

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. № 8. — 2000 р. — 148 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 26 вересня 2000 року (протокол № 2)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Вашуленко — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор
Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор
Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України
Василь Мадзігон — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України
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. філологічних наук Наталія Дашенко

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель

ББК 74
Н 34

©Тернопільський державний педагогічний університет

АВТОРИ НОМЕРА

АНДРІЄВСЬКИЙ Віктор Володимирович	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики і методики її викладання Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка (ТДПУ)
БУЛГАКОВА Наталія Борисівна	кандидат хімічних наук, доцент кафедри природничих дисциплін підготовчого факультету для іноземних громадян Київського міжнародного університету цивільної авіації
ВАСИЛЬЄВ Володимир Васильович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи і кадрового менеджменту Дніпропетровського державного університету
ВОЛИНЕЦЬ Михайло Володимирович	аспірант кафедри фізики ТДПУ
ГРУЦЬ Галина Михайлівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки ТДПУ
ДЕМІНСЬКИЙ Олексій Цезарович	професор, ректор Донецького інституту здоров'я і фізичної культури
ДЕМКОВИЧ Лілія Ігорівна	викладач Чортківського педагогічного коледжу
ЗАКАТНОВ Дмитро Олексійович	старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання АПН України, к.п.н.
КАПТАНЕЦЬ Олександр Миколайович	старший викладач кафедри менеджменту організацій Хмельницького інституту економіки і підприємництва
КОДЛЮК Ярослава Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТДПУ
КОМАРОВА Інна Іванівна	аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
КРАВЕЦЬ Володимир Петрович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, член-кореспондент АПН України, ректор ТДПУ
КУЛЬЧИЦЬКИЙ Віталій Йосипович	вчитель історії та правознавства Тернопільської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей зі зниженим слухом
КУРЛЯК Ірина Євгенівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Львівського державного університету ім. І. Франка
ЛОЛА Віталій Григорович	асистент кафедри професійної підготовки та методики трудового навчання Бердянського

МАМУС Галина Мефодіївна	державного педагогічного інституту імені П.Д.Осипенка (БДПІ) асистент кафедри трудового навчання ТДПУ
МАТВІСІВ Ярослав Ярославович	викладач кафедри декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну Дрогобицького державного педагогічного університету ім.Івана Франка, інженерно-педагогічного факультету
МИХАЙЛІЧЕНКО Микола Васильович	аспірант кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, м.Київ
ПАСІЧНИК Володимир Романович	аспірант інституту педагогіки АПН України
ПАТРУЛЕВИЧ Богуслав	доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту техніки Вищої Педагогічної Школи в м.Зелена Гура
ПЛАХТІЙ Валентина Іванівна	проректор Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту
ПОКРОЄВА Любов Денисівна	директор науково-методичного педагогічного центру управління освіти м.Харкова
ПРИЙМАС Наталія Володимирівна	вчитель початкових класів Тилявської ЗОШ-III ступенів, Шумського р-ну, Тернопільської області
ПРОКОП Ірина Антонівна	старший викладач англійської мови кафедри української та іноземних мов Тернопільської державної медичної академії імені І.Я.Горбачевського
СКАЛЬКО Олена Вікторівна	молодший науковий співробітник Інституту проблем виховання АПН України
СМОЛЮК Іван Олександрович	доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Волинського державного університету імені Лесі Українки
СПРИНСЬКА Олександра Анатоліївна	старший викладач кафедри романогерманської філології Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти
СТАХІВ Марія Олексіївна	викладач педагогічного коледжу Львівського національного університету ім. Івана Франка
СУХОЙВАНЕНКО Олександра Миколаївна	асистент кафедри загальнотехнічних дисциплін Глухівського державного педагогічного інституту ім. С.М. Сергєєва-Ценського
ТИТАРЕНКО Валентина Петрівна	кандидат сільськогосподарських наук, доцент, завідувач кафедри методики трудового навчання та основ виробництва Полтавського державного педагогічного інституту ім.В.Г.Короленка
ТКАЧОВА Наталія Оксентіївна	старший науковий співробітник

ТРУБАВІНА Ірина Миколаївна	Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України
ФОМЕНКО Надія Андріївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди
ФРЕЙМАН Мирослав	кандидат педагогічних наук, проректор Київського інституту туризму, економіки і права
ХЛЄБНІКОВА Ольга Валеріївна	доктор педагогічних наук, професор Вищої Педагогічної Школи в м.Зелена Гура, керівник лабораторії "Дидактика техніки"
ЧАБАН Любов Григорівна	пошукувач Київського національного університету культури і мистецтв, кафедра гри на народних інструментах
ЧЕПІЛЬ Марія Миронівна	вчитель ЗОШ №20 м.Донецька, аспірант Інституту педагогіки АПН України
ЧЕРЕМІСІНА Таїсія Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника
	ст. викладач кафедри професійної педагогіки і методики трудового навчання Бердянського педагогічного інституту

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Ярослава КОДЛЮК

ТЕОРІЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Процес реформування змісту загальної середньої освіти в Україні актуалізував чимало проблем, що вимагають нагального розв'язання. Однією з них є створення якісного підручника як основного носія змісту освіти. Це, у свою чергу, потребує подальших досліджень науково-теоретичних положень його конструювання, що знаходять своє вираження у теорії шкільного підручника.

Теорія шкільного підручника, за визначенням Д.Зуєва, це "система глибокого наукового обґрунтування головних його параметрів, яка покликана вивчати закономірності створення навчальної літератури, допомагати її розвитку" [10, 250]. Розвивається вказана галузь науки на стику дидактики і книгознавства, оскільки займається проблемами не лише змістового забезпечення даного виду навчальної літератури, а й вивчає закономірності конструювання підручника як книги (дизайн, поліграфічне оформлення, ілюстрації тощо). Завдання теорії підручника вчені вбачають у тому, щоб, як "прогностична, вона надала підручнику випереджаючого шкільну дійсність характеру" [13, 6].

Оскільки, зміст освіти реалізується через навчальні предмети (мова, математика, природознавство тощо), то закономірно виникає питання про можливість і доцільність автономного існування теорії шкільного підручника. Можливо доречно вести мову про теорію підручника з конкретного навчального предмета?

Науці відомі положення про дворівневу структуру самої теорії підручника (Д.Зуєв, І.Лернер, С.Сятковський). Перший рівень – загальнотеоретичний. Попри те, що підручник відображає зміст конкретного навчального предмета, йому притаманні ті спільні ознаки, які характерні для всіх видів підручників. Саме цей факт дозволяє твердити про існування загальної теорії підручника, предметом вивчення якої є універсальні принципи його конструювання (загальнодидактичний рівень теорії шкільного підручника). Другий рівень – частковотеоретичний. Він знаходить своє вираження у реалізації загальних принципів теорії підручника щодо створення конкретного підручника з урахуванням особливостей навчального предмета, вікових особливостей учнів, типу школи та ін.

Найважливішими аспектами теорії шкільного підручника, на думку М.Бурди, є дидактичні, психологічні, гігієнічні й книгознавчі вимоги до його створення; принципи і критерії відбору наукових знань; вимоги до структури підручника, ілюстративного матеріалу, апарату орієнтування та організації засвоєння навчального матеріалу; комп'ютерна його підтримка; реалізація освітнього, розвивального і виховного потенціалу підручника [8, 6].

Аналіз літератури дозволяє зробити висновок про існування тісного взаємозв'язку між теорією підручника та теорією навчання. "Проблеми підручника, – підкреслює І.Лернер, – повинні розглядатися в системі цілісної дидактичної концепції, тобто щоб розв'язання одних проблем підручника було пов'язане з розв'язанням інших, а всі разом впливали із загальної теорії навчання" [13, 70]. Аналогічної позиції дотримується В.Краєвський, який доводить, що теорія підручника – це, в той же час, певна теорія навчання [10]. Тому вагомим підґрунтям досліджуваної проблеми виступають праці провідних дидактів – Ю.Бабанського, І.Лернера, О.Савченко, М.Скаткіна та інших.

Спроба створити цілісну дидактичну теорію підручника належить В. Беспальку [2]. Він розглядає підручник як засіб, із допомогою якого моделюються основні властивості педагогічної системи, а потім, відповідно до моделі, організується навчальний процес.

Розкриття основних положень теорії підручника розпочнемо з аналізу сутності її фундаментального поняття – "підручник".

Науковий аналіз наявних джерел дозволяє говорити про існування різних тлумачень даного феномена. Наприклад, "Український педагогічний словник" дає таке визначення підручника: "книга, в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки й культури. Для кожного типу навчальних закладів видаються П., які відповідають програмам і завданням цього закладу, віковим та іншим особливостям тих, хто навчається" [3, 260].

Д.Зуєв вкладає у дане поняття такий зміст: "масова навчальна книга – носій предметного змісту освіти, а також видів діяльності, визначених шкільною програмою для обов'язкового засвоєння з урахуванням вікових та інших особливостей учнів" [12, 330]. Подібної точки зору дотримується І.Лернер, який стверджує, що підручник – "це головний засіб навчання, в якому матеріально фіксується конкретний навчальний матеріал, що підлягає засвоєнню, способи і послідовність організації основних елементів навчального процесу" [5, 9].

В.Беспалько розглядає підручник як складну модель людського досвіду. "При цьому, – стверджує вчений, – надзвичайно важливо, що в цій моделі завжди також відображається відомий педагогічний досвід, бідний чи багатий, і цей факт є головним для характеристики сутності підручника" [2, 14].

Отже, підручник визначається, з одного боку, як носій змісту освіти, що відображає цілі, завдання, зміст навчання, з іншого, – як засіб навчання, в якому запрограмовані його методи, прийоми, організаційні форми. Визнання двоєдиної сутності підручника є основним концептуальним положенням сучасної теорії підручника.

Зміст освіти як відображення соціального досвіду включає в себе чотири компоненти (концепція І.Лернера): знання про природу, суспільство, людину тощо; уміння користуватися цими знаннями, як способами діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. Визначені компоненти змісту освіти мають бути відображені у підручниках. Однак досвід переконує, що належне втілення у змісті навчального матеріалу знайшли лише перші три компоненти. Емоційно-ціннісний компонент ще мало розроблений, хоча його роль у формуванні особистості дитини незаперечна (особливої ваги набуває проблема формування загальнолюдських якостей, які зумовлюють ставлення до життя, поведінку людини).

Суттєво конкретизує уявлення про сутність даного феномена положення І.Лернера про підручник як стратегічну і тактичну (методичну) модель процесу навчання [6, 136-137]. Як стратегічна модель процесу навчання підручник відображає зміст навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню. Водночас він є сценарієм навчального процесу, тобто включає не тільки знання, а й діяльність учнів, спрямовану на їх застосування. Тому сучасні дидакти розглядають підручник як тактичну модель навчання в єдності його змістової та процесуальної сторін.

Дедалі більше вчених (С.Бондар, В.Плахотник, О.Савченко) схиляється до думки про те, що сучасний підручник повинен мати виразні ознаки певної педагогічної технології, тобто давати вчителю орієнтовний зразок організації навчальної діяльності учнів (чого і як навчати), а для школярів бути самовчителем (шляхом добору відповідних вправ, завдань, алгоритмів, приписів тощо формувати уміння вчитися, вчити оволодівати знаннями, уміннями та навичками). Як зазначає М.Скаткін, у підручнику тою чи іншою мірою запрограмована і методика навчання. У цьому розумінні підручник є своєрідним сценарієм (прообразом, проектом) майбутньої діяльності навчання [11].

Таким чином, на питання про призначення підручника можна відповісти однозначно: підручник – і для вчителя, і для учня.

Одним із пріоритетних напрямів розробки теорії шкільного підручника є дослідження його функцій. Аналіз літератури свідчить про те, що в науці не існує одностайної думки щодо трактування сутності поняття "функції підручника", їх кількості, номенклатури та ієрархії.

Так, І.Товпінець стверджує, що функції варто розглядати, як "загальні нормативи моделювання і використання підручника, які визначають його цільову спрямованість і вибір засобів для реалізації діяльності навчання" [13, 35]. На думку І.Лернера, вихідним пунктом в аналізі функцій виступають суспільні цілі та умови навчання. Саме ці компоненти, вважає вчений, утворюють метасистему для процесу навчання, тому їх аналіз сприяє виділенню

глобальних функцій підручника, кількість яких не є величиною сталою. Вона коливається у середньому від 7-ми до 22-ох; В.Бейлінсон вказує переліки, які включають до 40-а функцій.

Найчастіше вчені (В.Бейлінсон, Д.Зуєв, І.Товпінець) виділяють такі функції: інформаційну, трансформаційну, систематизації, закріплення і контролю, самоосвіти, інтегруючу, координуючу, розвивально-виховну, причому лише три останні притаманні тільки підручнику, інші – характерні для всіх засобів навчання.

Сукупність функцій називають системою функцій шкільного підручника. Звичайно, система функцій не є постійною. Вона залежить від усвідомлення ролі і місця підручника у навчально-виховному процесі на конкретному етапі розвитку школи. У зв'язку з цим правомірно вести мову про провідну функцію підручника. У якості такої І.Лернер виділяє функцію керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів [5]. Вчений обґрунтовує свою точку зору тим, що в сучасних умовах підручник є основним носієм соціального досвіду, який підлягає засвоєнню і втілений у відповідній моделі навчання. І.Лернер відстоює процесуальну спрямованість підручника.

У підручниках для початкової школи, які реалізують ідеї розвивального навчання системи Л.Занкова, в якості провідної виділяється розвивальна функція. Прихильником даного положення є А.Полякова, предмет дослідження якої – дидактичні основи підручника для початкової школи з урахуванням принципу розвивального навчання [6]. Нею проаналізовані особливості вказаних підручників за такими параметрами: характер змісту освіти, функціональні й структурні особливості, технологія представлення у підручниках засобів керівництва пізнавальною діяльністю учнів. А.Полякова робить висновок про те, що інформаційна функція підручника для початкової школи має свої особливості, оскільки репрезентує знання пропедевтичного характеру, що зумовлено особливостями даної ланки освіти. Однак, з метою всебічного розвитку молодших школярів, доречно розширити функції підручника, насамперед ті, що забезпечують процесуальний компонент навчальної діяльності.

Чільне місце у розробці теорії шкільного підручника займає проблема структури даного виду навчальної літератури, під якою розуміють "склад його елементів і характер їх взаємозв'язку при проектуванні процесу навчання" [10, 48].

