою інтуїцією і вмінням швидко накопичувати свої знання. Підготовку фахівців для фармацевтичної галузі не можна розглядати поза перебудовою всієї системи охорони здоров'я. Успішне розв'язання цієї проблеми багато в чому залежить від вимог практичної фармації в сучасних умовах, від чіткої і науково обґрунтованої організації навчального процесу: змісту фармацевтичної освіти, форм, методів і засобів навчання, професійної кваліфікації і рівня педагогічної майстерності викладачів, матеріально-технічної бази вищого навчального закладу тощо.

Вирішення проблеми якісної підготовки провізорів вимагає принципово нових підходів і ідей, які повною мірою охоплюють усі етапи цього процесу. Потрібна розробка адекватної їм технології, яку буде максимально адаптовано до системи вищої фармацевтичної освіти.

Педагогічна технологія — це організована система освітнього процесу, яка нормативними документами визначає вимоги до знань, умінь, навичок, здібностей та інших якостей провізора, змісту освіти та змісту навчання, передбачає використання форм, методів, засобів, умов і процедур навчання при вдалому поєднанні з професійною кваліфікацією і педагогічною майстерністю викладачів, з точним визначенням кінцевого результату.

Педагогічна технологія передбачає досягнення багатьох цілей:

- підготовка випускника за вимогами Державного стандарту вищої освіти;
- забезпечення безперервної гнучкої структури вищої фармацевтичної освіти, яка дозволяє швидко пристосовуватися до вимог підготовки спеціалістів;
- досягнення професіоналізму завдяки оптимізації навчального процесу;
- формування знань, умінь та навичок, здібностей провізора з урахуванням вимог фармацевтичної етики та деонтології, запитів практичної фармації тощо;
- забезпечення вибору однієї з кількох спеціалізацій відповідно до здібностей студента й потреб виробництва;
- удосконалення системи підготовки провізорів завдяки підвищенню мотивації навчання;
- діагностика рівня освітньо-професійної підготовки випускника на всіх етапах підготовки.

Педагогічна технологія передбачає також розробку і впровадження сучасних методів наукової організації педагогічного процесу.

При цьому варто враховувати, що освіта має випереджувальний характер, а самі знання, уміння та навички, здібності провізора необхідно формувати, виходячи не з вимог сьогодення, а з перспектив на кілька років.

Використання педагогічних технологій у процесі підготовки провізорів дає можливість готувати їх до різнобічної творчої діяльності: професійної, соціально-політичної і соціально-культурної, володіти не просто знаннями визначеного діапазону й обсягу, а й умінням

працювати з людьми і для людей.

Професійна підготовка майбутнього спеціаліста-провізора має свої закономірності, принципи і специфічні ознаки, без виявлення яких неможливо ефективно вирішити питання подальшого вдосконалення освіти і виховання фахівця.

Професійна діяльність є змодельованою системою взаємопов'язаних і керованих проблемних ситуацій, котрі відображають технологію і колективний характер діяльності. Поряд із цим моделюються окремі операції або їх комплекси, які використовуються в практичній діяльності. Навчальним планом підготовки спеціаліста-провізора передбачено вивчення циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін (19,5%), природничо-наукових та професійно-практичних дисциплін (відповідно 33,1 та 47,4%).

Технологія професійної підготовки провізора до гарантованої професійної діяльності — це обов'язкова складова навчального процесу, процесу підготовки випускника до самостійної діяльності і накопичення професійного досвіду, постійного оновлення знань.

Великого значення в педагогічній технології набуває професійна компетентність і педагогічна майстерність викладача. Висока його кваліфікація викладача, яка відбивається в його глибоких знаннях, слугує поглибленню змісту та методів викладання конкретної дисципліни.

Наші дослідження свідчать, що для викладачів Національної фармацевтичної академії України основними ознаками індивідуального стилю педагогічної діяльності є як загальновизнані (професіоналізм, науковість, мистецтво взаємовідносин, манера поведінки, стиль спілкування тощо), так і характерні для фармацевтичної етики (чуйність, доброта, милосердя, чесність, готовність до самопожертви).

Визначення та розробка наукових основ професійної підготовки є досить складним завданням і містить:

- аналіз теоретичних передумов, які визначають основу концепції професійної підготовки;
- виявлення факторів, котрі обумовлюють вибір змісту освіти, форм і методів професійного навчання;
- реалізацію принципів професійно-цільового навчання.

Оскільки немає такого критерію, як рівень професійної підготовки випускника до практичної діяльності, і якість його підготовки може бути визначена тільки на робочому місці, то виникла потреба створення нормативних документів, котрі регламентуватимуть основні знання й уміння, а також здібності і якості фахівця-провізора. Таку роботу в академії розпочато. Створення освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) спеціаліста-провізора дає можливість узагальнити зміст освіти і визначити основні вимоги до фахівця. ОКХ встановлює галузеві вимоги до соціально-виробничої діяльності випускника-провізора.

Стандарти освіти висувають нові вимоги до організації навчально-виховного процесу. Безперервно зростає роль творчих методів. Проблемне та модульне навчання, їх диференціація та індивідуалізація, діалогові форми спілкування викладача і студентів, рольові ігри, ситуаційні завдання зумовили необхідність творчого перегляду змісту навчання, суттєвої модернізації всього навчально-виховного процесу, запровадження інновацій у педагогічну практику тощо.

Аналіз процесу навчання в сучасній системі фармацевтичної освіти свідчить про те, що постійно здійснюється пошук нових ефективних форм і методів активізації пізнавальної діяльності студентів. А досвід нашого навчального закладу свідчить, що найбільш високий рівень творчої активності студенти виявляють під час проведення самостійних експериментів як у ході лабораторних та практичних занять, так і в процесі навчальної та виробничої практики, виконання курсових і дипломних робіт.

З метою вивчення досвіду використання педагогічних технологій і активізації процесу їх запровадження в сучасну систему вищої освіти ми провели анкетування викладачів Національної фармацевтичної академії України, Львівського державного медичного університету ім. Д.Галицького, Харківського медичного університету і Харківської медичної академії післядипломної освіти. Анкетування показало, що для ефективного впровадження педагогічних технологій необхідно створити мотивацію потреби в інноваційних технологіях колективом викладачів (так вважає 54% опитуваних), створити педагогічні технології з

предметних циклів (45,5%).

Майже усі опитувані вважають, що для впровадження педагогічних технологій потрібна професійна, педагогічна і психологічна підготовка викладачів. Обговорювати питання впровадження педагогічних технологій на засіданнях кафедр пропонують 63,7% опитуваних. Респонденти вважають, що основні проблеми сучасних педагогічних технологій необхідно обговорювати на засіданнях циклових методичних комісій і 54,5% опитуваних вважає, що ці проблеми повинні вирішувати на засіданнях центральної методичної комісії.

Для впровадження педагогічних технологій необхідно розробити інформаційно-методичні матеріали для викладачів (91,0%) і створити майстер-класи чи авторські майстерні та поширювати їх досвід (63,6%).

Аналіз анкет показав, що в навчальному процесі викладачі використовують такі педагогічні технології:

- оптимізації навчання (Ю.Бабанський) — 81,8 %;
- модульного навчання (А.Алексюк, К.Вазіна, А.Фурман) — 54,5%;
- проблемного навчання (О.Матюшкін, М.Махмутов) — 63,6%;
- комп'ютерні технології — 72,7%.