Аналіз теоретичних джерел свідчить, що в науці сформувалося кілька підходів до визначення структури підручника. Одні автори (Є.Перовський, Ф.Коровкін, Л.Зоріна та ін.) під структурою навчальної книги розуміють побудову її предметного змісту і в якості компонентів підручника виділяють розділи і параграфи. Інші (В.Бейлінсон, Д.Зуєв та ін.) – трактують структуру підручника, як вираження книжними засобами способів подачі навчального матеріалу і в якості компонентів підручника виділяють текст, ілюстрації тощо. На думку Д.Зуєва, виділення структурних елементів підручника може відбуватися за різними ознаками, однак у якості головної ознаки він запропонував домінуючу функцію – забезпечити засвоєння навчального матеріалу [9]. Структура підручника у розумінні відомого дидакта включає такі елементи: текст (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування).

Спроба створити цілісну дидактичну концепцію структури підручника належить В.Цетлін [13, 22–34]. У структурі підручника дослідниця виділяє зовнішню та внутрішню форми. Внутрішню форму складає система змісту і процесу навчання, зовнішню – письмова мова і зображення в їх поліграфічному оформленні. Структура підручника, на думку В.Цетлін, включає два ряди цілісностей: тих, які виражають членування змісту навчального предмета впродовж навчального року (розділи, параграфи), і тих, що відображають навчальний процес (способи подачі навчального матеріалу), необхідний для засвоєння змісту, зосередженого в цілісностях першого ряду (тексти, завдання тощо).

Одним із найважливіших аспектів теорії шкільного підручника є проблема аналізу й оцінювання даного виду навчальної літератури, оскільки основний шлях до якісного підручника – суттєве поліпшення процедури експертизи й аналізу результатів його апробації [8, 4].

Об'єктивне оцінювання підручника забезпечується такими умовами: виробленням і дотриманням єдиних науково обґрунтованих критеріїв оцінки якості підручника та використанням адекватних методів і прийомів. Щодо першої умови, то, на жаль, доводиться констатувати, що такі критерії ще не розроблені, хоча неодноразово робилися спроби їх

виділити. Ними, на думку вчених, повинні стати показники призначення підручника: його зміст, побудова, оформлення, поліграфічне виконання, ергономічні показники.

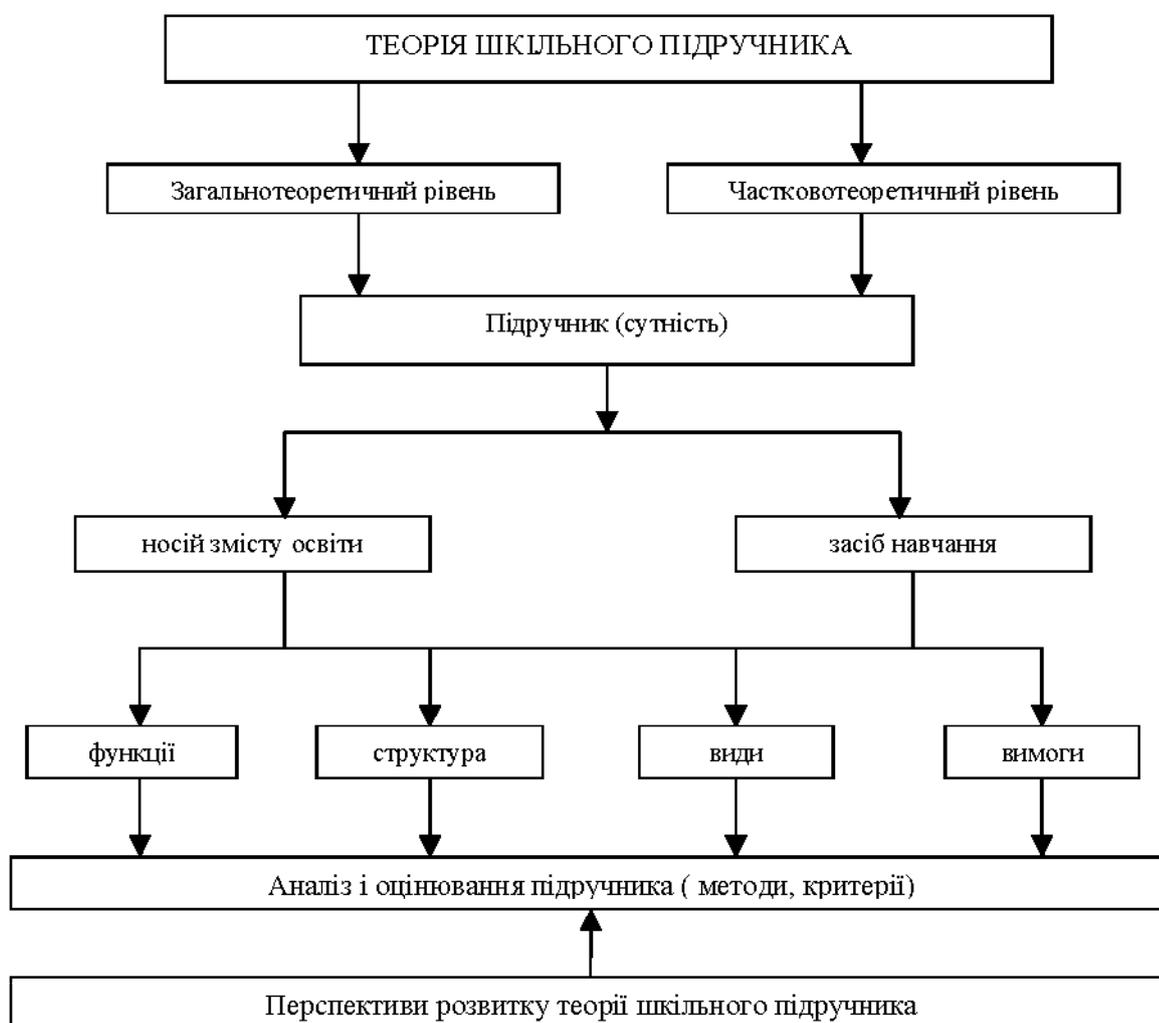
Судити про ефективність підручника можна на основі даних використання його у навчальному процесі, узагальнення досвіду роботи з конкретним підручником певної кількості вчителів. Тому до методів наукової перевірки підручника Н.Менчинська відносить спостереження, бесіду, природний експеримент [7].

Однак, перш ніж стати складовою частиною процесу навчання, підручник неодноразово аналізується не лише його авторами, а й рецензентами, видавцями. Тому завдання полягає у тому, аби попередньо виробити прийоми цього аналізу, а потім, користуючись ними, виявити особливості структури підручника, його відповідність програмі, функціональне забезпечення тощо. Аналіз теоретичних джерел переконує у відсутності таких прийомів, попри спроби їх виділення. Наприклад, п'ятий випуск щорічника "Проблеми шкільного підручника" (1977) був виключно присвячений методам аналізу й оцінювання даного виду навчальної літератури.

Проблематика статей збірника найрізноманітніша: загальнодидактичні підходи до оцінювання підручника – концептуальні проблеми аналізу шкільного підручника, науково-організаційні аспекти проблеми, функціональна характеристика підручника, оцінка його якості, логічні аспекти удосконалення підручника (В.Бейлінсон, Д.Зуєв, Р.Нічкович, В.Свинцов та ін.), оцінювання структури підручника та його окремих елементів — функціональні стилі тексту, його труднощі, апарат орієнтування (Л.Александркіна, Я.Мікк та ін.), досвід вивчення підручників (В.Айзенхут, С.Бондаренко, Г.Гранік, Х.Штріцель).

Схема 1.

Структурні компоненти теорії шкільного підручника



Спроба створити цілісну класифікацію методів аналізу і конструювання підручника належить В.Бейлінсону [1]. Ним виділено дві групи таких методів – традиційні, що включають рецензування, порівняльний огляд, історико-порівняльний аналіз, збір і аналіз думок тих людей, які користуються навчальними книгами, й теоретико-аналітичні та формалізовані.

Серед теоретико-аналітичних та формалізованих методів заслуговують на увагу частковоаспектні та вузькофункціональні, які розробляються з метою виявлення і покращення окремих якостей підручника чи навчально-методичного комплексу загалом. Найважливіші серед них: аналіз окремих функцій підручника (М.Скаткін), аналіз діяльності, що програмується й організується навчальною книгою (С.Бондаренко, Г.Гранік, Л.Концева), аналіз ролі різних видів навчальних книг на кожному з етапів процесу навчання (Н.Талізін), аналіз умов і способів, які зафіксовані у підручнику, з метою кращого засвоєння знань (І.Лернер, В.Крутецький).

До вказаної групи належить і системно-структурний метод, досвід використання якого вперше характеризується у монографії Д.Зуєва "Шкільний підручник" [4].

Незважаючи на таку різноманітність методів аналізу та оцінювання підручників, вчені погоджуються у тому, що загальнодидактичним критерієм оцінювання даного виду навчальної літератури варто визнати основні функції.

Отже, ми розглянули найважливіші аспекти теорії шкільного підручника. Узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволило системно представити на схемі структуру теорії шкільного підручника (див. схему 1).

Проте доводиться констатувати, що теорія шкільного підручника не є завершеною. Відсутня науково обґрунтована класифікація шкільних підручників, несистематизовані вимоги до них, хоча, як відомо, шкільний підручник є одним із найважливіших факторів підвищення якості шкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бейлінсон В.Г. Арсенал образования. – М.: Книга, 1986. – 288 с.
2. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
5. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения /Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева. – Ч. I. – М.: Изд-во РАО, 1992. – 169 с.
6. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения /Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева. – Ч. II. – М.: Изд-во РАО, 1992. – 160 с.
7. Менчинская Н.А. Психологические требования к учебнику //Известия АПН РСФСР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – Вып. 63. – С. 141–168.
8. Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць /Редкол. -К.: "Комп'ютер у школі та сім'ї", 1999. – 196 с.
9. Проблемы школьного учебника – М.: Просвещение, 1974. – Вып. 1. – 230 с.
10. Проблемы школьного учебника: Вопросы теории учебника – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – 279 с.
11. Проблемы школьного учебника: Вопросы повышения воспитательной роли учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – 230 с.
12. Проблемы школьного учебника: О научных основах конструирования учебников. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – 335 с.
13. Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. трудов /Отв. ред.: И.Я.Лернер, Н.М.Шахмаев. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 172 с.

Надія ФОМЕНКО

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА КРИТЕРІЇ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ

До проблеми методів навчання підходять з різних позицій. Одним із вихідних принципів є оцінка методу навчання не як чогось очевидного і простого, що лежить на поверхні, а як надзвичайно складного багатоякісного педагогічного явища, що має різноаспектні внутрішні характеристики своєї суті й найрізноманітніші форми зовнішнього вияву. Такий підхід дає змогу обґрунтувати концепцію системного аналізу загальнодидактичних методів у їхньому

найтіснішому зв'язку з видами (типами) навчання, методами виховання і розвитку молоді.

Педагогічне поняття "метод навчання" – одне з ключових понять дидактики, своєрідний синтез найважливіших компонентів навчально-виховного процесу: цілей, змісту, принципів, форм організації навчання, його виховної, зокрема світоглядної, функції.

Розгляд методів навчання як способу взаємопов'язаної практичної діяльності педагога і студента вимагає оцінки їх, у першу чергу, стосовно того, як вони сприяють досягненню цілей навчання, освіти, виховання і розвитку особистості. У зв'язку з цим методологічно важливо розглядати методи навчання з позицій нерозривної єдності категорій мети, засобу і результату. Поширений у педагогіці і практиці погляд на методи навчання лише як на засіб реалізації тих або інших цілей навчання хоча в основному і правильний, але не є повним і точним, бо при цьому залишено поза увагою "результат", що далеко не завжди збігається з метою. Ось чому у теорії і в практиці необхідно підходити до оцінки методів як багатоякісного, багатовимірного педагогічного явища. Насамперед цей принцип підходу має бути розробленим і дотриманим при з'ясуванні суті поняття "методи навчання".

Нині переважна більшість педагогів дотримується думки, що лише системно-структурний підхід до визначення суті методів навчання в їх взаємозв'язку і взаємодії з усіма аспектами, або сторонами навчально-пізнавальної діяльності педагога і студента може забезпечити успіх у розв'язанні проблеми. Аспекти, або сторони методів навчання, як правило, перебувають у нерозривному взаємозв'язку. Це такі аспекти, як: гносеологічний (гностичний), логіко-змістовий, психологічний, матеріально-джерельний, педагогічний.

Зрозуміло, наведені аспекти притаманні кожному з методів навчання. Однак повною мірою вони можуть бути реалізовані лише завдяки застосуванню всієї сукупності різноманітних методів у їх єдності.

Логіко-історичне дослідження методів навчання свідчить про необхідність розгляду останніх на сутнісному рівні, що, у свою чергу, викликає потребу в розгляді методів навчання у світлі категорій явища і сутності, внутрішнього і зовнішнього, форми і змісту. Виділення формальної і змістовної, внутрішньої і зовнішньої сторін методів навчання має концептуальне значення.

Підхід до методів навчання як категорії науки, як способу практичної педагогічної діяльності доводить необхідність і відкриває принципову можливість формулювання ряду різних визначень поняття методу, тоді як у сучасній педагогіці обмежуються, як правило, лише одним із визначень, а не їх дефініціями.

Кожна з істотних зовнішніх і внутрішніх ознак методів навчання передбачає двоєдину спільну діяльність педагога і студентів у навчанні. Кожне з визначень, відірване від інших, – однобічне. І хоч поняття "метод навчання" можна визначити за кожною окремо взятою істотною ознакою, все ж зрозуміти сутність без урахування різних сторін її важко. Тому виникає необхідність давати кілька різних визначень, які б дозволили "підійти" з різних сторін до методів навчання як багатовимірного педагогічного явища. Як же бути з визначенням поняття "метод навчання", яке залишається найбільш дискусійним у дидактиці й окремих методиках? Відповідь на це запитання важлива не лише теоретично, а й з погляду завдань практики вищої школи.

Філософи найчастіше визначають метод як правила дії, що сприяють теоретичному і практичному освоєнню дійсності, яке ґрунтується на закономірностях досліджуваного об'єкта. "Метод безпосередньо фіксує не те, що є в об'єктивному світі, а те, як людина повинна поводитися в процесі пізнання і практичної дії", – пише академік П.Копнін. Специфіка методів навчання визначається насамперед їх двостороннім характером – взаємопов'язаною діяльністю тих, хто вчить і кого вчить. Як відзначається в сучасних працях з педагогіки, навчально-пізнавальна діяльність студента відбувається не безпосередньо, а опосередковано через діяльність викладача. Саме викладач викликає потрібні пізнавальні дії студентів, а також ті внутрішні психічні процеси, завдяки яким здійснюється пізнання в ході навчання. До того ж, сам по собі метод навчання, взятий ізольовано, неспроможний забезпечити плідотворну навчально-пізнавальну діяльність. Цю функцію методи навчання успішно виконують лише в загальній структурі системи умов і засобів навчання. У зв'язку з цим заслуговує на увагу запропонована І.Лернером модель взаємодії педагогів і студентів, її елементи: мета того, хто

навчає, його діяльність, засоби здійснення цієї діяльності, мета того, хто навчається, яка повинна бути адекватною меті педагога; зміна студента під впливом взаємодії з об'єктом засвоєння, досягнута мета.