Серед причин, що заважають упровадженню педагогічних технологій, опитувані вказують на недостатню інформованість про інноваційні технології (70,5%), складність дидактичних задумів інноваційних технологій (36,4%), особисту спрямованість на традиційні підходи в навчальному процесі (27,3%), почуття невпевненості в реалізації педагогічних технологій (41,8%), відсутність педагогічного досвіду (9%).

Професійна підготовка фахівців неможлива без цілеспрямованого розвитку сучасної системи фармацевтичної освіти на підставі науково обґрунтованої педагогічної технології.

Традиційна система навчання не задовольняє потреб сучасної практичної фармації, оскільки вона не технологічна, не передбачає варіативності, елективності, гнучкості, індивідуалізації та диференціації навчання. Потрібна така педагогічна технологія, яка спрямована на підготовку висококомпетентного фахівця. В основі такої технології лежать вимоги до знань і умінь, здатностей і якостей фахівця.

Отже, оптимізувати впровадження педагогічних технологій у навчальний процес допоможе достатня інформованість про педагогічні технології, наявність сучасної психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, зміцнення матеріально-технічної бази навчальних закладів, обмін досвідом упровадження педагогічних технологій як з вітчизняними, так і з зарубіжними навчальними закладами, підготовка спеціалістів-методистів, котрі володіють знаннями про використання педагогічних технологій у навчальному процесі тощо.

Валерій Габрусєв

ОПЕРАЦІЙНА СИСТЕМА — ОСНОВА ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стрімкий розвиток комп'ютерної техніки і її різноманітного програмного забезпечення — це одна з характерних прикмет сучасного періоду розвитку суспільства. Технології, основним компонентом яких є комп'ютер, проникають практично в усі сфери людської діяльності. Те, що донедавна вважалось неможливим, тепер, завдяки науково-технічному прогресу, особливо прогресу в галузі комп'ютерних технологій, стало реальністю.

У цих умовах продовжує зростати попит на комп'ютерних спеціалістів, високої кваліфікації. Великою популярністю користуються комп'ютерні художники і дизайнери, спеціалісти з банківських та бухгалтерських комп'ютерних систем, з комп'ютерних мереж та системні адміністратори Unix систем та ряд інших.

Зміни, які відбуваються у шкільному курсі інформатики, переорієнтація в його змісті є прямим наслідком вище згаданих і інших об'єктивних суспільних процесів. Комп'ютер став неодмінним атрибутом робочого місця працівників багатьох професій, сучасні інформаційні технології (ІТ) розвиваються досить динамічно, проникають практично в усі галузі суспільного життя. Усе це накладає свій відбиток на школу, де починають формуватися основи

комп'ютерної грамотності.

Аналіз літератури з інформатики, орієнтованої на школу, й аналіз тенденцій, які складаються навколо шкільного курсу інформатики, а також дослідження, проведені в школах Тернопільської області показали, що у більшості шкіл, де використовують комп'ютери, курс інформатики набув чітко вираженої практичної спрямованості. Ці школи в основному перейшли до підготовки школярів на рівні користувачів. У цьому є свої позитивні і негативні риси.

Дослідження показали, що у різних типах шкіл від 50 до 80 відсотків часу, відведеного на вивчення курсу інформатики, припадає на підготовку школярів як користувачів. При цьому в абсолютній більшості шкіл, як і раніше, вивчаються комп'ютерні технології, засновані на MS-DOS, Windows 3.0, Windows95 [3]. Такий підхід породив проблему, яка стала явною тепер, у кінці 90-их років; у період глобальної інформатизації та об'єднання ПК в мережі, яка проявляється втратою "культури роботи" в мережах і багатокористувальських середовищах. Отже виникає закономірне запитання: наскільки забезпечує виконання програмних вимог і вимог "соціального замовлення" на спеціаліста в галузі інформаційних технологій, користувача обчислювальної техніки курс, що ґрунтуються на платформах MS DOS, Windows 3.1, Windows 95.

Все це ставить перед вчителями інформатики нові вимоги до викладання інформатики й основ комп'ютерної грамотності, до формування нової "інформаційної" культури поведінки роботи в мережах, багатокористувальських системах. А це в свою чергу приводить до вирішення питання вибору операційної системи для забезпечення підтримки курсу інформатики. Ніхто не буде заперечувати, що саме операційна система становить фундамент, над яким надбудовуються прикладне програмне забезпечення, нові технології. Саме від цього фундаменту залежить, наскільки будуть учні ознайомлені з новими інформаційними технологіями.

Культура вивчення і використання інформаційних технологій розвинутих країн дещо відрізняється від наших і насамперед тим, що вони вивчають інформаційні технології на основі відкритих стандартів, POSIX сумісних операційних систем, UNIX і UNIX подібних. У нас же вміння мишикою переміщати піктограми з одного кінця екрану в інший видається за знання інформаційних технологій. Тобто відбулася підміна вивчення інформаційних технологій вивченням однієї з операційних систем.

Щоби виправити цю ситуацію і повернутися до вивчення інформаційних технологій, перш за все необхідно звернути увагу на основу складової роботи з персональним комп'ютером — операційну систему, що використовується для забезпечення підтримки курсу інформатики.

Насамперед операційна система повинна відповідати таким вимогам:

- 1) підтримувати якнайширший спектр апаратного обладнання;
- 2) бути не надто вимогливою до системних ресурсів, враховуючи, що стан забезпечення персональними комп'ютерами навчальних закладів незадовільний. На даний час у школах наявна є техніка з процесорами від i286 до Pentium, причому переважно це старі не досить потужні комп'ютери;
- 3) бути надійно захищеною від комп'ютерних вірусів, від навмисного чи ненавмисного втручання учнів у роботу операційної системи;
- 4) архітектура операційної системи повинна бути відкрита, стандартизована, добре документована, підтримувати сучасні інформаційні технології, такі як: клієнт-сервер, Інтернет-Інtranет (WWW);
- 5) по можливості вести діалог з учнем рідною (українською, російською) мовою (рис. 1.);

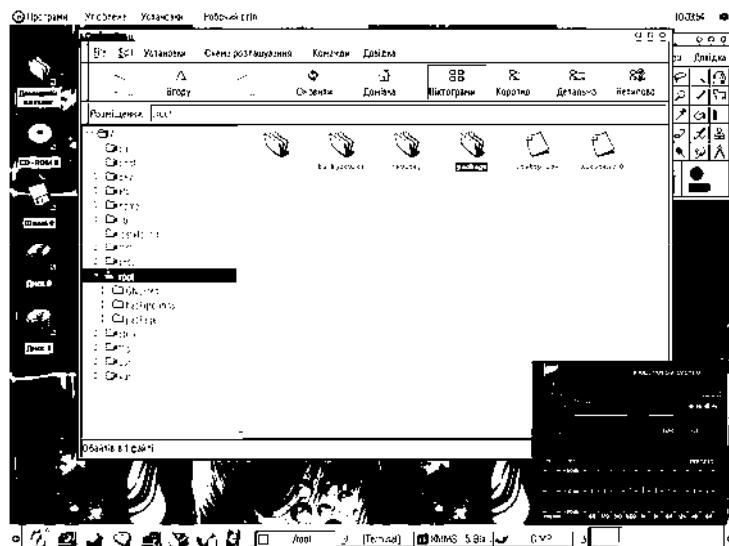


Рис.1. Фрагмент локалізованої копії екрану (перекладеного на українську мову)

6) забезпечувати роботу існуючого програмного забезпечення, що вже використовується для підтримки навчального процесу;

7) операційна система повинна бути ліцензійно чистою, тобто законно придбаною¹;

8) оскільки кожний програмний продукт має службу підтримки, то й операційна система повинна підтримуватися і розвиватися;

9) наявність необхідного програмного забезпечення для:

— вивчення основ інформатики й інформаційних технологій згідно з програмою МО України;

— використання на уроках математики, фізики, астрономії та інших предметів;

Отже, назріла проблема змінити відношення до вибору ОС, як чогось другорядного, провести аналіз операційних систем у контексті їх можливостей; потреб до ресурсів ПК; доцільноти використання для вивчення тих чи інших розділів програмного курсу.