Кожне визначення поняття "методи навчання" повинне включати або передбачати зазначену специфічну їх особливість. Водночас кожне із можливих визначень саме по собі, у відриві від інших, було б однобічним. Виходячи з провідної ролі педагога у навчально-виховному процесі, є підстави оцінювати методи навчання як способи організації і керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Підкреслюючи пізнавальну спрямованість дидактичних методів, їх можна визначити як способи, з допомогою яких студенти йдуть від незнання до знання, від неповного і неточного знання до повнішого і точнішого. З логіко-змістового боку методи навчання можна оцінювати як застосований логічний спосіб, з допомогою якого студенти свідомо оволодівають знаннями, вміннями й навичками.

Для того, щоб акцентувати увагу на методологічній суті методів навчання, їх доцільно визначити як форму руху змісту освіти і навчання. Можна б дати й інші визначення, кожне з яких, ще раз підкреслюємо, вказувало б лише на ту чи іншу істотну особливість методів навчання. Тому зрозуміти суть методів навчання, не бачачи різних їх боків, важко. Включити ж в одне визначення всі істотні ознаки методів неможливо. Разом із тим, для конкретної педагогічної ситуації кожне дане визначення методів повинно бути єдиним і точним. І лише із зміною конкретної ситуації навчального процесу поняття "метод навчання" може і повинне виступати багатосторонньо. Важливо також підкреслити, що сказане не заперечує можливості формулювання оптимального визначення поняття методів. Таким визначенням можна вважати запропоноване в "Рекомендаціях" Всесоюзної науково-практичної конференції з проблеми вдосконалення методів навчання (Ленінград, січень 1988 р.): "Методи навчання – це впорядковані способи взаємозв'язаної діяльності педагога і студента, що скеровані на досягнення цілей освіти".

У сучасній педагогіці достатньо обґрунтовано положення про те, що будь-яка система методів навчання не може виступати в практиці навчання як автономна система. Метод є компонентом більш широкої виховної і освітньої системи, що охоплює загальні цілі і конкретні завдання освіти, теоретичне уявлення про суть освіти, її структуру і рушійні сили, про принципи педагогічного впливу, педагогічну і методичну системи. Саме в системі відбувається немовби "наповнення" методу конкретним змістом діяльності, його операційно-дійове вираження, виявляється особистісно-мотиваційний потенціал методу. Потрібно і далі продовжувати дослідження поняття "методи навчання" як однієї з основних категорій педагогіки, місця цієї категорії в загальній структурі категоріального апарату педагогічної науки.

Безперечним досягненням педагогіки останніх років є значний розвиток дидактичних категорій "викладання" й "учіння" як підсистем навчання та освіти в їх найрізноманітніших зв'язках із поняттям активності й самостійності студентів, навчальної і пізнавальної діяльності, самоосвіти й безперервної освіти і т.ін. Успіхи, досягнуті в цій галузі, є все ж лише початком активізації дальших поглиблених розробок проблеми методів навчання.

Обґрунтованим у сучасній педагогіці є положення про те, що діяльність педагога (викладання) і діяльність студента (учіння) являє собою дві сторони єдиної діяльності – навчання. Однак така єдність аж ніяк не означає їх тотожності, у зв'язку з чим в сучасних умовах розвитку загальноосвітньої школи особливого значення набуває проблема методів, способів і прийомів учіння, яка щодо всіх ступенів навчання і різних предметів ще не розроблена.

Значний внесок у розвиток даної проблеми зробили такі вчені, як: Ю.Бабанський, І.Лернер, М.Махмутов, Ю.Машбиць, В.Паламарчук, І.Підласий, Л.Романишина, М.Скаткін, Н.Талізїна, Т.Шамова.

Одним із найбільш складних і дискусійних питань у теорії навчання є класифікація методів. І.Зверєв, наприклад, вважає, що суперечки з цього питання іноді відвертають дидактів і методистів від розробки інших аспектів проблеми, інколи ж набувають схоластичного характеру. Різноміт у дидактиці стосовно суті класифікації номенклатури методів навчання гальмує розвиток відповідних методик. Тут – широке поле для нових гіпотез, їх творчого обговорення. Очевидно, досягти поставленої мети можна через створення ряду класифікацій

які, взяті разом, являють собою єдність багатоманітного. Важливо також відзначити, що окремі класифікації, які становлять певне цілісне утворення, наприклад методи проблемного навчання, можуть розглядатись як структурні елементи більш загальної системи.

У сучасній педагогіці визначилось немало підходів до класифікації і групування методів. Ось головні з існуючих підходів.

За джерелами знань (словесні, наочні, практичні методи навчання). Цю класифікацію критикують насамперед за те, що визначені нею методи (розповідь, бесіда, вправи, робота з книжкою та ін.) не відображають, як підкреслював М.Махмутов, внутрішню, логіко-психологічну суть пізнавальної діяльності. Інші автори вважають цілком очевидною залежність способів пізнавальної діяльності від того, з чим і як організовується робота учнів: словесно-мовний вираз інформації – застосування образів і об'єктів; способи навчально-практичної чи трудової діяльності.

Справді, хтозна чи є достатні підстави вважати, що класифікація методів за зовнішніми ознаками зовсім виключає врахування гносеологічної сторони процесу учіння або ж характеру організованого пізнання. Інша справа, що в подібних випадках при визначенні методу зроблено наголос на його формально-організаційній стороні.

За логічною основою – індуктивні й дедуктивні методи, що відображають логіку викладу навчального матеріалу і сприймання його студентом (академік К.Бабанський). В основу виділення методів навчання кладуть логіко-процесуальну сторону мислительної діяльності, логічний шлях навчального пізнання (В.Андрєєв, С.Бондар, В.Ф.Паламарчук, В.І.Паламарчук, Р.Цирульник), виділяють методи аналізу і синтезу, порівняння, аналогії, абстрагування й узагальнення тощо.

За рівнями пізнавальної активності й самостійності студентів з урахуванням принципу дедалі зростаючого ступеня самостійності. Запропонована номенклатура методів навчання (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний методи; метод проблемного викладу, частково-пошуковий, евристичний, дослідницький метод) оцінюється як можлива дидактична система.

За дидактичними завданнями: методи здобування знань; методи формування вмінь і навичок; методи застосування знань; методи творчої навчально-пізнавальної діяльності; методи закріплення, перевірки й оцінки знань, умінь і навичок.

За діяльністю викладача і студентів з виділенням методів викладання й методів учіння, методів організації і керування самостійною роботою, але без акценту на бінарній класифікації методів навчання. Деякі автори наголошують на необхідності виділення методів викладання й учіння. Жодна діяльність не здійснюється без інструментарію, без методів, прийомів, операцій. Тому об'єктивно існують і методи учіння студентів. Аналогічну позицію займає В.Андрєєв. На його думку, системно-структурний підхід до аналізу викладання й учіння переконує, що хоч ці види діяльності і взаємозумовлені, однак кожен із них має власні цілі, зокрема прийоми і методи.

За широтою дидактичної дії: загальнодидактичні методи і специфічні, що зумовлені даною спеціальною галуззю наукових знань.

Бінарні методи, які передбачають методи викладання (або керування) і методи уміння. Академік М.Махмутов характеризує в різних працях п'ять бінарних методів навчання – викладання і відповідні їм методи учіння.

Методи викладання: а) повідомляючий; б) пояснювальний; в) інструктивний; г) пояснювально-спонукальний і г) спонукальний.

Методи учіння: а) виконавчий; б) репродуктивний; в) практичний; г) частково-пошуковий; г) пошуковий.

Бінарні методи – за джерелами знань і рівнем пізнавальної активності учнів та самостійності їх навчальної діяльності. Взагалі всі методи мають бінарний характер.

Методи колективної розумової діяльності (КРД): мозкова атака, пізнавальний спір, дискусія.

а) імітаційні (ігрові) методи: індивідуальні (вирішення) виробничих ситуацій; робота на тренажері; б) колективні (інтерактивні) розігрування ролей; ігрове проектування, ділова (навчальна) гра.

Вивчаючи існуючі розходження у виділенні основ для класифікації методів, а також

враховуючи складність і численність процесів викладання й учіння у їх проявах, учасники Всесоюзної конференції з питань методів навчання закликали подолати інерцію нашого мислення в педагогіці і відмовитися від спроб будувати одновимірні моделі класифікацій. В.Андрєєв пропонує тривимірну модель методів викладання й учіння, зображену ним у вигляді двох паралелепіпедів. В.Ф.Паламарчук і В.І.Паламарчук також запропонували тривимірну модель методів навчання, зображену у вигляді куба. Вони виділяють три істотні ознаки методів: а) джерела знань; б) рівень пізнавальної активності і самостійності учнів; в) логічний шлях навчального пізнання.

Прагнучи забезпечити більш цілісний підхід до класифікації методів навчання, а також враховуючи вже запропоновані дидактикою підходи у розв'язанні цієї проблеми, Ю.Бабанський поставив методи навчання в залежність від головних структурних компонентів діяльності. При цьому він виходив з аналізу процесу праці як діяльності людини, в якій вичленені елементи опосередкування, регулювання і контролю. Відповідно до цього в цілісному акті процесу навчання академік виділяє: а) організаторські впливи педагога; б) стимулюючі дії вчителів, які сприяють формуванню певної мотивації учіння школярів, в) контролюючі дії педагогів у поєднанні з самоконтролем учнів. На його думку, сукупність методів навчання буде відносно цілісною, якщо в неї ввійдуть три групи методів: методи організації і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності школярів; методи стимулювання і мотивації учіння; методи контролю і самоконтролю ефективності навчання. Новим у запропонованому підході, крім загальної концепції, варто вважати виділення групи методів стимулювання і мотивації учіння.

Закономірним є питання: як же бути з такою досить значною кількістю існуючих класифікацій методів навчання? Адже розбіжності щодо розуміння суті, номенклатури і класифікації методів навчання явно не сприяють дальшому розвитку не лише педагогіки взагалі, а й окремих методик і, що найголовніше, виступають певним гальмом у шкільній практиці. В чому ж вихід? *По-перше*, необхідно дуже бережно ставитися до нагромадженого вчителями досвіду щодо застосування різноманітних методів навчання. *По-друге*, вдало використовувати нагромаджений дидактикою теоретичний досвід обґрунтування правомірності різних підходів до визначення суті і класифікації методів. *По-третьє*, на основі оцінки методів навчання як багатоякісного і багатовимірного педагогічного явища посилити увагу до чіткішого розмежування наукових класифікацій методів і обґрунтування тих чи інших їх груп відповідно до конкретних умов практичної роботи вчителя. Мова йде, власне, про свідоме виділення і розробку різних рівнів дослідження методів навчання – філософсько-методологічного, теоретичного і прикладного. *По-четверте*, керуючись сучасними уявленнями про цілісну характеристику діяльності, потрібно створити систему загальних методів навчання, враховуючи при цьому необхідність належної синхронності з загальними методами навчання окремих методик за циклами навчальних предметів у вищій та загальноосвітній школі (гуманітарних, природничо-математичних, трудового навчання й естетичного циклу). *По-п'яте*, передбачення правомірності постановки питання про головну класифікацію методів навчання в їх загальній системі на кожному історичному етапі розвитку педагогіки і школи. В сучасних умовах, коли науково-технічний і соціальний прогрес поставив проблему творчих моментів у процесі засвоєння знань, розвиваючи функцію навчання в центр сучасної педагогіки і психології, в ролі провідної, очевидно, виступає класифікація методів проблемного навчання.

В сучасній педагогіці склалося поняття загальних і окремих, або спеціальних, методів, згідно з яким загальні методи застосовуються при вивченні всіх або більшості навчальних предметів, а спеціальні – в ході вивчення окремих. Поряд із таким традиційним розумінням, новим і перспективним напрямом досліджень, на нашу думку, є поглиблене вивчення співвідношення "методів" і "прийомів" навчання. Підкреслюється важливість формування спеціальних прийомів навчання з різних предметів у рамках одних і тих же методів навчання. Мова йде про реалізацію загального напрямку оновлення методів у конкретних методиках. Серед інших особливостей відзначається запровадження різних прийомів або різних їх поєднань. Методи проявляються як співвідношення сукупності прийомів, яких при вивченні кожного навчального предмета дуже багато. У зв'язку з цим підкреслюється, що самі прийоми можуть бути міжпредметними, тобто застосовуватися при вивченні всіх або більшості предметів, або ж специфічними для окремого предмета. Загальнодидактичні методи І.Лернер

пропонує розглядати як абстраговане від конкретного втілення й узагальнення всіх різновидів конкретних методів.

Визначення специфіки співвідношення методів і прийомів навчання, методів загальних і окремих, виходячи із філософсько-методологічного принципу єдності загального, одиничного й особливого, сприяє глибшому розкриттю суті методів і допомагає уникнути досить поширеного помилкового розуміння методу тільки як сукупності прийомів для розв'язання часткових навчальних завдань. Суть питання полягає в тому, що в структурі спеціальних методів навчання є багато інваріантних елементів (прийомів), які становлять загальну основу спеціальних методів. Саме вони і складають суть загальних методів навчання. В цьому проявляється нерозривна єдність і взаємозв'язок спеціальних і загальних методів. Особливе в методах навчання можна вбачати в таких педагогічних ситуаціях, коли спільність рис цих методів притаманна лише окремим їх групам, наприклад, за циклами навчальних предметів (природничо-математичних, гуманітарних, трудового навчання, естетичного циклу).

В педагогічній літературі зазначається, що при плануванні навчального процесу вчителю необхідно враховувати численні фактори. Добре відомо, що вибір і застосування того або іншого методу чи поєднання методів навчання не є якоюсь автономною дією. Ю.Бабанський на основі експериментальної оцінки (роботи вчителів – майстрів педагогічної праці) виділяє вісім етапів дій учителя: формулювання завдань навчання, відбір і конкретизація змісту, форм організації і методів навчання, оптимального плану навчання, максимально можливе поліпшення умов його реалізації, здійснення накресленого плану, оцінка оптимальності розв'язання поставлених завдань.

Спеціальне вивчення діяльності вчителів із вибору ними методів навчання переконує, що ця процедура, в свою чергу, потребує врахування багатьох факторів. Так, за даними Ю.Бабанського, які одержані ним на основі вивчення роботи понад 800 вчителів (шляхом самооцінки), близько 30% з них відчувають значні труднощі при виборі методів.