Аналіз літератури свідчить, що на даний час на питання вибору операційної системи, звертають недостатньо уваги. Хоча всі розуміють, що ОС є основним компонентом, від якого залежать, наскільки учні якісно оволодіють ПК й інформаційними технологіями.

Як стандарт, що не потребує обговорення прийнято MS DOS, Windows 3.1, Windows 95 і всі займаються розробкою методик їх викладання, написанням програмного забезпечення що працює під керуванням цих ОС, хоча на ринку в даний час присутні й інші операційні системи. Дане явище можна пояснити декількома факторами:

1) Масове “вторгнення” програмних продуктів фірми Microsoft у всі сфери інформаційних технологій, незважаючи на доцільність чи недоцільність їх використання, у зв’язку з високим рівнем використання “піратських копій” програмних продуктів.

2) Низьке інформаційне забезпечення щодо використання інших операційних систем, що зумовлено маркетинговою політикою засобів масового інформаційного забезпечення.

Як наслідок цих чинників, ми отримуємо в учнів асоціацію, що операційна система *це тільки Dos, Windows*. При анкетуванні вчителів інформатики на предмет інформованості, щодо розвитку операційних систем більшість відзначало знову таки DOS, Windows, а Unix асоціювався з великими обчислювальними машинами 70-80-их років, перфострічками, з системою, що ввійшла у історію і вже більше не розвивається. Хоча на даний час ця операційна система успішно розвивається: досить згадати сервери і графічні станції фірми Sun, сервери для малих і великих підприємств фірм IBM, HP. У зв’язку з розвитком комп’ютерних мереж, насамперед Internet, поширенням клієнт-сервічних технологій, мереж — Unix набуває все більшої популярності. Прикладом може служити остання версія операційної системи фірми Macintosh, MacOS — XServer для персонального комп’ютера iMac. Це не що інше як

¹ Використання неліцензійного програмного забезпечення заборонено як міжнародними, так і законами України про охорону авторських прав.

перероблена версія Unix сумісної операційної системи Next, ґрунтуються на ядрі Mach, розробленого NextStep.

Перефразувавши відомі слова, можна сказати, що UNIX був, є і буде.

На відміну від операційних систем Microsoft світ Unix розвивається за своїми законами децю відмінними від Windows¹. Так, серед POSIX сумісних операційних систем на ринку присутні як комерційні варіанти UNIX (SCO Unix Ware, варіанти BSD Unix, IBM та інші), так і некомерційні (безкоштовні) версії Unix подібних систем (Free BSD, Linux). Такі фірми як Sun, SCO для навчальних закладів надають право безкоштовно використовувати свої ОС для використання з навчальною метою.

Останнім часом особливої популярності набула POSIX сумісна операційна система Linux, яка поширюються за ліцензією GNU (фонду програмного забезпечення з відкритим вихідним кодом), що надає право встановлювати, використовувати, підтримувати і поширювати програмне забезпечення без виплати авторського гонорару.

Ще кілька років тому офіційні джерела масової інформації з комп'ютерної тематики не звертали уваги, боялися згадати про «дитя Інтернет» вільно поширювану операційну систему Linux.

Тільки після того, як Linux зарекомендувала себе у якості стабільної і високонадійної, захищеної системи для Інтернет - провайдерів, на неї звернули увагу і заявили про свою підтримку преса і провідні виробники програмного і апаратного забезпечення такі як Intel, IBM, HP, Sun, Oracle, Corel, InPrise та інші.

Галузі застосування цієї операційної системи досить різноманітні і не вичерпуються тільки однією функцією сервера Інтернет, як це висвітлюється у більшості джерел масової інформації. Для цієї операційної системи розроблено досить багато різноманітного програмного забезпечення що охоплює досить широке коло виконуваних функцій, а саме:

- 1) сервер Інтернет (пошта, новини, WWW, FTP, ICQ, ...);
- 2) різноманітні клієнти для роботи з сервісами Інтернет;
- 3) засоби підтримки роботи в різноманітних мережах Windows, Novell, Unix, Apple;
- 3) обробка текстів;
- 4) обробка графічних зображень дво і тривимірних;
- 5) різноманітні математичні, фізичні, хімічні розрахунки;
- 6) імітаційне моделювання фізичних, хімічних, біологічних, геологічних процесів
- 7) емуляція операційних систем Dos, Windows, SCO дозволяє виконувати під управлінням Linux, написані програми для цих операційних систем.

Крім того, необхідно відзначити, що для Linux притаманні [2, 5]:

- 1) висока стабільність, на відміну від Windows, Windows NT (підтверджено незалежними експертами);
- 2) відсутність вірусів (іх існування заперечується самою ідеологією системи);
- 3) низька вартість;
- 4) можливість виконувати різноманітні завдання (від набору і редактування текстів до проектування і рендерингу трьохмірної графіки, математичного моделювання реальних процесів);
- 5) емуляція інших операційних систем серверів (Novell, Windows NT);
- 6) відносна невибагливість до системних ресурсів (мінімальна конфігурація: процесор i386 і 4 мБт Озу).

Все це забезпечує використання Linux, як основу вивчення інформаційних технологій за рубежем.

Мексика офіційно заявила, що у 1999 році в закладах освіти проводитиметься глобальна комп'ютеризація. За даним проектом планується поставити 140,000 Linux систем протягом наступних п'яти років, щоби зробити доступними комп'ютери і мережу в кожній початковій і середній школі в Мексиці. Цей проект планує використовувати Linux, як операційну систему з графічним інтерфейсом користувача GNOME, який буде пристосовано для більш зручного використання учнями середньої школи [13].

¹ Windows NT розроблялася як POSIX сумісна операційна система.

Франція у 1998 році підписала договір з Linux User Group, про допомогу в інсталяції Linux у середніх та вищих закладах освіти [13].

Стамбульський технічний університет уже досить активно використовує Linux у навчальному процесі, причому з'явилася можливість увести нові курси, які при використанні Windows було просто неможливо читати через високу вартість програмних продуктів, вимог до системних ресурсів. Їхній досвід досить цікавий і було б корисно з ним ознайомитися [6].

Китайська народна республіка заявила, що Linux приймається як офіційна операційна система для використання в освітніх і державних установах [11].

Про використання Linux в освітніх та наукових закладах США, Європи немає потреби і говорити тому, що вони є центрами розробки і підтримки Linux.