У вирішенні питання вміння вибрати методи навчання можна умовно виділити два етапи:

- 1) визначення критеріїв ефективності методів навчання;
- 2) визначення умов оптимального вибору і практичного застосування методів учителем.

У сучасній педагогіці відсутнє однозначне вирішення критеріїв ефективності методів навчання. До того ж самі критерії ефективності змінюються зі зміною і уточненням завдань освіти. До недавнього часу найважливішими критеріями ефективності методів вважались уміння відтворити, переказати прочитане, аргументувати прикладами, розв'язати задачу за тим чи іншим правилом, законом і т. п., що нині нас уже не може задовольнити. Нерідко доводиться зустрічатися з фактами, коли оцінку методам навчання дають за зовнішніми показниками активності й самостійності учнів, керуючись суб'єктивними враженнями. Часто за критерії ефективності методів навчання беруть лише обсяг (відповідно до діючих програм) і міцність засвоєння учнями знань, умінь і навичок, а також час, затрачений на їх набуття. На практиці цей критерій достатньо опрацьований, широко застосовується, але враховує досягнення лише однієї мети навчання.

Залишається невідомим, вважає І.Унт, позитивно, нейтрально чи навіть негативно вплинув даний метод на інші цілі навчання. Тому, як би важко не було вимірювати ефективність методу навчання в умовах, коли психічні зміни особистості проходять повільно і є результатом сукупної дії багатьох факторів, оцінювати методи необхідно на основі кількох критеріїв, особливо тих, які відповідають найбільш істотним цілям навчання і виховання. Крім згаданих раніше, – це розвиток розумових здібностей, творчого мислення, рівень вихованості (в єдності) ідейно-політичних, моральних і трудових характеристик особистості. Поділяючи цю точку зору і виступаючи проти суб'єктивних оцінок ефективності, А.Усова розробила критерії кількісної оцінки якості засвоєння понять, законів, умінь застосовувати знання на практиці з урахуванням коефіцієнтів повноти засвоєння, затраченого при цьому часу, поопераційного аналізу повноти виконаних завдань і т.п. Розроблені критерії справді надійні й зручні в користуванні в умовах проведення науково-педагогічного експерименту. Проте застосування запропонованих методів математичної статистики при обробці результатів навчання потребує досить складного математико-технологічного інструментарію, що не тільки значно ускладнює,

а й практично виключає їх використання учителем у масовій загальноосвітній школі.

"До найважливіших критеріїв оцінки методів навчання в сучасних умовах цілком закономірно відносять їх світоглядні функції", – писав В.Столетов. Він вважає, що методи навчання повинні також оцінюватися в сучасній школі, виходячи з того, "як швидко і правильно міркує учень, як повно він вловлює те, що відбувається чи відбулося навколо нього, як він схоплює відношення причини і наслідку, оцінює, що добре, а що погано в тому, що відбувається, що справедливо і що несправедливо", наскільки учень здатен оволодіти "основами наук, перетворювати набуті знання у власні переконання, розвивати на цій основі творче розуміння дійсності".

До особливо важливих критеріїв навчаючої функції методу Г.Щукіна відносить здатність учня використовувати набуті знання й уміння в ролі методів пізнання нового, оскільки ефективність застосовуваних методів навчання виявляється, насамперед, у якісній характеристиці знань і умінь – їх широта або вузькість, мобільність або статичність, глибина або поверховість.

Потрібно враховувати також, якою мірою методи навчання відповідають вимогам логіко-процесуальної сторони з урахуванням необхідного співвідношення репродуктивної і продуктивної пізнавальної діяльності, вміння в узагальненому вигляді викласти навчальний матеріал, уміння бачити міжпредметні зв'язки.

Абсолютно зрозуміла актуальність дальших наукових розробок проблеми критеріїв ефективності методів навчання хоча б тому, що від рівня її розробленості залежить вплив педагогічної науки на вирішення дуже важливих для практики навчання питань вибору і застосування методів навчання вчителем.

Добір методів навчання, як свідчить педагогічний досвід, не може бути жорстко регламентованим. *Один із головних висновків*, що випливає з досліджень дидактів і психологів, – варіативність у використанні методів навчання залежно від умов. *Другий* – склад усього комплексу пов'язуваних завдань у кожний даний момент навчання і складність структури знань на кожному уроці, лекції зумовлює вибір різноманітних методів у їх взаємозв'язку і взаємодії. Педагогічна практика переконує, що методи навчання мають виступати у синтезі, у вигляді своєрідного "сплаву" різних їх внутрішніх сторін, а також зовнішніх форм прояву відповідно до змісту, дидактичних і виховних цілей уроку, вікових особливостей учнів, майстерності вчителя, ліміту часу, матеріальної бази, інших об'єктивних і суб'єктивних факторів. Таке системне застосування методів у практиці навчання найповніше відображає завдання цілісного процесу навчального пізнання – його змістовної, мотиваційної та операційної сторін. Йдеться про оптимальні варіанти поєднання залежно від поставлених завдань навчання та інших умов. Керуючись теорією поетапного формування розумових дій, можна робити висновок про те, що довільний вибір методу чи прийому навчання призводить до порушення закономірностей засвоєння і врешті-решт до зниження його ефективності. Суть питання в тому, що кожен із методів навчання приводить студента до необхідності виконувати дії в одній з форм – матеріальній і матеріалізованій у зовнішньому мовленні (усне або письмове мовлення) або розумовій (дія подумки). Тут важливе значення для педагогів має висновок, зроблений психологами щодо механізмів переходу зовнішньої діяльності студентів до внутрішньої розумової як однієї з найважливіших умов керування процесом навчання.

Як свідчить досвід, про активний чи пасивний, добрий чи поганий той чи інший метод говорити неправильно. Справа в тому, що окремі методи, хоч і різною мірою, служать досягненню різних цілей і завдань навчання. Правильніше поставити запитання, в яких умовах і поєднаннях застосування даного методу є оптимальним. Загальний висновок: не варто "нав'язувати" учителю методи навчання, важливо вчити його вмілого вибору методів. Найбільш ґрунтовно це питання розроблено Ю.Бабанським.

Він виділяє дидактичні й організаційно-педагогічні умови, що сприяють подоланню труднощів, які виникають при доборі вчителями поєднань методів навчання. *Першою* дидактичною умовою є цілісний підхід до класифікації методів: чим повніші уявлення педагога про різноманітність методів, тим більш живим, дійовим, свідомим буде комплекс методів, який він вибирає. *До другої* групи дидактичних умов включається весь комплекс загальнонавчаних і найбільш суттєвих критеріїв вибору методів навчання (завдання, зміст, форми організації,

відповідність методів реальним навчальним можливостям учнів і вчителя та ін.). Важливо підкреслити, що експертна оцінка не виявила достатньої надійності тієї чи іншої послідовності вибору методів, однак підтвердила достовірність висновку про необхідність використання всього названого комплексу критеріїв.

Значний інтерес становлять рекомендовані організаційно-педагогічні умови. Наприклад, доцільно періодично, 2-3 рази на рік, проводити "педагогічні консилиуми" вчителів даної групи, на яких обговорювати характеристику класу, а потім враховувати їх при виборі методів навчання. При самоосвіті вчителів ширше використовувати спеціальні вправи з добору оптимальних поєднань методів; у ході внутрішкільного контролю аналізувати ступінь обґрунтування вчителями такого добору. Зрозуміло, що це передбачає хорошу підготовку до такої роботи керівників навчальних закладів, органів народної освіти, методистів.

У цілому ефективність нових, як і традиційних, методів навчання залежить, насамперед, від умілого включення їх в цілісну методичну систему з урахуванням педагогічної майстерності вчителя, а також його професійної інтуїції. Творче застосування нових методів збагачує навчально-виховний процес, а трафаретне і бездумне їх використання дискредитує всякий новий почин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 272 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Просвещение, 1977. – 220 с.
3. Дидактика средней школы / Под.ред. Данилова М.А.и Скапеккина М.И. – М.: Просвещение, 1995. – 232 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 260 с.
5. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Просвещение, 1976. – 182 с.
6. Махмутова М.И. Проблемное обучение. – М.: Просвещение, 1985. – 260 с.
7. Педагогика / Под.ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.
8. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Просвещение, изд-во "Владос", 1996. – 264 с.
9. Харламов В. Педагогика Юрист. – М., 1997. – 168 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Валентина ПЛАХТІЙ

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Моральна свідомість – це специфічна ділянка праці людської свідомості, обумовлена низкою власне етичних понять і категорій, найголовнішими серед яких є добро і зло. Добро – це вища моральна цінність, провідна ідея моральної свідомості. Зло ж виступає як "антиблаго" і "моральне зло". Дійсно, повинь чи землетрус, що викликали людські жертви, – це велике зло, але не моральне. Моральне зло це те зло, яке обирає людина [1, 96].

Осмилення причин вибору індивіда між добром і злом, осягнення таємниці походження цих категорій, хвилювали людину з незапам'ятних часів. В далекі доісторичні епохи, коли світоглядні уявлення наших предків існували в синкретичному вигляді, виникає чи не перша форма людської свідомості, яку назвуть міфологічною. Вона вмістила в собі і релігію, і мистецтво, і мораль, і навіть первісну науку. Для неї характерним було те, що в свідомості людини слово було не просто оповіддю, а реальністю. Оповідючи міфічні історії, люди переживали їх, програвали і відтворювали в колективних містеріях-діяннях [2, 36].

У "Словнику давньоукраїнської міфології" Сергія Плачинди, є міф про Білобога і Чорнобога, двох лебедів, які народилися з білого і чорного яєць, знесених Першоптахом і Першобогом – птицею Соколом. Вони були першими після Першобого живими створіннями у Вирії. Побачивши один одного, стали вони люто битися. І тоді Сокіл з вершини Дуба-Стародуба сказав: "Зупиніться! Я даю вам Слово і Розум. Вийдіть з води і станьте обабіч мого Дуба". Вийшли лебеді з озера Живої води і перетворилися в людиноподібних велетнів – чорного і білого. І вклонилися вони Соколу. І велів їм Сокіл з'їсти по молодильному яблуку. Відчули велетні в собі силу неймовірну. І сказав їм Сокіл: "Тепер ви невмирущі боги. Ти є Білобог, Володар Світла і Білого Світу та всього, що створиш в ньому. Ти є Чорнобог, Володар Ночі і Пітьми та всього, що створиш. Ви є Добро і Зло, Краса і Погань. І ви будете вічно. Бо ви є життя. І ті, що прийдуть опісля, не зазнають добра без зла, краси без погані, тож не знатимуть, що таке життя і навіщо жити в ньому" [3, 63]. Цей міф доніс до наших днів світоглядні уявлення наших предків про основні етичні категорії добра і зла. Не маючи у своєму словнику термінів "етика", "мораль", "моральна свідомість", вони добре розуміли їх суть і жили за народними етичними приписами. Ці оповіді не тільки задовольняли світоглядні уявлення наших предків на теренах віри і моралі, а і були першими засобами народної педагогіки, яка існувала з незапам'ятних часів і допомагала передавати життєвий досвід наступним поколінням.

Отож, основою народної педагогіки є наївно-реалістичні та стихійно-матеріалістичні погляди народної моралі, що відобразилися у змісті міфів, казок, прислів'їв і приказок, пісень, легенд і переказів та інших шедеврів народної мудрості, побудованих на мистецтві живого слова, і стали разом з працею головними засобами формування моральної свідомості українців.

А як сучасна родинна педагогіка використовує засоби народного виховання для формування моральної свідомості дитини.

Згадаймо добре відому з дитинства потішку:

*Кую, кую, чобіток
Дай-но, хлопче, молоток,
Як не даси молотка –
Не підкую чобітка.*

У ній дві дійові особи: дитина і дорослий. Дитина, можливо, ще не досить добре говорить, тому в потішці слова вимовляють мама чи татко, а малюк виконує рухи, імітуючи

дорослого. Іде співпраця. Але досить дитині через рік взяти до рук молоток, як старші в один голос лементуватимуть, що поб'ються пальчики, попсуються меблі, посуд тощо. Дитина протестуватиме плачем, капризуванням. Їй не зрозуміло, чому не можна! Адже ще недавно вони з татком підковували ніжку, щоб їхати в доріжку, чобіток, щоб добре ходити, а тут, коли час пісеньку відтворити в реальному житті, виявляється – не можна. Нерозумне батьківське табу руйнує психіку дитини, її ще несформовану моральну свідомість.

Народна педагогіка суворо засуджувала такий батьківський нігілізм. Згадаймо, як мудро попереджує прислів'я: "Не вчив батько, то не навчить і дядько". Мудрий татко чи дідусь давали дитині дощечку, молоточок і вчили вбивати гвіздочки, дотримуючись правила: те, що можна дозволити, – дозволяйте, не очікуючи конфлікту. Таким чином відбувалося нормоване задоволення природної потреби дитини в пізнанні світу і діяльності.

Якщо потрібно було щось заборонити, то це робилося теж дуже мудро. Дитячу допитливість і енергійну пізнавальну діяльність часто зупиняло мамине або бабусине "зась!" (не можна!). Але хоч воно і звучало як категоричний імператив, проте дитиною сприймалося як належне, бо було обумовлене значущими поясненнями. Наприклад: не можна руйнувати гнізда птахів, бо будуть на руках і обличчі веснянки або ластівки підпалять будинок; не можна брати в руки жабу, бо будуть бородавки; не можна коліхатися на стільчику, бо колинеш чорта; не можна гойдати порожню колиску, бо не спатиме менша сестричка; не можна лаятися, бо обсядуть злидні; не можна смітити хлібом, бо буде голод тощо. Перелік можна продовжувати.

В чому сила таких народних сентенцій? Найшвидше – в змісті слова і в тому, що дитина вірить у нього. Тут не просто сердите "не можна!", а мудре застереження, спрямоване на благополуччя дитини, яке так схоже на бабусині і мамині казки і приповідки.

Дитині достатньо розуму, щоб осягнути мамину заборону – не коліхатися на стільчику. Вона знає: можна впасти і вдаритись, можна розламати стільчик, але ж можна і не впасти і не поламати. І якщо в маминій присутності добра дитина послухається, зважаючи на авторитет, то наодинці, як правило, буде робити, як забажає. Загальновідомо, що діти в дошкільному і молодшому шкільному віці здебільшого чинять добре під впливом дорослого, боячись покарання або бажаючи бути в його очах добрим хлопчиком або доброю дівчинкою. І коли над ними не стримить постать старшого, як регулятора поведінки, то природні потреби дитини в діяльності, особливо ігровій, перемагають і це є нормою для даного віку.

Народні педагоги, знаючи таку особливість розвитку моральної свідомості дитини, виробили педагогічні технології, які діяли навіть при відсутності дорослого. Ці технології навівали дитині такі роздуми: "Чортик? Він невидимий і не знаєш, коли він є в хаті, швидше всього, що завжди, і це він штовхає мене на негідні вчинки". "Молодшу сестричку жаль, адже я її люблю, вона крихтіна. І хоч дуже хочеться хитнути колиску, щоб аж дістала стелі, проте сестричка плакатиме – не буду". "Цікаво було б потримати ластів'ятко в руках, але буду, як рябий Панько, хлопці дражнитимуть сонечком. Не чіпатиму..." тощо. Звичайно, народна педагогіка передбачала, що не всі діти керуватимуться у поведінці подібним табу. Тому відомо чимало народних методів покарання дитини. До каральних заходів вдавалися після 3-ох років. До цього віку дитину не карали. Вважали, що "мале-дурне".

Покарання були не тільки "дубцем", а в першу чергу словом. А слово, як відомо, довше болить. Одного разу я мала нагоду побачити мудрість народної педагогіки у дії. Чотирирічний хлопчик, заховавшись за будинок, закурив недопалок, знайдений у дворі. Сусіди побачили і розповіли батькові, а той кілька раз злегка вдарив сина. Коли дитину в сльозах, ображену, привели додому, вона істерично кричала, що піде з дому, рвалася до дверей. Бабуся, ховаючи добру посмішку в глибині очей, суворо почала дорікати: "Хто в нас курить? Татко? Ні! Дідусь? Ні! Мама і я не куримо! Бач, вирости і здорові собі живемо, а ти, як куритимеш – не виростеш, будеш малим завше!" Малий продовжував рватися до дверей і плакати. Тоді бабуся спокійно, але чітко сказала: "Ти хочеш піти з дому? Іди! Нам такого хлопчика, який змалку курить і осоромлює перед людьми, не треба. Ми тебе любимо і нам жаль, що ти підеш. Але що поробиш, якщо ти цього хочеш". Бере пластиковий пакет, повільно, щоб бачив малий, кладе туди карбованець, хліб, сіль, наливає в пляшечку воду, все це зав'язує, дає малому в руки і, відкривши двері, ошелешеного малюка підштовхує туди, куди він рвався, промовляючи: "Це, щоб не вмер з голоду, поки знайдеш собі нових маму і татка і заробиш в них на їжу". Реакція

була миттєвою. Обхопивши бабусину спідницю, він волав на весь під'їзд, що хоче додому.

Хлопчик виріс, але бабусин урок пам'ятає донині. Найстрашнішим для дитини виявилось не фізичне батькове покарання, а саме бабусина мудра проповідь і її рішення. Вона до дитини поставилась, як до дорослого. Не кричала, не била, як маленького, а дозволила зробити, що він хотів, – піти з дому. Але не просто, а знову ж, як дорослому: з харчами і грішми, проте піти назавжди.

Хтось скаже: надто жорстоко. Може, й так, але іноді лікар робить боляче хворому задля його порятунку. Так і народна мудра педагогіка, діючи на свідомість дитини, формує почуття Роду, Сім'ї, Честі, які є чи не найважливішими моральними цінностями людини. А чи не занадто ми бережемо своїх дітей, коли боїмося вказати їм на помилки і категорично оцінити їх або застосувати санкції. Найвпливовішими, на нашу думку, є санкції моральні.

В народному середовищі змалечку дитині прищеплювали почуття відповідальності за сказане слово і зроблене діло. ("Слово – не горобець, випустиш – не впіймаєш", "Зробиш діло – гуляй сміло", "Добре діло красить тіло" та ін.). Якщо ж людина порушувала правила народного співжиття і вела себе не гідно, то двері осель порядних людей перед нею зачинялися, вона ставала вигнанцем у своїй громаді. Спостерігаючи подібне, діти на підсвідомому рівні починали розуміти, що робиш зло, не комусь, а насамперед собі. Від цього страждаєш ти і твої рідні.

Однією із суттєвих ознак народної педагогіки було ставлення до дитини, як до дорослої людини. Дитину рано прилучали до праці, до постійних і обов'язкових трудових справ. Цей підхід був продиктований реаліями життя: якщо дитина не навчиться працювати з дитинства і виросте ледарем, то в дорослому житті її чекають злидні і громадський осуд.

З 3-4 років дівчаток привчали до хатньої роботи (забавити меншу дитину, піднести дорослому кухоль, помити посуд, прибрати речі тощо), а хлопчики ставали пастушками гусей та іншої домашньої птиці, згодом свиней, телят, корів, коней (Згадаймо мудру і веселу гумореску Остапа Вишні "Як ми учились"). Такі трудові справи отримували з боку дорослих підтримку і похвалу. Дитина у власних очах і в очах оточуючих піднімалася на вищій щабель у порівняно з меншими дітьми. А це вимагало відповідної поведінки, дотримання загальноприйнятих норм.

Так народна педагогіка, опираючись на звичаєве право і народну деонтологію, формувала моральну свідомість дитини.

Приклади з царини народного виховання зберегли нам українські письменники: Т.Шевченко ("Наймичка", "Катерина"), Б.Грінченко ("Олеся", "Без хліба"), С.Васильченко ("Крилаті слова", "Дош", "Свекор"), І.Багмут ("Шматок пирога"), М.Коцюбинський ("Ялинка", "Харитя", "Маленький грішник") та ін.

Можливо, незрозумілими нашим предкам видалися б терміни – національна та моральна свідомість, загальнолюдські цінності, історична та генетична пам'ять, народна деонтологія, народна педагогіка, педагогічні технології тощо. Але вони розумілися на змісті понять, які лежали в основі життя, праці, побуту, моральної культури наших пращурів і оберігалися звичасвим правом.

У народній педагогіці нероздільними є розум, мораль, праця, любов до рідної землі і до краси тощо. Головними, на нашу думку, засобами формування моральної свідомості в етнопедагогіці є слово, релігія, праця, фольклор, навчання і повчання, звичаї та обряди, громадська думка, родинні реліквії, національні святині.

Окрему групу виховних методів складають молитви, сповіді, причастя.

Моральну свідомість українця формувала і навколишня природа. Вона була завжди одухотвореною в уяві наших предків. А ставлення до неї – основний критерій людяності і доброти.

Для означення найвищих цінностей використовувалися назви в сполученні зі словом "святий": Святий Боже, Свята Вода, Святий Хліб, Свята Земля!

Однією з головних патріотичних і природоохоронних традицій була традиція бережливого ставлення до Землі. В сімейному колі діти дізнавалися, що Земля – Мати-годувальниця, коли орати – її болить, дощ промиває її рани і загоює їх. Великим гріхом було плювати на землю. Пояснюючи суть цих моральних приписів, батько говорив: "З землі живемо – в землю підемо", "Такого і земля не прийме". Найбільшою клятвою було клястися на землі і їсти її. Які чудові епітети і метафори є в українській мові для характеристики землі! Її ніжно називали земелькою, земленькою, землицею, святою покрівницею, годувальницею, всеплодочною матінкою. І недаремно. Адже в Україні

унікальні чорноземи. А якщо і траплялися суглинки, то хлібороб казав: "Земелька хворіє, треба травами засіяти, підкормити, хай спочине".

Особливою увагою і шанобою оточували землю на весні. На святого Юрія громада хресним ходом ішла до своїх полів, задобрюючи і Бога, і сили природи молитвами, жертвоприношеннями, веснянками, ритуальними хороводами. Від малого до старого знали: від Введення (4 грудня за н. ст.) землю копати гріх, бо вона спочиває. Хіба що на могили...

Через прислів'я молодь запам'ятовувала поради щодо найефективніших прийомів господарювання: "Про землю піклуйся – зерном-золотом милуйся", "Добре землю угноїти – урожай потроїти", "Хліб на хлібі сіяти – ні молотити, ні віяти".

Отож, відбиваючи навали завойовників, ласих на наші ґрунти, предки захищали не просто територію, а одну із національних святинь – Рідну Землю – Матір-годувальницю.

Таких прикладів формування моральної свідомості українців на засадах народних педагогічних технологій можна наводити багато. Метою народного морального виховання було формування найкращих людських рис. В процесі виховної діяльності в українців виробилися свої ідеали, на яких рівнялися, які були взірцем моральності і духовності. Найвища оцінка народної мудрості, працьовитості і моральності втілювалася в поняттях "господар", "господиня". І донині в селянському оточенні справжньою похвалою трудівника є словосполучення "Справжній господар!"

Якими ж рисами наділявся цей ідеал? Це – порядність у всіх справах, лад у господі, достаток у сім'ї, гідність і честь, повага до думки громади, дотримання традицій і звичаєвого права, кмітливість, впевненість у майбутньому, добрі діти і дружина, забезпечена старість і щаслива доля дітей та онуків.

Господиня – це берегиня родовідної пам'яті, це затишок і охайність в оселі і на подвір'ї, лад у домашньому господарстві, запах хліба, м'яти та любистку в хаті, це – порада і розрада для домашніх, гостинність і щедрість, і водночас ощадливість і розрахунок. У неї нічого не пропаде марно, з нічого зробить щось, як кажуть у народі.

Народна педагогіка подбала і про молодіжні ідеали.

Господарський син – це біла сорочка, працьовитість і обачність, чемність, ввічливість, повага до старших, до звичаїв і обрядів, готовність до захисту своєї честі і честі роду; це – росяні ранки у полі або на пасовищі, прагнення знань.

Господарська донька – це слухняність і чемність, це вишиванки і витинанки, скрині з тканим і шитим, квітник під вікном і квіти на комині в хаті; вона не ходить, а звивається, все в руках у неї горить, чемна і привітна, береже свою дівочу честь [4, 198].

Сягаючи своїм корінням у давню землеробську епоху, українська етнопедагогіка протягом століть формувала моральну свідомість свого народу з дитинства і робила це досить успішно.

І хоч наші предки не знали терміну "метод", бо і слова такого не вживали, але терпеливо роз'яснювали, постійно радили, застерігали, бесідували, вправляли в діях і вчинках, експериментували, вчили дотримуватися режиму праці і відпочинку, здорового способу життя, вимагали, переконували, просили, карали і заохочували, забороняли і схвалювали, організовуючи і здійснюючи самодостатній для забезпечення життєдіяльності виховний процес, який досить успішно формував моральну свідомість члена громади.

Вивчаючи етнопедагогіку як якісну інтегративну систему народних моральних знань, як цілюще джерело народної етики, ми можемо констатувати, що її багатющий потенціал далеко не досліджений і мало застосовується в педагогічній практиці для формування моральної свідомості особистості. Якщо і використовується, то здебільшого на рівні інсценізацій картинок народного побуту, традицій і звичаїв. Глибинний, значущий культурний пласт народної методики морального виховання і навчання дітей засобами народної педагогіки ще далеко не вивчений. А він може бути успішно використаний в сучасних інноваційних технологіях і стати вагомим внеском у вітчизняну наукову педагогіку, особливо в сфері формування моральної свідомості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Малахов В.А. Етика. – К.: Либідь, 1996. – 304 с.
2. Філософія. Курс лекцій // Навч. посібник / Бичко І.В., Табачковський В.Г., Горак Г.І. та ін. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1994. – 576 с.
3. Плячинда С.П. Словник давньоукраїнської міфології. – К.: Український письменник, 1993. – 66 с.

4. Павлюк С.П. Українське народознавство. – Львів: Фенікс, 1994. – 538 с.
5. Свадковский И.Ф. Нравственное воспитание детей. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. – 178 с.

Валентина ТИТАРЕНКО

ВИХОВАННЯ НА НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЯХ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Економічне й національно-духовне відродження неможливе без переосмислення його складових — теорії та практики виховання як соціального феномена. Як соціальне явище виховання визначається сучасними державотворчими (ринковими, культурологічними, правовими та ін.) перетворювальними процесами і залежить від них [1, 6].

Нова парадигма виховання описує контури такої системи, яка найбільш повно відповідає сучасним соціально-економічним реаліям, національним і загальнолюдським цінностям суспільства. Парадигма виховання характеризується багатоваріантністю методології й методики, розвитком творчих і духовних здібностей особистості, гуманізацією та гуманітаризацією системи освіти, постановкою в її центрі людини, створенням умов для її саморозвитку та самореалізації.

У вузькому значенні слова під вихованням розуміємо той чи інший навмисний і систематичний вплив дорослих на поведінку дітей та молоді.

Виховання в широкому значенні – цілеспрямований організований процес, що забезпечує гармонійний розвиток особистості та підготовки її до трудової й громадської діяльності. Воно охоплює не лише родину й школу, а й виховну роботу громадськості, дитячих і молодіжних товариств і організацій, культурно-освітніх установ, вплив усього способу життя суспільства, літератури, мистецтва, радіо, кіно, преси, телебачення, а також освіти і навчання.

У загальному розумінні "процес" (від лат. *processus* – проходження, просування вперед) – послідовна зміна станів або явищ, що відбувається закономірним порядком [5, 154]. Педагогічний процес — це єдність процесів навчання, виховання та процесу розвитку особистості. До основних компонентів педагогічного процесу належать: мета, завдання, зміст, принципи, методи, прийоми й організаційні форми виховання.

Спільними зусиллями кожного народу протягом багатовікової історії створена власна національна виховна система, наділена як загальнолюдськими здобутками, так і самобутніми творчими знахідками. "Основи виховання і мета його, а значить, і головний його напрямок різні в кожного народу і визначаються народним характером", – зазначав К.Ушинський [9, 89].

Народна педагогіка – це неписаний, багатотомний підручник про навчання й виховання підрастаючих поколінь, який твориться народом, зберігається у його пам'яті й постійно ним використовується, систематично збагачується і вдосконалюється.

В Україні термін "народна педагогіка" вперше у науковий обіг увів О.Духнович у своїй знаменитій праці "Народна педагогіка на користь училищ та вчителів та сільських" (1857р.). Г.Волков використовує слово "етнопедагогіка", яке є синонімом до поняття "народна педагогіка". О.Киричук головним принципом організації виховного процесу вважає принцип народності. Він передбачає такі види діяльності вихованців, змістом яких є рідна мова, народні традиції та мистецтво, національна етнічна обрядовість, звичаї [2, 3].

Підкреслюючи важливість естетичного фактору у вихованні творчої особистості, В.Моляко стверджує: "Він дає можливість реалізувати національний потенціал культури, батьківські здобутки народного генія, які проявляються у всіх сферах життя [4, 47].