Отже враховуючи зростання популярності цієї операційної системи особливо в освітніх закладах за рубежем назріває потреба звернути на неї увагу і нашим вчителям, викладачам арешті і усім хто пов'язаний у своїй діяльності з інформаційними технологіями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев Б. Л. Операционная система Microsoft Windows 98 для начинающих и не только. — М.: Оверлей, 1998. — 448 с.
2. Петерсен Р. Linux: руководство по операционной системе. ВНВ, 2 изд, 1997. — 688 с.
3. Програма для середніх закладів освіти основи інформатики та обчислювальної техніки, К.: 1996. 24.с
4. Руденко В.Д. Макарчук О.М. Патланжоглу М.О. Практичний курс інформатики / За ред. Мадзігона В.М. — К.: Фенікс, 1997. — 304 с.
5. Maurice J. Bach. The design of the Unix operating system. Prentice-Hall. 1996. — 475 p.

ВИКОРИСТОВУВАЛИСЯ МАТЕРІАЛИ СЕРВЕРІВ ІНТЕРНЕТ

6. <http://www.citforum.ru>.
7. <http://www.freshmeat.net>
8. <http://www.linux.ru.net>
9. <http://www.linuxberg.com>
10. <http://www.linuxfocus.org>.
11. <http://www.slashdot.com>
12. <http://www.computerra.ru/>
13. <http://www.aful.org/education/accord.html>

ЗА РУБЕНЕМ

Ірина Прокоп

РЕФОРМИ ПОЧАТКОВОЇ І СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ШКІЛЬНИЦТВА В НІМЕЧЧИНІ XIX ст.

Реформи в шкільництві, що мали місце в XIX ст. у країнах близького та далекого зарубіжжя, той “багатий науково-педагогічний досвід, цікаві традиції наукової розробки психології, психофізіології, психотехніки” [1, 1] живим відгомоном відбилися на Україні, тим самим закладаючи підвальнину розвитку західнокультурної освітньої моделі, “яка схрещуючись з місцевою традицією або натикаючись на опір української людності часом набирала своєрідного забарвлення” [2, 897].

Тому закономірним є те, що все частіше на сторінках освітянської преси та часописів з’являються матеріали, які знайомлять учителів Галичини з педагогічними реформами у світі, а на засіданнях педагогічних товариств, під час проведення учительських семінарів ведуться жваві дискусії з обговорення мети й змісту освіти, методів навчання і виховання, цінностей, суб’єктів та об’єктів виховання, організації навчальних закладів у таких високорозвинутих європейських державах, як Німеччина, Англія, Франція тощо.

Аналізуючи літературу з проблем становлення і розвитку народної освіти цих країн, варто зазначити, що найдавнішу і найефективнішу з усіх існуючих систем шкільництва того часу представляє модель народної освіти Німеччини. В історії розвитку німецького шкільництва можна прослідкувати три важливих етапи: 1) період заснування народної школи; школа стає невід’ємною частиною церкви (до 1648 р.); 2) період переходу шкільного управління в руки держави і запровадження загального шкільного примусу (1648-1800); 3) період становлення школи як реального чинника поширення народної освіти (XIX ст.) [6, 262].

Перші закони, які проголошували обов’язковість навчання в Німеччині, датуються початком XVIII ст. Так, у 1717 р. Фрідріх-Вільгельм I видав наказ про обов’язок батьків навчати дітей у школі; 30 липня 1736 р. і 21 лютого 1737 р. з’являються закони під назвою “Principia regulativa” (“Впорядковані принципи”) [4, 6] та General Schulplan (загальний шкільний план) [9, 2-3], в основі яких лежали принципові положення щодо організації навчального процесу в тогочасних початкових освітніх закладах; а найпоширеніший шкільний статут, так званий Generallandsschulreglament [5, 97], який ще частково діяв у Німеччині в перших декадах XIX ст., був виданий Фрідріхом II Великим у 1763 р.

Безперечно, значну роль у розвитку становлення народної освіти Німеччини відіграв освітянський рух, особлива активність якого припадає на другу половину ХVІІІ ст. Якщо в 60-80-х роках XVIII ст. педагоги-філантропісти займались переважно проблемами виховання і навчання в школах для “освічених станів”, то в наступні роки прогресивними діячами освіти К.Лахманом, Г.Щтефані, П.Віллауме та ін. [7] було висунуто ряд планів організації єдиної національної шкільної системи.

Поява таких планів, без сумніву, відображала потреби буржуазного розвитку Німеччини, хоча в цій чіткій системі національного виховання певне місце вже відводилося й школам для дітей народу.

Незважаючи на певні розбіжності щодо поглядів на організацію народної освіти та виховання (автори одних планів досить відверто висловлювались проти абсолютизму і необхідною умовою здійснення справжнього національного виховання вважали становлення республіканського ладу; інші, навпаки, відстоювали реорганізацію шкільної справи в умовах існуючого абсолютизму), проекти перебудови німецького шкільництва за змістом і загальними

напрямками тісю чи іншою мірою були схожими. Їх об'єднувало: послідовне проведення реформ у галузі народної освіти; рівність елементарних шкіл між собою; захист права простого народу, хоча в обмеженій формі, на отримання систематичної освіти; необхідність узгодження характеру освіти з належністю до того чи іншого суспільного стану; створення таких шкіл, які б давали громадянське виховання і готовали до вступу в життя, до участі у виробничій та суспільній діяльності; поділ шкіл на 2 категорії: загального і спеціального призначення, тобто створення професійних шкіл; орієнтація вчених шкіл-гімназій на навчання молоді, яка хоче присвятити себе науковій роботі; надання навчальним предметам практичного значення й одночасно більш наукового їх викладу, що сприяло б розвитку свідомості й мислення учнів; розширення обсягу традиційного шкільного плану такими дисциплінами, як природознавство, історія, географія, сільське господарство, закони країни, музика й спів та ін. [7].

Варто зазначити, що ці проекти, розроблені німецькими педагогами наприкінці XVIII ст., стали безперечним кроком у справі розробки проблем народної освіти в країні та її подальшого реформування.

Колосальний духовний підйом, могутнє пробудження національної самосвідомості найкращим чином позначилися на долі німецької народної школи: проголошення принципу загальної рівноправності гарантувало ій те високе положення, яке вона займає і донині.

У 1808 р. при пруському міністерстві внутрішніх справ засновується департамент духовних справ і народної освіти, який через 9 років був реорганізований в самостійне міністерство [5, 103]. Багато було зроблено в напрямку піднесення народної освіти бароном фон.-Альтенштейном, першим у Прусії міністром народної освіти [6, 269]. Саме завдяки його зусиллям законом 1819 р. проголошується обов'язковість навчання; за відмову посилати дітей до школи батькам загрожує покарання.

За наказом ф.-Альтенштейна в 1825 р. духовні консисторії, які раніше відали народною освітою, передають безпосередній нагляд за школами спеціальним шкільним колегіям; перестає існувати залежність шкільної справи від церкви [5, 103].