Говорячи про виховні можливості трудового навчання, потрібно зазначити, що вони практично невичерпні та багатоаспектні. У процесі трудового навчання створюються сприятливі умови для виховання за різними напрямками: морального, екологічного, естетичного та ін. [7, 3].

У сучасних умовах необхідно привернути особливу увагу до виховання національної самосвідомості, яке може успішно здійснювати на матеріалі (змісті) трудового навчання. Зараз маємо вже досвід вивчення в процесі підготовки вчителів трудового навчання українських народних промислів, знайомства з декоративно-ужитковим мистецтвом.

Навчально-виховний процес побудований так, що цілий ряд предметів "Народні промисли України", "Писанкарство", "Українська народна вишивка", "Лозоплетіння", "Українська національна кухня" тощо, – у залежності від змісту кожного, дають змогу студентам здобувати систему фундаментальних знань про самотутній характер свого етносу, історико-культурний досвід, народні традиції, звичаї та обряди, особливості побуту народу і його виробничо-господарську діяльність, традиційне харчування, які є основою національного виховання.

Праця виховує саме тоді, коли вона усвідомлюється як потреба, а не як повинність. "Знайти, відкрити, утвердити в людині її трудовий корінь, – писав В.Сухомлинський – добитися, щоб кожен став справжнім майстром в якійсь праці, щоб трудова творчість назавжди увійшла в духовне життя і стала найсильнішим емоційним стимулом діяльності, в цьому полягає єдність ідейного і трудового виховання [6, 578].

Виробляючи науково вивірені підходи до прогресивних освітніх змін, треба виходити з того, що освіта – це та сфера життя суспільства, яка не повинна залежати від політичної кон'юнктури, організаційно-структурних і фінансово-економічних, змістовно методичних і кадрових проблем. Повноцінна освіта має забезпечувати поступальний розвиток суспільства. Цю місію вона реалізує при умові виховання розвиненої особистості.

Орієнтиром для програми дій сьогодні може виступити методологічне положення згідно з яким для сучасного суспільства буде характерний тип людини, в особистості якої сформоване активне позитивне ставлення до планети Земля, до Вітчизни, до людства, праці, власності, сім'ї, створених людьми творів матеріальної і духовної культури.

Говорячи про перспективну модель особистості, ми свідомі того, що вона не може бути створена поза уявленнями про те суспільство, в якому активно діяти.

Традиційний тип школи має поступитися місцем навчально-виховному комплексу (НВК), який забезпечує безперервність освіти і створює адаптивні умови при переході від одного ступеня до іншого, професійно орієнтує і передпрофесійно готує випускників.

Освіта як сфера соціальної практики повинна стати конструктивним фактором еволюції суспільства. Першим напрямом вирішення цього завдання є перехід від окремих альтернативних наукових педагогічних шкіл до системи варіативних інноваційних технологій у контексті сучасної педагогіки розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями). Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
2. Киричук О.В. Основні принципи та структура організації виховного процесу в школі // Рад. школа, 1991. – №12. – С. 3-11.
3. Кремень В. Сучасна освіта в контексті реформування // Освіта України, № 40, 29 вересня 1999 р. – С.6.
4. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості // Рад. школа, 1994. – №5. – С. 47-51.
5. Стельмахович М.Г. Українська родина педагогіка: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1996. – С. 153.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. —К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С.578.
7. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні // Вибр. пед. твори: В 2т. – К., 1983. – Т.1. – С.89.
8. Тхоржевський Д.О. Сучасні завдання трудового навчання // Імідж сучасного педагога. 2000. №1. С.3.

Наталія ПРИЙМАС

ВПЛИВ ЛІТЕРАТУРИ НА ВИХОВАННЯ І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Серед засобів впливу на емоційно-почуттєву сферу особистості досить важливе місце займає літературне слово, оскільки сприйняття мистецтва пов'язане з образно-емоційним впливом на особистість.

Розглядаючи методику викладання української літератури в школі, Б.Степанишин пише про те, що "засобами художнього слова, біографічними матеріалами про письменників, усім курсом історії літератури можна розвинути не лише розумові сили учнів ... , а й їх навчальні і

почасти навіть наукові інтереси, почуття, волю, мотиви діяльності тощо" [6, 75].

Виховання чутливості до слова, за В.Сухомлинським, є чи не найголовнішою передумовою гармонійного розвитку особистості, оскільки слово є наймогутнішим засобом усього процесу становлення людини. Літературну освіту потрібно розглядати як засіб розвитку емоцій та розумових сил – пам'яті, уваги, мислення, мови тощо. Головне не сума знань з літератури, а розвинуті на їх матеріалі, їх засобами здатність уявляти, співпереживати, розмірковувати, узагальнювати і здатність ці вміння застосовувати повсякденно впродовж усього життя.

Сила літературного слова, його психологічний вплив дають безмежні можливості для виховання. Саме тому психолого-педагогічні науки, а саме: історія педагогіки, теорія навчання і виховання, психологія пов'язані з методикою викладання літератури і навпаки, з історії української і світової педагогіки методика літератури черпає загальнопедагогічні ідеї. Таким чином існує двосторонній зв'язок літератури та педагогіки. Можна виділити потужний позитивний вплив літературного слова на виховання і розвиток особистості, основою чого є емоційно-психологічна сфера людських почуттів. "Інформація, яка зігріта почуттями, пережита, осмислена учнями, здатна впливати на розвиток особистості. Естетичні почуття є необхідною базою формування ідейних та моральних переконань та уявлень людини. Жодна проповідь, як відзначив відомий психолог Л.Виготський, – так не виховує, як живий біль і живе почуття. Проникнути у художній світ творця – означає захопитися тими ідеями, думками, переживаннями, якими наповнений твір. Без розвитку у школярів емоційної культури, без переживань, сердечної схвилюваності не може бути справжнього виховання засобами мистецтва" [1, 50]. Адже, як говорить літературний критик української діаспори Ю.Клиновий, "література наснажує читача емоційно, зворушує його" [2, 23]. Правильні оцінки життєвих явищ, моральні принципи, що становлять внутрішню красу та високий рівень духовності людини можуть формуватися лише на базі емоційно-пізнавальної активності.

Практикуючи форми і прийоми роботи, які активізують процеси емоційних переживань, ми прокладаємо шлях виховному процесу, джерелом якого є літературна освіта. Враховуючи принцип емоційності при сприйманні художнього твору, потрібно старатися на його основі викликати в учнів відповідні до задуму автора почуття. Дуже важливо для читача "пов'язати ідейний світ письменника зі своєю особою, для чого слід виробляти в собі аналітико-критичний підхід до твору і до себе. Вміння читати – це перейматися описаним, думати й почувати разом з героями, співпереживати – і тим самим самовиховувати свої почуття, волю, характер" [6, 233].

Чуттєвий стан творця, читця і слухача, злиті воедино на емоційній основі сприйняття твору, є найвищий ефект: облагороджується духовний світ школяра. Під час читання людина міркує і разом з тим деякою мірою змінюється, духовно багатшає. За І.Франком, художнє слово сприймається серцем. Отже, зустріч автора і читача – це розмова двох сердець, в якій започатковуються сокровенні стежини до багатющих духовних скарбів національного і світового письменства.

Віктор Гюго говорив, що читач відривається від книги зовсім іншим, ніж був до того. "Подібний вплив на читача мають тільки високохудожні літературні твори" [6, 48], а сила впливу мистецтва художнього слова на людину залежить від естетичних категорій і емоцій.

Ми поділяємо думку Б.Степанишина про те, що "схвилюваність, а інколи потрясіння змістом прочитаного мимоволі штовхає людину на роздуми – зіставлення, порівняння, аналіз, висновки. Мистецтво витонченої словесності містить у собі могутню ідейну і моральну наснагу, воно етично і естетично удосконалює людину, стимулює її і примножує творчі потенції. Подібний вплив на читача має і класичне, і сучасне письменство, яке в кращих своїх проявах не визнає пасивно-споглядального ставлення до життя та пройняте оптимізмом і життєстверджуючими ідеями, тож розкриває в людині високі ідеали, доброту серця, ширість і глибину переконань. Літературні твори є джерелом радощів і натхнення мільйонів людей. Засобами художнього слова можна і слід виховувати в нашої юні волелюбність і громадянську активність, сумлінне ставлення до праці і порядність, високу національну та інтернаціональну свідомість, чесність і правдивість" [6, 49].

Серед найголовніших вимог, яких повинен дотримуватися педагог в даному процесі, є заохочення учнів до самовиховання та самоосвіти, виховання в них загальнолюдських та

національних ідеалів, прищеплення національної свідомості.

Згідно із загальною теорією виховання методика вивчення літератури і засобами художньої літератури, і на матеріали життєписів письменників, автобіографічних творів і мемуарів виховує гармонійні, цілісні особистості, характер і волю, плекає мораль, формує активну життєву позицію, розвиває професійні нахили. Внутрішні процеси виховання цієї особистості, формування теоретико-літературних понять і ряду вмій у сфері літературної освіти, закономірності цих складних процесів розвиває нам загальна, вікова і педагогічна психологія [6, 7].

Під час опанування літератури найважливішим є те, який вплив справляє інформація на розвиток учнів. Виконуючи загальну мету літературної освіти, потрібно вводити учнів у світ прекрасного, залучати їх до національного та світового мистецтва слова, до духовних пошуків видатних письменників, виховувати потребу в читанні, інтерес до художнього слова, високі смаки, здатність і вміння естетично і творчо сприймати прочитане; сформувати на цій основі правильне розуміння загальнолюдських цінностей і тим самим сприяти вихованню духовно багатого, щиро відданого своєму народові громадянина вільної України [1, 49].

Аналізуючи завдання літературної освіти, що становить собою цілий навчально-виховний комплекс, можна виділити кілька основних ліній. На першому місці стоїть естетичне виховання. Література має викликати прагнення захищати світлі набутки матеріального і духовного життя нації, оберігати і примножувати їх, продовжувати традиції роду. Тобто мова йде про вироблення громадянської позиції, формування світогляду майбутнього будівничого української держави. Зробити літературне навчання виховуючим — означає проїняти його зміст животрепетними ідеями сучасності, тобто ідеями національного відродження. Ці ідеї прийдуть до учня тільки через відчуття краси художнього твору [6, 51]. Для цього ми повинні розкрити цю красу, допомогти учням зрозуміти і збагнути її. Потужний струмінь літературного слова повинен впливати на свідомість, формуючи ті грані, які відтворюють основні сторони, ідеї художнього твору.

Посилення національної свідомості — наступна лінія в комплексі завдань літературної освіти, яка повинна виховувати почуття національної гордості, допомогти українцям повернути їх історичну пам'ять, усвідомити та утвердити свою позицію на світовій арені

Життєписи письменників, уявлення про найголовніші їхні твори, історії написання цих творів, дані стосовно прототипів художніх образів входять до пізнавальної функції. Ґрунтовне знання життєпису, характеру, світогляду письменника дає можливість глибше збагнути зміст твору, аналіз якого, в свою чергу, сприяє глибшому пізнанню особи митця.

Даного питання стосується принцип історизму у вихованні та у викладанні літератури. У літературі цей принцип передбачає характеристику певної доби, де головним є встановлення відповідності змісту художнього твору історичній правді [6, 45]. У процесі виховання під принципом історизму розуміємо шекання історичної пам'яті, шанобливе ставлення до рідної мови, своїх предків, національної віри, до світлих і трагічних сторінок історії України. Сюди ж входить обов'язок вчителя знайомити учнів з історичними творами забутих та репресованих письменників.

Зважаючи на найжахливіший з усіх більшовицьких геноцидів — руйнівну денационалізацію, вчитель повинен повсякчас плекати національну свідомість, почуття власної гідності, приналежності українців до великої європейської нації. Заповнюючи білі і чорні плями на літературній карті України, необхідно знайомити учнів з життям і творчістю таких велетів української літературної діаспори, як Олена Теліга, Улас Самчук, Микола Хвильовий, Євген Маланюк, Оксана Лягурицька та ін. Саме їх високомистецькі твори містять ту силу, яка формує свідомість читача. Прикладом розкриття у художньому контексті впливу та значення літератури є твори У.Самчука. Усвідомлення ролі книг в житті людини, сила їх впливу на читача, прищеплення любові до них проходить через весь зміст романів "Волинь" та "Юність" Василя Шеремети.

У розвитку та становленні як особистості головного героя роману "Волинь" Володька Довбенка, що є прототипом автора, значне місце займає книга і все з нею зв'язане. Ще дитиною він розуміє, що книги — це справжній скарб і усвідомлює наскільки гарно, коли людина вміє читати! [3, 115]. Ставши юнаком, Володько вже не тільки сам черпає з книг знання і отримує насолоду від читання, а й прагне донести книжне слово до всіх і, в першу чергу, до своїх

односельчан, адже книжка хоч чорта впече ... живе слово всіх тягне [4, 267].

Організована з цією метою читальня в селі Тилявка була тією рушійною силою, яка поволі почала розбуджувати свідомість селян. У ці дні поволі, але певно росла Тилявка. Кільчилась і витикала паростки читальня [17, 116]. День відкриття читальні був найбільшою нагородою для Володька, в цей день "воскресало й зводилось село... Село встало..." [5, 358] Так автор утверджує ту думку, яка звучала у його виступі на з'їзді Мистецького українського руху в Ашаффенбурзі в 1946 році: "Важливо, щоб наша література ... брала участь у будівництві суспільства творенням краших шляхетних душ. Література наша багато зробить для України" [7, 97].

У романі "Волинь" не тільки розкривається значення книг в житті людини, а й прищеплюється любов до них, бажання читати і не випускати їх зі своїх пальців, "поки не висмоктав би з них весь, до останньої краплі, сік і трунок" [4, 100].

У свідомості читача закріплюється розуміння книги як скарбу, про що автор неодноразово говорить устами головного героя, для якого великим щастям було бачити, відчувати і торкатися книг [4, 97].

Врятувавши книги в панському будинку від солдатського чобота, Володько довго "розкладав зім'яті листочки, обривав пошарпане, складав розсіпані сторінки... Хай валиться там світ... перед ним купа дорогоцінних скарбів" [4, 97].

Аналізуючи в тексті повторюваність поняття книга в різному контексті, ми виділяємо як головну думку те, що книга – це неоціненний дорогоцінний скарб, який дечому вас навчить і допоможе розв'язати питання, що вас хвилюють сьогодні [5, 204].

Силою свого художнього слова У.Самчук показує силу книг, їх вплив на свідомість читача. Враження, що роблять прочитані книги на Володька довго його не залишають; вітрина книжного кіоску здається героєві своєрідним вітарем чи престолом. Все тут наповнене якоюсь магичною, вражаючою і чаруючою силою [5, 245].