Саме впродовж цього періоду, періоду спокійної і плідної роботи, який тривав до 1840 р., розпочинається серйозна і наполеглива праця підготовки вчителів. Засновується цілий ряд семінарій, які організовуються і ведуться за принципами Песталоцці видатними людьми, серед яких почесне місце займають В.Гарніш (в Бреславлі і Вейсенфельсі) та А.Дістервег (в Мьорсі, пізніше в Берліні) [4, 13-14]. І хоча матеріальні засоби семінарій почали бути дуже мізерними, їхня недостатність компенсувалась вірою в справу, котра перевершувала все. “Освіта юнацтва, освіта народу – свята справа; такою була ця велична віра, з якої семінарія і народна школа черпали життєву силу” [6, 267-268].

Прусська конституція 1850 р. запровадила свободу викладання, встановила безоплатність навчання в народних школах, підпорядкувала всі без винятку навчальні заклади наглядові уряду, надала вчителям статус державних службовців, вимагала дотримання конфесійних інтересів різних груп населення як при відкритті шкіл, так і при викладанні в них релігії. Однак на практиці уряд систематично намагався надати народній школі якомога вужчого характеру, знищити у вчителів самостійність й ініціативу [5, 97-98]. “Єдиного навчального плану в народних школах не було. Навчання, як правило, обмежувалось читанням, письмом, рахуванням і вивченням катехизису” [3, 5].

Ця реакційна течія проявилась в регулятивах від 1, 2 та 3 жовтня 1854 р., які важливе місце відводили вивченню напам'ять і відстоювали виключно однокласну школу так як би вона була єдиною в Прусії. Насправді ж двокласні та трикласні школи складали на той час 1/3 всіх народних шкіл.

За останні три десятиліття XIX століття Німеччина перетворилася з країни відсталої, аграрної в країну з високорозвинutoю промисловістю. Важливими передумовами такого швидкого розвитку стала перемога Прусії і її союзників у франко-prusькій війні (1870-1871 рр.) та об'єднання всіх німецьких державу Німецьку імперію. Прискореному росту її економічної могутності сприяли такі чинники, як швидкий розвиток промисловості; сучасніша, ніж в Англії і Франції, технічна база молодої промисловості; більша експлуатація робітничого класу, ніж це мало місце в інших країнах.

Однак у галузі народної освіти фактично все залишалось без суттєвих змін. Прусська

народна школа (*Volksschule*) до 1872 р. працювала, керуючись положеннями названих регулятивів, які вимагали від неї підготовки богословських вірнопідданіх монархії.

Прогресивна педагогічна громадськість неодноразово порушувала питання про суттєву реформу школи, про зміну характеру виховання та навчання в народній школі, про наближення змісту шкільної освіти до потреб практичної діяльності. Під тиском вимог передової громадськості Німеччини було прийнято ряд документів, які регламентували роботу народних шкіл. Так, 11 березня 1872 р. в Прусії був виданий закон (*Gesetz vom 11. März 1872 von der Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens*) [8, 22] про контроль за школами, згідно з яким керівництво народною освітою ставало прерогативою держави. Згідно з ним організація нагляду за всіма громадськими і приватними навчально-виховними закладами здійснювалася державою, а представники влади і чиновники, на яких покладалося право нагляду, діяли за її вказівками. Призначення місцевих і окружних шкільних інспекторів і встановлення меж підвідомчих їх контролю територій здійснювалося лише державою. Особи, котрі отримували право інспектувати народні школи, в будь-який момент могли бути позбавлені цього права за недотримання чи порушення своїх обов'язків [8, 22].

У 1872 р. міністром народної освіти стає Фальк (Dr.Falk) [8, 8], який спрямовує свої зусилля на реформування народної освіти, намагаючись надати їй загальноосвітнього, а не вузькопрактичного характеру. Він негайно проводить закон про обмеження впливу духовенства на школу і розширює її програму, побіжно звертаючи увагу на поліпшення методів викладання в ній.

15 жовтня 1872 р. міністерством духовних, навчальних і медичних справ були видані “Загальні положення” (“Allgemeinen Bestimmungen”) [8, 9], які стосувались роботи народних шкіл та учительських семінарій. У них містились досить конкретні вказівки щодо зовнішньої і внутрішньої організації народних шкіл та їх типів, оснащення, навчальних посібників і навчальних планів.

Відмінність від періоду, коли робота шкіл регламентувалася регулятивами, полягала в тому, що тепер від учнів не вимагалось завчати напам'ять велику кількість текстів. “Загальні положення” передбачали для завчання не більше 20-ти релігійних гімнів, доступних для розуміння дітей за змістом і простих за формою.

Навчання німецької мови будувалось на основі книги для читання більш різноманітного змісту, ніж раніше. Укладачам рекомендувалось включати до таких книг уривки з творів німецьких класиків, народні пісні, оповідання історичного, географічного, природничого змісту.

Не можна не визнати правильності вимоги “Загальних положень” надавати перевагу таким книгам, у яких історична і реалістична частина запозичені з найкращих популярних викладів спеціалістів кожної окремої ділянки, а не написані самим укладачем книги для читання [10, 246].

Незначне збільшення об'єму знань було передбачено з арифметики і геометрії. Варто відзначити і деяку практичну спрямованість у викладанні цих предметів: учителям рекомендували пов'язувати між собою навчання малювання, арифметики і геометрії, а при розв'язанні задач “мати на увазі потребу громадського життя, а тому уникати великих величин і багатозначних чисел, користуючись такими задачами, які мають прикладне значення і відповідають реальним відносинам” [10, 247].

“Загальні положення” передбачали суттєве розширення програм з історії, географії, природознавства і фізики. Позитивною при цьому була вимога не допускати механічного завчання матеріалу дітьми. У процесі викладання географії і природознавства рекомендувалось виходити з принципу наочності: використовувати карту, глобус, різноманітні картини, які відображають явища і предмети природи, рослини, звірів, мінерали тощо. У багатокласних (багатокомплектних) школах вважалось необхідним рекомендувати навіть проведення елементарних фізичних дослідів [10, 248].

Важливою і новою для того часу була настанова на наближення шкільного навчання до природничих наук, до різних потреб практичного життя й рекомендація використовувати в народних школах методику, розроблену Песталлоці і його німецькими послідовниками. Наприклад, заслуговує на увагу вказівка про необхідність “при поступовому розширенні

матеріалу переходити від легшого до важчого, від близького – до дальнього”, а в багатокласних школах ставало можливим не тільки розширення матеріалу, а й його систематизація.

До безсумнівних достоїнств “Загальних положень” варто віднести те, що в число обов’язкових навчальних предметів народної школи була включена гімнастика (хоча тільки для хлопчиків).

Потрібно зазначити, що в усіх державах, які входили до складу Німецької імперії, шкільна справа регулювалась особливими законами, з яких найголовнішими були: для Пруссії і взагалі для всієї монархії — закон від 3 березня 1897 р., в Баварії — від 10 листопада 1861 р., в Саксонії — від 26 квітня 1873 р., в Бадені — від 13 травня 1892 р., в Вюртемберзі — від 29 вересня 1836 р., в Гессені — від 16 червня 1874 р. Однак у них було багато спільногого. В усіх імперських державах було запроваджено обов’язкове шкільне навчання, шкільний вік встановлювався в межах від 6-и до 13-14-и років. Ті діти, які з певних поважних причин і дозволу шкільної інспекції навчалися вдома, підлягали перевірці й випробуванню в державних народних школах. Неакуратність відвідування шкільних занять загрожувала грошовим стягненням і навіть арештом батьків чи опікунів дітей [5, 98-99].

Щодо розрядів народних шкіл, то в більшості держав їх було три: нижчі, середні і вищі початкові училища [8, 2-3], додаткові (вечірні та недільні курси) і професійні школи (комерційні, промислові та сільськогосподарські). Основними народними училищами можна вважати лише початкові (нижчі, середні й вищі або однокласні й трохкласні для дітей 6-8-и, 8-10-и і 10-14-и років) [5, 98-99].

Школи в усіх імперіях на той час мали ще конфесійний характер, мовою викладання (крім уроків Закону Божого) без винятку залишалась німецька. У програму курсу початкових училищ входили такі предмети: Закон Божий, німецька мова, читання, письмо, арифметика, початки геометрії, рисування, географія, історія і природознавство, гімнастика (для хлопчиків) і рукоділля (для дівчаток) [5, 98-99].

Система середньої освіти в німецьких державах переважно складалась до 60-х років XIX ст. Правда, існували деякі відмінності в назвах окремих типів шкіл, в термінах навчання тощо. Після створення Німецької імперії пройшла відома уніфікація цієї системи, при цьому за зразок були взяті типи середніх навчальних закладів, які існували в Пруссії. У зв'язку з цією обставиною ми зупинимося, головним чином, на розгляді прусських середніх шкіл.

До кінця 50-х років XIX ст. єдиним типом повноправної середньої школи була гімназія (латинська школа, вчена школа). Тільки її випускники могли вступати до вищих навчальних закладів. Проте згодом почали з’являтися реальні школи, які призначалися для дітей міської буржуазії, що не мали наміру вступати до університетів. У цих школах значно більше уваги, ніж в гімназіях, зосереджувалось на фізиці, математиці, природознавстві, нових мовах.

У 1859 році міністром духовних, навчальних і медичних справ Пруссії Бетман-Гольвегом було видано “Положення про викладання й екзамени в реальних школах”. Згідно з цим положенням реальні школи поділялися на 2 типи: реальні школи I розряду з дев’ятирічним терміном навчання, котрі включали в навчальні плани латинську мову, і реальні школи II розряду з меншим терміном навчання, в яких латинська мова викладалась факультативно. Третім типом реальної школи була підвищена міська школа з семирічним терміном навчання і з тим навчальним планом, за яким працювала реальна школа I розряду, тільки без латинської мови [12, 558-559]. Навчальний план 1859 р. по суті став метричним свідоцтвом реальної школи [6, 228].

Прусське положення про реальні школи незабаром отримало широке розповсюдження в більшості німецьких держав, а заплановане зближення реальних школ I розряду із звичайними класичними гімназіями найчіткіше проявилося в Штутгарті (Вюртемберзі), де при гімназіях були відкриті паралельні класи без грецької мови, замість якої учні поглиблено вивчали французьку мову й арифметику. У 1887 р. ці класи були виділені в реальне відділення гімназії, на основі через кілька років була створена перша самостійна реальна гімназія [13, 36].

Незважаючи на недоброзичливе ставлення до реальної середньої освіти значної частини чиновників міністерства, директорів й учителів шкіл, про що засвідчила скликана в жовтні 1873 р. міністром духовних, навчальних і медичних справ конференція для з’ясування існуючих точок зору на характер загальної освіти, реальні навчальні заклади продовжували розвиватися.

Їх розвиток проходив у двох напрямках. З одного боку, в 1878 р. у дев'ятирічні реальні школи без латинської мови були трансформовані так звані промислові школи (Gewerbeschulen), створені в 50-ті роки, які повинні були готувати молодь до вступу в різноманітні вищі технічні навчальні заклади. В 1879 р. ці реальні школи були передані у підпорядкування міністерства духовних справ і освіти. З іншого боку, реальні школи І розряду змінювали напрям свого розвитку, все більше наближуючись за змістом освіти до традиційних класичних гімназій, від яких вони відрізнялися головним чином відсутністю грецької мови.

Навесні 1882 р. міністром духовних справ й освіти Гесслером були видані нові навчальні плани для середніх навчальних закладів. Нарешті більш-менш було визначено такі типи середніх шкіл: гімназія, реальна гімназія, підвищена реальна школа (Oberrealschule) – всі з дев'ятирічним терміном навчання. Неповну середню освіту в об'ємі шести класів відповідної середньої школи давали прогімназія, реальна гімназія й реальна школа [11, 335]. Крім того, до цих неповних середніх навчальних закладів примикала семикласна реальна школа, яку часто називали *höhere Burkerschule*, котра призначалась для тих, хто мав намір продовжувати свою освіту в повній середній, а потім й у вищій школі.

Розпочата імперським урядом спроба реформувати середню школу зазнала невдачі: прогресивна громадськість вимагала розширення реальної освіти й наполягала на зрівнянні прав випускників класичних і реальних середніх закладів. Прихильники як реальної, так і захисники класичної школи почали виступати проти змісту навчальної роботи в середніх школах, передбаченого програмами 1882 р. Достатньо сказати, що за короткий час у міністерство духовних справ й освіти надійшло близько 350 проектів нової реформи середньої освіти в країні.

Період останньої чверті XIX- початку ХХ ст. був сприятливим для появи ряду реформаторських течій, серед яких, у першу чергу, варто назвати рух прихильників запровадження ручної праці в шкільній навчальній курс, художнього виховання, індивідуальної педагогіки, педагогіки особистості, громадського виховання тощо.

У зв'язку з тим, що вимоги реформи виховання і навчання зумовлювалися потребами економічного і суспільного розвитку Німеччини й були пов'язані із запереченням віджилої старої школи з її схоластичними методами, всі ці реформаторські педагогічні погляди в дійсності мали багато спільного. Перш за все їх об'єднувало прагнення наблизити зміст і методи навчання до потреб життя; перед школою — як середньою, так і народною, — ставилося завдання розвитку в учнів уміння самостійно мислити, діяти, творчо підходити до своєї праці, стимулювати здібності кожного з них до найвищого їх прояву.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринько Г.Ф. Наш шлях на Захід// Путь просвіщення. – 1923. - № 7-8 (15-16). – С. 1-16.
2. Енциклопедія українознавства. – Київ, 1995. – Т.3. – С. 901-2000.
3. Кашуба О.М. Організація навчального процесу в початкових школах Німеччини. – Тернопіль, 1998. – 121с.
4. Козак Н.В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН. – Тернопіль, 1998. – 111с.
5. Генкель Г. Народное образование на Западе и у нас. - С. -Петербург, 1901. – 152с.
6. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. - Москва, 1908. - 333с.
7. Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике ХУШ – нач. XIX в. – Москва, 1976. – 294с.
8. Knobe R. Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart. - Leipzig, 1910. – 108s.
9. Laacke C. Vergleichende Zusammenstellung des Unterrichtsgesetzes. - Berlin, 1870. - 44s.
10. Müller C. Grundriß des Geschichte des preußischen Volksschulwesens. - Osterwieck am Harz und Leipzig, 1914. – 348s.
11. Oryshkewich O. The history of world education. - Washington, 1987. - 436p.
12. Paulsen F. Geschichte des gelehrtenden Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. - Leipzig, 1921. – 682s.
13. Rethwisch C. Deutschlands höheres Schulwesen im 19 Jahrhundert. - Berlin, 1893. - 108s.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ТЕХНИКИ В ПОЛЬШЕ¹

В настоящее время наблюдается динамическое развитие техники. Оно нашло свое отражение в различных областях жизни и деятельности каждого человека. А вследствие этого возникает необходимость обеспечения молодому поколению основ технического обучения, которое надо понимать не только как прибавку к традиционным областям гуманитарных и естественно-математических наук, но прежде всего как необходимый и равноправный элемент общего образования. Решение этой задачи школой станет в скором времени показателем ее современности, обращения к жизненным потребностям, которые изменяются вместе с научным и техническим прогрессом. Ведущую роль в этом деле играет учебный предмет, который в настоящее время называется «Техника».