Письменник наголошує на тому, що саме від автора залежить сила літературного слова: "Можна те саме слово поставити так і сяк. І від того, яку воно буде кидати від себе на нашу уяву тінь, від того залежатиме сила самого твору. У слові сила. Воно має безліч вібрацій, безліч тонів. І коли автор має більший слух на слово, так само як композитор на тон, тоді він може витворити більшу гаму" [5, 172].

Твори геніїв художнього слова справляють на читачів таке ж враження, яке отримували Володько Довбенко читаючи Толстого: "Толстой! Коли я його читаю, я тремчу, я жахаюся" [5, 172].

Для виховання засобами художнього слова й активізації літературної освіти потрібні такі методи і прийоми роботи, які найоптимальніше інтенсифікують всі розумові та емоційні сили учнів, впливають на формування їх світогляду.

Прищепивши інтерес до літератури, ми прокладаємо шлях вихованню і розвитку особистості через літературну освіту, "школа має виховати мислячу людину і водночас — громадянина" [6, 14]. Правильно організована літературна освіта є одним із основних джерел цього виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина Н.І., Пасічник Є.А., Скрипченко Н.Ф., Хропко П.П. Концепція літературної освіти// Початкова школа.-К.: Освіта, 1994. – №3. – С.48-56.
2. Клиновий Ю. Улас Самчук – його сімдесятиріччя // Слово.– Зб. 6.– Торонто.– Об'єднання українських письменників "Слово". – С.230-234.
3. Самчук У. Волинь (трилогія): 1 частина. Куди тече та річка.– Торонто.– Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука. – 1965.– 323с.
4. Самчук У. Волинь (трилогія): 2 частина. Війна і революція. – Торонто.– Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука. – 1965-1969.– 398 с.
5. Самчук У. Волинь (трилогія).- 3 частина. Батько й син. – Торонто. – Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука. – 1969. – 396с.
6. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. – Київ: Проза, 1995. – 254с.
7. Хроніка. З'їзд МУРУ в Ашаффенбурзі// Мистецький український рух. Зб.І. – Мюнхен-Карльсфельд. – 1946. – С.97-109.

МОДЕЛЬ МЕХАНІЗМУ ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В умовах розбудови правової держави – України зростає необхідність пошуку шляхів ефективної педагогічної правовиховної діяльності, що потребує методологічного і методичного забезпечення і зумовлює посилення уваги науки до проблеми формування правосвідомості громадян, особливо молоді. Сутність запропонованої моделі полягає у тому, що вона включає весь процес формування правосвідомості і має допомогти педагогові обрати оптимальний варіант правового виховання молоді. Така концептуальна модель дасть можливість визначити спрямованість і забезпечити результативність педагогічної діяльності. Її розробка має важливе значення для підготовки педагогів до здійснення правовиховної роботи. Модель має містити в собі комплекс тих виокремлених напрямів педагогічної діяльності, які становлять своєрідну базу для виховання правомірної поведінки майбутніх робітників і можуть стати предметом подальшого дослідження.

У конструюванні моделі основоположною має бути загальна теорія структури свідомості та правосвідомості — інтегративних утворень. Педагогічна модель процесу формування правосвідомості передбачає визначення механізму, методики побудови її компонентів як змістоутворюючих частин моделі. Розробка такої цілісної моделі дасть можливість, виходячи з завдань, які ставляться практикою правового виховання перед педагогікою, науково обґрунтувати зміст правової освіти, визначити методику формування структурних компонентів правосвідомості, встановити їх логічний взаємний зв'язок і взаємовплив, а також послідовність викладу змісту правового матеріалу та вивчення правової дисципліни, що стане основою для написання відповідних навчальних програм, підручників, посібників. У цьому полягає теоретична і практична доцільність моделі. З'ясування поняття моделі механізму формування правосвідомості та її розробка мають допомогти досягненню мети виховання в учнів поваги до права, правових переконань.

Критеріями ефективності функціонування моделі механізму формування правосвідомості є позитивна динаміка рівня сформованості правових знань та перетворення їх у переконання.

Для того, щоб уявити собі модель процесу формування правосвідомості, необхідно враховувати, що правова свідомість включає не тільки правову ідеологію, яка зумовлюється юридичною наукою, а й правову психологію (правові уявлення і почуття). Процес правового пізнання — це тривале, складне, всебічне дослідження, вивчення відповідних правових явищ, внаслідок чого виникають і формуються правові знання, зокрема поняття визначення, які розкривають саму суть явища. Поняття, таким чином, є результатом "відображення суспільного життя в правовій свідомості шляхом складного переплетення наукових, ідеологічних і психологічних елементів, раціонального і чуттєвого. І хоч правові поняття є, на перший погляд, продуктом абстрактного мислення, вони не вільні від нашарувань чуттєвого пізнання. Згідно з даними ... теорії пізнання і психології в будь-якому акті чуттєвого пізнання, у тому числі і у відчутті, міститься момент раціональний, і у будь-якому акті логічного мислення є момент чуттєвий" [1, 202-203].

Щоби виявити структуру, елементи, властивості державно-правового явища треба йти шляхом від конкретного, даного в простому відчутті, сприйнятті і уявленні (суб'єктивного відтворення лише окремих властивостей правових явищ) до більш високого рівня — утворення абстракції, що становить своєрідний процес розумового виділення головних, суттєвих властивостей державно-правових явищ, понять. Кінцеві результати абстрагування в процесі пізнання державно-правових явищ об'єктивуються в формі поняття. Другий етап процесу пізнання (загалом, в розвиткові наукових правових знань), є сходженням від абстрактного до конкретного. Таким чином, пізнання знову повертається до конкретного, але на більш високій основі, не як до чуттєво-конкретного, а як до засвоєного в мисленні цілого, що веде до більш поглибленого пізнання.

Особлива увага у побудові моделі механізму формування правосвідомості має бути зосереджена на такому її важливому структурному елементу, як правові знання (основні продукти теоретичного етапу пізнання), які мають слугувати, за допомогою застосування

логічних методів і прийомів мислення, а також спеціально розробленої методики їх формування, основою для встановлення внутрішніх, глибинних зв'язків між усіма структурними елементами правосвідомості. Який підхід у цьому зв'язку до формування знань доцільно визначити? Вирішення цього питання має суттєве значення у досягненні в правовому вихованні ефективних результатів і тому становить досить складну теоретичну і практичну проблему.

Важливою ознакою моделі механізму формування правосвідомості є опанування в процесі правового мислення юридичними знаннями, глибоке розуміння і позитивне ставлення до права, його внутрішнє прийняття. Тому необхідна розробка такої моделі механізму формування правосвідомості, за допомогою якої можна досягнути "розшифрування" корисності права, його соціальної ціннісної ролі, і таким чином створити умови для виховання переконань у необхідності і доцільності дотримання правових норм, формування правової установки молоді. Виходячи з цього, створення моделі формування правосвідомості вимагає спеціального звернення до усвідомлення сутності, значущості і ролі в здійсненні правовиховної роботи теоретико-ідеологічної основи права – його провідних стрижневих понять і наскрізних, універсальних ідей-принципів. При цьому розробка методики формування правосвідомості має ґрунтуватись на встановленні їх ціннісної духовно-виховної значущості. Модель таким чином має сприяти реалізації і втіленню у правовиховній роботі принципу гуманізації освіти.

У цьому контексті потрібно особливо підкреслити, що, з погляду педагогіки, з точки зору розвитку виховної функції права, його соціального духовного призначення, найбільшу теоретичну і практичну значущість в структурі правосвідомості мають такі її компоненти, як "правові ідеали, що відображають критичне ставлення до правової дійсності; готовність до активного використання суб'єктивних прав в усіх галузях суспільного життя, активне намагання досягти своїх правових ідеалів, нетерпимість до будь-якого порушення закону, права" [3, 22]. Дане розуміння проблеми структури правосвідомості знайшло відображення у працях Є.Назаренко і було розвинуте у подальших дослідженнях вчених-юристів, а також філософів.

Сучасне наукове дослідження проблеми правової культури суспільства передбачає, що "правова культура має бути визначена як сукупність досягнень суспільства, його соціальних груп у галузі регулювання суспільнісних відносин, яке забезпечує верховенство права в суспільному житті, тобто панування у суспільному житті правових принципів справедливості і гуманізму, захисту прав і свобод людини, її честі і гідності, реальне забезпечення місця людини як вищої соціальної цінності" [4, 19].

У зв'язку з цим суттєве теоретичне значення має те, що правосвідомість – основний компонент правової культури суспільства — розглядається фахівцями як "специфічна форма суспільної свідомості, система відображення правової дійсності у поглядах, теоріях, концепціях, почуттях, уявленнях людей про право, його місце і роль щодо забезпечення свободи особи та інших загальнолюдських цінностей" [5, 137]. Отже, потрібно домагатися формування ціннісного ставлення до права, що передбачає необхідність переосмислення поняття права, яке розглядалося у вузьконормативній інтерпретації його походження. Право доцільно визначати як соціальну цінність – результат розвитку цивілізації, культури людства, як втілення конкретних правил-норм поведінки, у яких закріплені його справедливі провідні ідей-принципи, що забезпечують належні необхідні умови життя суспільства, особи. Нове праворозуміння, наведені визначення понять "правова культура", "правосвідомість" підтверджують наукову доцільність постановки та розробки автором ще у застійний період проблеми методики формування правосвідомості крізь призму загальнолюдських цінностей, як необхідної умови формування правової держави – України. Сьогодні вимагає нового підходу до формування правосвідомості, спрямованого на розвиток духовної особистості. Ось чому вважається, що настав час негайно визначити суть і структуру моделі механізму формування правосвідомості громадян України, особливо молоді – майбутнього нашої держави.

Доцільно особливо виокремити у понятті моделі механізму формування правосвідомості, у складі її елемента – юридичних знань – такий компонент як "правові ідеали", носієм яких є основоположні, наскрізні ідей-принципи права, що втілюють загальнолюдські цінності. Це принципи справедливості, законності, єдності прав і обов'язків, рівноправності, відповідальності за вину, поєднання переконання і примусу.

У побудові змісту логіко-пізнавального блоку правової свідомості – правових знань — необхідно також враховувати професійну спрямованість професійно-технічних навчальних закладів. Тому у моделі доцільно визначити обсяг знань, необхідний для формування професійної правосвідомості майбутніх випускників, орієнтованої на розуміння, визнання і захист загальнолюдських цінностей у галузі правового регулювання (схема 1).

СХЕМА 1

Зміст логіко-пізнавального блоку правової свідомості

Спрямованість педагогічної правовиховної діяльності при формуванні правосвідомості учнів	Учасники процесу формування правосвідомості учнів			
<p>I. Розвиток теоретичного і професійного правового мислення в учнів Формування правових знань і вмінь, їх складові: теоретичні правові знання – методологічна основа формування правосвідомості: а) основні правові поняття, положення та ідеї. Принципи права – його провідні ідеї, методологічний орієнтир в усвідомленні учнями права, кристалізуючий центр духовної сфери; б) галузі права; в) знання, що мають професійну практичну спрямованість залежно від профілю професійно-технічного навчального закладу; г) основні вміння учнів</p> <p>II. Перетворення знань у правові переконання Досягнення сформованості емоційно-вольового блоку шляхом залучення учнів до активної розумової і практичної діяльності. Формування поведінкового компоненту правосвідомості – готовності до законослухняної поведінки, до майбутньої професійної діяльності згідно з діючим законодавством. Морально-правові цінності – основа виховання ціннісного усвідомлення учнями правових знань, ціннісно-правових орієнтацій. Реалізація системно-комплексного підходу за допомогою якого основоположні правові ідеї – принципи права, що втілюють загальнолюдські цінності і ідеали, екстраполюються на весь зміст правового навчального матеріалу.</p> <p>III. Правомірна поведінка – зовнішній прояв правової переконаності, результат реалізації ціннісно-правових орієнтацій учнів.</p>	Педагогічне керівництво	Педагогічні колективи	Учнівське самоуправління	Учні

Теоретична і практична значущість моделі реалізується у процесі інтерпретації ціннісного сенсу правових знань шляхом залучення учнів до активної розумової і практичної діяльності за допомогою розробленої нами методики системно-комплексного підходу до формування правових знань. Така ціннісно-діяльнісна модель формування правосвідомості, осередком якої є системно-комплексний підхід, дозволить охопити, організаційно-методично обґрунтувати процес формування правосвідомості — від опанування правових знань до перетворення їх у переконання. Модель має передбачати висхідний поетапний рух розвитку правосвідомості від пізнавального до ціннісно-діяльного рівня і базуватися на вихованні в учнів глибокого розуміння соціальної значущості права для забезпечення свободи особи та інших загальнолюдських цінностей. Модель механізму формування правосвідомості учнів професійно-технічних навчальних закладів відображена у схемі 1.

Глибина і ефективність моделі та її складових залежить також і від якості підготовки педагогічних кадрів до правовиховної роботи, оволодіння ними методикою формування правосвідомості молоді. У зв'язку з цим необхідне введення у педагогічних навчальних

закладах апробованого спеціального курсу "Основи правових знань та методика їх використання у правовому вихованні".

Теоретичне визначення структури, змісту, методики формування правосвідомості, розробка й експериментальна перевірка моделі щодо цілеспрямованого формування її складових елементів шляхом комплексного дослідження основних ланок механізму виховного впливу права на свідомість сприятимуть подальшому підвищенню ефективності правовиховної роботи серед молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шабалин В.А. Методологические вопросы правоведения. – Саратов: Саратов. ун-т, 1972. – 224 с.
2. Фельдман Д.И., Курдюков Г.И., Лазарев Б.В. Теоретические проблемы методологии исследования государства и права. – Казань: Казан. ун-т, 1975. – 188 с.
3. Назаренко Е.В. Формирование развитого социалистического правосознания – основная цель правового воспитания // Проблемы правоведения. – 1977. – Вып. 36. – С. 21-29.
4. Назаренко Е.В. До питання про поняття правової культури // Правова культура і підприємництво. – Київ-Донецьк: Інститут приватного права і підприємництва АПН України, Донецький інститут підприємництва. – 1999. – С. 17-21.
5. Загальна теорія держави і права. – Київ: Юрінком. – 1997. – 320 с.
6. Діденко Н.Г. Соціальні та юридичні аспекти правової культури// Правова культура і підприємництво. – Київ-Донецьк: АПН України, Донецький інститут підприємництва. – 1999. – С. 25-34.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Марія ЧЕПІЛЬ

УКРАЇНЬСКА ІДЕЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ МИХАЙЛА ГАЛУЩИНЬСЬКОГО

Українська національна ідея викристалізувалася на порозі ХХ століття. У когорті подвижників, які віддали своє життя боротьбі за її реалізацію української національної ідеї, почесне місце займає постать українського педагога і політичного діяча Михайла Миколайовича Галущинського (1878-1931). Він, як і О.Барвінський, Г.Врецьона, О.Іванчук, К.Кахникевич, Ю.Ющипин, все своє свідоме життя присвятив служінню рідному народові.