Изучение данного предмета предполагает обращение к различным вопросам из многих областей техники. Технические проблемы нередко зозвучны общественным, что отражается в экономном использовании энергии и времени, связи развития техники с охраной окружающей среды, но прежде всего — в соответствующем общественно-моральном уровне, который проявляется в поведении человека по отношению к технике, его ответственности за личные и общественные последствия технической деятельности, а также по отношению к техническому прогрессу и к связанным с ним последствиям, в том числе — нежелательным и убыточным. Всё это необходимо для экономного и правильного существования в современном мире, где техника является многозначащим элементом.

В связи с этим приоритетное значение получает базовое технико-экономическое образование всех людей. В Польше эта задача осуществляется в начальной школе на уроках техники. Целью этого предмета является обучение основам технико-практических знаний, которые пригодятся в ежедневной жизни, в семейном быту и на досуге.

Здесь закономерно возникает вопрос: достигается ли в школе на уроках техники дидактическая цель экономического образования, направленная на формирование правильного поведения человека? Ведь каждый образованный человек, независимо от того, кто он по специальности, должен понимать суть и основу экономического расчёта, смысл стоимости, того, как возникают цены, суть производительности труда и др. Но это необходимо не для решения макроэкономических проблем, а прежде всего для ознакомления с микроэкономическими понятиями, с которыми мы ежедневно встречаемся. Умению думать по-экономически надо обучать с детства, начиная этот процесс в семье. Но большую роль в этой области должна играть также школа. Оттого появляется принципиальный вопрос: исполняет ли начальная школа эту задачу или нет?

Ответ на этот вопрос получен благодаря научным исследованиям, которые прошли в 1995-1999 годы несколько этапов. Первый этап представлял собой зондаж, проведенный среди 80 учителей техники. Во время второго готовился и проходил дидактический эксперимент. Третий этап — это анкета среди учеников начальной школы. Были приняты во внимание следующие основные независимые переменные: пол, среда, образование и стаж.

Экономическое образование по высказываниям учителей техники

Перед учителями поставили вопрос: каким образом совершается экономическое обучение на уроках техники и какие возможности дает этот предмет для экономического образования детей и молодёжи?

Данные о том, что все участники опроса согласились с возможностью обучения экономическому мышлению на уроках техники, не требуют истолкований. Только у 3,7% опрошенных не было своего мнения на эту тему. Однозначно положительное отношение к тому, что на уроках техники надо обучать экономическому мышлению, побуждает — в дальнейших рассуждениях — к анализу примеров программ, которые являются носителями таких возможностей. К ним принадлежат:

¹ З метою запобігання смислових неточностей, обумовлених перекладом, стаття друкується мовою авторського оригіналу

елементы культуры труда;
технология производства;
техническое оборудование;
техническая информация;
избранные проблемы техники и экономики;
проблемы безопасности и гигиены труда.

Анализируя примеры, представленные учителями, можно заметить, что прежде всего технология производства в связи с материаловедением (32,5%) даёт возможность обучения экономическому мышлению. Чаще об этом высказывались женщины (37,5%), чем мужчины (29,4%). Многие обращали внимание также на проблемы культуры труда (18,7%).

После вопроса, касающегося обучения экономическому мышлению, учителей спросили: используете ли вы знания экономического мышления в своей школьной практике и каким образом это происходит? Неожиданно 98,7 % опрошенных ответило однозначно, что используют экономическое обучение в своей работе с учениками. Большинство (48,7%) высказали мнение, что экономическое образование проявляется в исполнении производственных задач.

Поставленные учителям вопросы касались также школьных программ, особенно проблемы: следует ли опустить некоторые программные задачи в обучении технике и вместо них ввести больше экономики или лучше ввести новые экономические вопросы, не отступив от существующих. Большинство участников исследований (68%) не хотело дополнять (усложнять? перегружать?) школьную программу новым элементом экономического характера, аргументируя это избытком вопросов нынешней программы. За изменения высказалось 28,7%. Этот показатель соответственно уменьшился в зависимости от характера предлагаемых перемен. При этом значительно чаще за изменения высказывались учителя городских (68%), чем деревенских школ. Некоторые предлагали ввести программные изменения, касающиеся экономического использования природы.

Следует также заметить, что те, кто предлагал изменения в программе, относились к учителям-специалистам, у которых трудовой стаж не более 5-ти лет.

Вслед за вопросами о необходимости программных изменений появилась потребность узнать взгляды учителей на тему экономики. Во время анализа результатов опроса оказалось, что для 37,5% опрошенных самым важным в иерархии вопросов экономики на уроках техники является так называемый "экономический подход к работе и человеческое производство". 20% участников опроса основой экономических вопросов назвали планировку работы, т.е. техническую документацию. Для 16% самым важным с этой точки зрения является экономия сырья, материалов, энергии и технического оборудования. Следующая группа учителей (12,5%) высказалась за то, что необходимо обратить внимание на вопросы, касающиеся сырья из отходов, вторичного и дефицитного сырья. Наконец, небольшой процент (6,2%) учителей техники, участвовавших в исследовании, выделили проблемы в сфере таких понятий, как: стоимость, потеря, прибыль.

Экономическое образование по результатам школьного эксперимента

Программа обучения технике как этапная цель является конкретизацией предметной цели, т.е. воспитания учеников в духе технической культуры. Однако можно сказать, что в польской начальной школе нет специального предмета, который являлся бы основой экономического обучения на этом этапе образования. А значит, можно предполагать, что основная экономическая подготовка должна осуществляться по предметам, охваченным этой программой, следовательно, и по обучению технике.

Анализ программ обучения технике для 4–8 классов начальной школы свидетельствует о том, что в них относительно часто встречается понятие "экономная эксплуатация оборудования". Уже определение цели предмета говорит о том, что ученик, который приобрёл определённые знания, должен поступать согласно основным принципам, касающимся «экономического распоряжения материалами, энергией и временем; связей технического прогресса с защитой окружающей среды». Такая формулировка позволяет думать, что экономические вопросы имеют отражение в этапных целях. На самом деле, эти вопросы не являются особенной частью программы, но они переплетаются в школьных программах

каждого класса. Итак, начиная с 4-ого класса, ученики знакомятся с определёнными элементами экономического распоряжения, т.е. отвечают за порученные им инструменты, оборудование и материал. В следующих классах учащиеся приобретают экономические знания и умения (например, в области принципов и умений считать стоимость материалов, рабочее время, рост производительности труда), учатся правильно использовать соответствующее оборудование на своём рабочем месте.

Ученики должны не только приобретать технологические умения, связанные с преобразованием материала, знакомиться с текущими инструментами, но, прежде всего, им надо дать возможность познакомиться с организаторской работой, которая в программе обучения технике является основой всякой производственной деятельности. Ученики должны осознавать всю важность умения организовывать не только во время производственной, но и любой другой деятельности, в которой всегда отражаются такие элементы, как: планировка работы, экономия, разделение труда в пределах коллектива сотрудников.

Эксперимент, который проводился в 5-ом и 6-ом классах начальной школы, касался соответственно 28 и 26 учебников. С целью осуществления программы техники в этих классах был подробно расписан учебный материал, в котором большое внимание посвящено вопросам экономического образования. Обработка этих вопросов совершилась при помощи реализации компьютерных, технологических и рецепционных заданий.

Практическое ознакомление учеников с экономическими проблемами на уроках техники осуществлялось в процессе познания калькуляции издержек производства. Во время дидактических занятий ученики обстоятельно обрабатывали вопросы планировки технологического процесса. По результатам исследований видим, что большинство (71,4%) учеников высказалось за такой вид занятий. Те, кто не проявил интереса к вопросам технологической планировки, мотивировали свою точку зрения тем, что на уроках, касающихся производства, надо больше времени посвящать самому процессу производства, а не планировке и связанным с ней действиям.

Анализ мнений учеников по обсуждаемой проблеме объёма экономического обучения проводился также в шестом классе. Степень интереса к вопросам технологической планировки приготовления пищи зависел от пола. Значительно чаще за этот тип занятий высказывались девушки. И это не удивительно, так как именно девушки, как правило, задают тон, когда речь идёт о кулинарных делах и вообще о домашнем хозяйстве, что связано прежде всего с их будущей ролью жены и матери.

Учителям был поставлен также вопрос: нужны ли им такие занятия, на которых обсуждали бы экономические вопросы? Оказалось, что 27% учеников считают такие уроки техники ненужными и лишними. Такое мнение чаще высказывали мальчики, чем девочки. Это можно объяснить подбором программного материала для 6-го класса, который кажется более интересным для девочек.

Интересно то, что "аппетит" к экономическому обучению проявлялся в одинаковой мере как в 5-ом, так и в 6-ом классе (28,6 %).

Самым важным является то, что у учителей техники наблюдалось сознательное отношение к необходимости знаний в области экономического мышления. Они отмечали также возможность использовать нынешние программы для формирования таких знаний.

Многие из учителей высказали мнение, что в школах, где они работают, процесс экономического обучения происходит правильно. Однако, школьный эксперимент доказал, что ученики желают участвовать в таких занятиях, во время которых кроме производственных действий, решаются вопросы экономического познания и экономических умений.

Несмотря на то, что большинство учителей не считают необходимыми программные изменения, но около 30% полагают, что в программу обучения технике, в основном, надо включить экономические вопросы. За такие изменения чаще всего высказываются учителя с небольшим стажем. Можно сказать, что некоторое влияние в этом случае могли иметь программные изменения в области образования учителей техники.

ЗМІСТ

Загальна дидактика	3
Марія Бригадир СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ МОДЕЛЕЙ НАВЧАННЯ (аналітичний огляд)	4
Лілія Талдонова ОБГРУНТУВАННЯ СУЧASНИХ МОДЕЛЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ	10
Система диференційованих класів у початковій школі	12
Проблеми виховання і перевиховання	17
Володимир Кравець ДОШЛЮБНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ	17
Ірина Грищенко КРИТЕРІЙ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	28
Іванна Парфанович ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ УМОВНО ЗАСУДЖЕНОГО НЕПОВНОЛІТньОГО В СІМ'ї	32
Світлана Дудкевич ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У СПАДЩИНІ ЛОУРЕНСА КОЛБЕРГА І ВАСИЛЯ СУХОМЛІНСЬКОГО	37
Професійна освіта	42
Тетяна Алексєєва, Наталія Данукало АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	42
Олександр Капітанець РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	48
Олена Прудникова ПЕДАГОГІЧНЕ СПЛІКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ ТА СПЕЦИФІКА ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ У СИСТЕМІ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ	52
Микола Янцур ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	56
ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	60
Григорій Терещук, Віталій Лола ДІАГНОСТИЧНА І ПРОГНОСТИЧНА ФУНКЦІЯ ВЧИТЕЛЯ: ШТРИХИ КОНЦЕПЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ	63
Історія педагогіки	68
Оксана Джус ОСВІТНЄ ЖИТТЯ ГАЛИЧИНИ У ПРАЦЯХ СОФІЇ РУСОВОЇ	68
Нестор Гупан ВІССВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ 60 – 80-Х РР	72
Тетяна Пантюк Я.ЧЕПІГА ПРО РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗБУДОВИ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	76
Тетяна КОГУТ ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВАСИЛЯ СІМОВИЧА (1880 – 1944) (До 120 -річчя від дня народження)	79
Дарина Пенішкевич В.СІМОВИЧ – ВИДАТНИЙ УЧЕНИЙ, ПЕДАГОГ ТА ГРОМАДСЬКИЙ ДІЯЧ БУКОВИНИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.	81
Уляна Кецик НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ФАХОВИХ ШКОЛАХ ГАЛИЧИНИ (1919 – 1939 РР.)	86
Ірина Левандовська ДІЯЛЬНІСТЬ РЕЛІГІЙНИХ МОЛОДІЖНИХ ТОВАРИСТВ ГАЛИЧИНИ У 20-30 РОКАХ ХХ СТОЛІТтя	89
Соціальна педагогіка	93
Наталія Лавриченко ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ШКІЛЬНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	93
Олена Музика СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ	97
Педагогічна психологія	100
Алла Мазур ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРАХУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	100
Галина Мешко, Олександр Мешко ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ	

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

ПЕДАГОГІЧНОГО СПЛІКУВАННЯ У КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ.....	104
Теорія і методика навчання природничих дисциплін.....	109
Володимир Качурівський, Людмила Романишина СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ “ІНФОРМАТИКА ТА КОМП’ЮТЕРНА ТЕХНІКА” ЗА МОДУЛЬНО- РЕЙТИНГОВОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ	109
Андрій Медвідь, Михайло Волинець САМОРОБНА МОДЕЛЬ ДОСЛІДУ ШТЕРНА І ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ НА її ОСНОВІ	115
Віктор Мацюк ІДЕЇ ГУМАНІЗАЦІЇ І ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ	117
Обговорюєм проблему.....	120
Наталя Терещенко ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	120
Тетяна Васенок ЗАСОБИ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВ КОНСТРУЮВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	124
Лідія Кайдалова ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ-ПРОВІЗОРІВ	126
Валерій Габрусєв ОПЕРАЦІЙНА СИСТЕМА — ОСНОВА ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	128
За рубежем.....	133
Ірина Прокоп РЕФОРМИ ПОЧАТКОВОЇ І СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ШКІЛЬНИЦТВА В НІМЕЧЧИНІ XIX ст.....	133
Эльжбета Ясинська ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ТЕХНИКИ В ПОЛЬШЕ	138
ЗМІСТ.....	141



Здано до складання 14.06.2000. Підписано до друку 27.07. 2000. Формат 60 х 84/18. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів — 13,8. Обліково-видавничих аркушів — 18,5. Замовлення № 127.
Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2
Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97