М.Галущинський початкову освіту здобув у школі рідного села Звинявичі Чортківського повіту на Тернопільщині, а згодом навчався у Тернопільській гімназії, яка була кузницею підготовки національно свідомих діячів. "З гімназії виходили молоді люди, борці за українську ідею, які відтак справджували її в пізнішій житті своєю діяльністю серед суспільності. Їх ідеологія довершувалася вже в гімназіях, в університет приходили вони вже готові" [13, 179]. М.Галущинський брав активну участь у гімназійній "Громаді" – національній організації, яка була основою українського відродження в Галичині. Як згадував згодом Євген Олесницький (випускник цієї ж гімназії, член "Громади"), тернопільська "Громада" – "це була справдішня українська твердиня, це була сильна, свідомо організована молодь, яка вже в найраніших літах лучила її в свідомий, ідейний гурт. Коли я в пізніших літах, беручи участь у публічному житті, стикався з найширшими верстами нашої суспільності в цілій країні, то стрічав часто колишніх тернопільських "громадян", і то між найкращими і найбільш заслуженими громадянами" [13, 179].

Студентом Львівського (1898-1900) та Віденського (1900-1901) університетів М.Галущинський очолював товариства "Академічна громада" (Львів) та "Січ" (Відень), брав активну участь у боротьбі за український університет у Львові, що свідчить про свідомо обраний шлях боротьби за українську національну ідею.

На думку М.Галущинського, саме національна держава є найвищою і найкращою формою об'єднання людей, тому найважливішим питанням має стати виховання громадянина, забезпечення такого розуміння відносин людини і держави, при яких "чоловік мусить себе удержувати, а держава має себе учоловічити" [2, 15]. Коли ми виховаємо для цього всі одиниці, тоді станемо державною нацією. Він наголошував, що всі мають навчитися говорити, а разом з тим поступати так, щоб кожен міг сказати слова "Україна – це я!" Тільки при такій умові не треба буде ні присяги, ні заклинання, що любимо Україну, що за неї готові ми все віддати. Щоденною працею, кожним поступком, ділом і словом будемо визначувати, що "Україна – це я!" І коли кожна одиниця те саме у повній відповідальності, що вона винна сим трьома словами, тоді буде Україна, без огляду на те, чи її схоче хто визнати, чи ні! А чи буде вона вільна, самостійна, незалежна, розсудить вже самі!" [2, 23].

Основою української виховної системи має стати українська національна ідея, ідея будівництва держави, – стверджував М.Галущинський. Національне виховання має виховувати всіх членів нації на свідомих "своє завдання людей, які за кожночасну судьбу народу відповідають, як і ту судьбу кують" [5, 5]. "Метою виховання, – зазначав він, – є формування з кожної особистості, з кожного члена нашого народу громадянина-Українця, громадянки-Українки". Втім, це можливо лише при гармонійному поєднанні індивідуального і суспільного виховання, бо тільки тоді може бути сформований діяльний тип людини з розвинутими громадянськими чеснотами. Виховання прагне, щоб кожен виконував свої завдання не лише для себе, а заради свого народу. Організоване таким чином виховання "осягне сей важний ідеал, а саме ідеал суспільної відповідальності за свою працю і за свої вчинки. На тій підставі мусить оперетися наш дальший розвиток і поступу" [5, 9].

Розмірковуючи над виховним ідеалом, М.Галушчинський проводить паралель між метою виховання в різних країнах (Радянському Союзі, Італії, Чехословаччині, Польщі). На його думку, лише в Чехословаччині держава враховує потреби національних меншостей. Щодо українського виховного ідеалу, то педагог вважає, "що такий ідеал ми вже самі створили для себе. Особливо останніх п'ять десятиліть – це розвиток свідомого національного виховного ідеалу, котрий довів нас до нашого державно-творчого виступу в 1918 році. Надто ми в Галичині при розділенні нашого народу на частини, з котрих одна перебувала в цесарській імперії, а друга в угорському королівстві, становили ту силу, на яку були звернені очі всіх українців, де вони не знаходилися б. Ця роля провідної стихії і сьогодні нам суджена, тим більше, що наш нарід замешкує тепер кілька державних організмів у різних умовах. У нас повна свідомість великої відповідальності, яка на нас тяжить, і ясне бажання держати якнайвище і якнайвиразніше український національний прапор" [3].

Першочерговим завданням української школи на початку ХХ століття стала необхідність виховати патріота, громадянина, свідомого українця, який брав би конструктивну участь у процесі державотворення. "Патріотом зовуть того, – зазначав, хто любить Народ і Вітчизну, хто гарячим серцем обнімає усі її землі і усіх її земляків, хто чується сином тих земель і братом своїх земляків, хто прагне жити не для себе, але для Вітчизни, хто готов за неї умерти як прийде потреба. Вже з того бачимо, що не вистарчить тільки співчувати зі всіми, не вистарчить тільки словом називати себе патріотом, але треба також ділом се показати, треба так робити й ділати" [8, 19]. Оскільки український народ не має своєї держави, то об'єднати всі сили і всі одиниці народу для справи виховання повинні товариства. Українські товариства мають виховати українців на державний народ [8, 21].

У наступні роки М.Галушчинський повертається до проблеми пріоритету суспільного над особистісним. Узгодити особисті й загальні інтереси має освіта, але так, и власна свобода не була обмеженням свободи колективу. Позитивно вирішити цю проблему можна тільки тоді, коли знання і виховання разом дають те, що складає зміст освітньої роботи.

Враховуючи історичні і соціально-економічні умови, в яких опинилися українці Галичини на початку ХХ ст., шкільна політика, як зазначав М.Галушчинський, набувала особливого значення. "У звичайних відносинах шкільне питання потребує великої уваги до себе. Коли відносини є незвичайні, коли державна школа і зв'язане з нею виховання затрачує щораз більше свій національний характер і коли спроба рятування характеру шляхом приватного шкільництва натрапляють на перепони й ущемлювання, тоді увага до шкільного питання мусить набрати відповідної глибини, великої доцільності" [6, 79].

Ідею державно-національного виховання в українському шкільництві треба було вирішувати через призму тих завдань і прагнень, які б відповідали віковим сподіванням українського народу на відновлення і розбудову власної, незалежної і соборної держави. Українська державність найвищим імперативом у національному вихованні, головне, "щоби нарід заховав якнайсильніше і найпевніше свою національну окремішність, а добре проведена національна індивідуальність має вложити все, що є в ній найгарнішого, у загальнонародську культуру" [5, 3]. Виховання на нижчому ступені школи має бути пріоритетним у відношенні до навчання.

Основними засобами національного виховання є рідна мова, історія власного народу, рідне письменство, географія і природні скарби Вітчизни, а також організація навчально-виховного процесу, при якій діти й шкільна молодь будуть жити життям власного громадянства, життям свого народу. Виконати це завдання школа може при умові тісної співпраці з сім'єю, з громадою, а також на основі глибокого аналізу історичних здобутків і поразок нашого народу. Виховники повинні звертати увагу дітей і молоді на ті риси, які необхідно виховати у них як у майбутніх громадян української держави.

Педагог вважає доречним звести справу індивідуального виховання до повної гармонії із суспільним, громадянським вихованням, а всі найкращі індивідуальні чесноти й прикмети людини поставити на службу держави й народу. Це, в свою чергу, підніме моральну й етичну вартість українського громадянства.

Єдиною дорогою для досягнення цієї цілі є "переміна теперішньої школи в шкільну громаду, або шкільну державу", в якій би громадяни-учні і громадяни-учениці привчалися ставити свої сили на услуги громади, щоби підпорядковувати своє "я" загальним справам, щоби

панувати над своїми у ж напрямку мають працювати дошкільні, позашкільні й просвітницькі організації. Діяльність цих установ має бути спрямована, в першу чергу, на виховання громадянських чеснот. Особливістю цієї праці є наступні моменти: доповнювати й суттєво впливати на домашнє виховання дітей і молоді, допомагати школі у вихованні учнівської молоді в національному і громадському дусі, "вирвати дитину й молодь від оставання одинцем та дати їй можливість зносити із рівними собі" [9, 13]

М.Галушчинський великого значення надає освіті дорослих, вважає її "безкінечною ділянкою" суспільної праці. Вирішити дилему "я чи суспільство" досить складно, оскільки особа є членом багатьох громад-колективів. Найменшою суспільною клітиною є родина, завдання якої полягає у громадянському вихованні одиниці, у прищепленні любові до рідної землі, до Вітчизни, у вихованні національної свідомості. Продовжувати цю роботу має "правильно поставлена і для потреб народу розбудована школа, а морально освячувати жертву в ім'я загального добра – церква" [11, 61].

Особливість освітньо-виховної роботи, на думку М.Галушчинського, полягає в тому, що між цими соціальними громадами існують певні традиції, звичаї, які часто відбиваються на цілих спільнотах чи окремих одиницях, а тому "моральну силу постояти за себе і за свою спільноту, а надто поставою переконати інші спільноти про шкідливість і неможливість розв'язки, опертої на перемозі, дає освіта, складниками якої є знання і виховання" [11, 34]. Знання дає орієнтацію у складності питання, а виховання дає моральну силу. І коли йде боротьба між спільнотами, що стоять на протилежних позиціях, але закликають усіх до себе в ім'я високої ідеї, то від освіти загалом і кожного залежатиме майбутнє народу. Освіта дорослих має сформувати світогляд і приступити до "такої розв'язки, що промошувала би щастя найшляхетнішої національної спільноти, не тільки "по наших кістках", але щастя ще для нас самих, а в дальшому наступстві і тих, що прийдуть після нас" [11, 36]; дбати про вироблення "сильного" почуття національної єдності.

Зробивши аналіз діяльності в сфері освіти дорослих, М.Галушчинський головним завданням товариства "Просвіта" визначає допомогу в організації самоосвіти дорослих. Ідея освітньої роботи, на його думку, знаходиться "на переломі", в кризовому стані. "Ще до недавня думали всі, що найважливішим завданням освіти дорослих... є – подавати знання усім тим, котрі його потребують... На місце того нова ідея освітньої роботи не ставить знання, але ставить освіту себе, свого пізнання і формування себе самого, пізнання і винахід власних духовних сил, означення себе і свого відношення до оточуючого світу близького й дальшого" [7, 3-4]. Серед української суспільності є нагальна потреба у самоосвіті, основним завданням якої – виховання людини як одиниці для державного життя. Освітня праця мала вказати шлях, "який має довести до перетворення душі народу й створення нового й свіжого типу громадянина – українця" [4, 7].

Вагоме значення для реалізації української ідеї, за висновком М.Галушчинського, має самоосвіта. "Національна єдність, нарід як цілість – це одна з вислідів правдиво й розумно поведеної ідеї самоосвіти!" [2, 69]. Центрами для утвердження в свідомості української національної ідеї у Галичині, на його думку, мають бути читальні. Особливу увагу звертав М.Галушчинський на організацію бібліотечної справи. У працях "Українські народні бібліотеки і праця над поширенням книжки", "Позашкільна освіта", статті "Книжка й українське громадянство" автор розкриває роль і значення книги у формуванні національної свідомості, дає методичні поради щодо організації роботи бібліотек, залучення читачів, популяризації літератури. Бібліотеки мали виконувати просвітню функцію, а книга – інформувати людей, пробуджувати інтерес до праці, до виконання громадянських обов'язків. Основною причиною, яка негативно позначилася на цій ділянці, була неписьменність, рівень якої значно зріс за роки війни через закриття шкіл. Тому М.Галушчинський радив використовувати різноманітні форми і методи виховної роботи для подолання неписьменності, для поширення друкованого слова.

За ініціативою товариства "Просвіта", головою якого був М.Галушчинський з 1923р. по 1931р., поширюються тисячі книг історичної, природничої і господарської тематики, а також книги українських письменників. У 1924 р. видано першу серію "Просвітніх листків", які на 32-ох сторінках вміщували матеріал і різних галузей знань, методичні поради щодо навчання читання. Ця серія подає історичні відомості про княгиню Ольгу, хрещення Русі, про Ярослава Мудрого, Т.Шевченка, І.Франка, відомості про те, хто такі українці тощо. Згодом була видана друга серія "Просвітніх листків" та інша література.

Аналізуючи діяльність товариства "Просвіта", М.Галущинський визначає основні напрями роботи: заснування бібліотек, організація "мандрівних бібліотек", читальних залів, організація самоосвітніх курсів, драматичних гуртків; звертає увагу на підготовку фахівців для освітньої справи. М.Галущинський робить акцент на нових формах роботи: утримування на кошти філій гімназій і гімназійних курсів, курсів вищої освіти, курсів "прилементів", сирітських притулків тощо. Він великі надії покладає на участь інтелігенції в організації навчання неписьменних.

Вивчення праць М.Галущинського й архівних матеріалів дозволяє стверджувати, що результатом освітньої діяльності товариства "Просвіта" було формування національно свідомих громадян, які прагнули до соборної незалежної держави – України.

У поширенні національної ідеї особливе місце М.Галущинський відводив національній пресі. Деякі часописи ("Народня Просвіта", "Бібліотечний порадник", "Життя і Знання", "Аматорський театр") він редагував особисто. "Здорова національна преса, – зазначав педагог, – може опиратися тільки на організованих, розумних і свідомих одиницях і гуртках. Тільки такі можуть називати себе відповідальними членами освітніх установ. А до виховання таких одиниць причиняється і національна преса" [1]. Преса має виступати керманічем, а не регулятором життя. Вона може мати позитивний і негативний вплив у поширенні національної ідеї, формуванні національної свідомості

У багатьох публікаціях М.Галущинський закликає віддавати шану всім діячам, що трудилися на ниві української державності. "Будь вони працею, будь чином, будь терпінням заслужили собі на те, так належить це видвинути і як світлий приклад до наслідування подавати молодому поколінню. Тоді і Володимир Великий, і Богдан Хмельницький, і Марко Каганець будуть тими світлими постатями, в які маємо воплотити ідею української державності" [5, 7].

Педагогічна спадщина М.Галущинського засвідчує глибокий інтерес галицького виховника до проблеми впливу освіти на формування національної свідомості народу. Його життя і діяльність є прикладом служіння рідному народові, невтомної боротьби за реалізацію української національної ідеї, у якій вбачаємо знамено відродження України, її державності і культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галущинський М. "Діло" і "Просвіта" // Діло. – 1930. – 14 січня.
2. Галущинський М. До самоосвіти // Календар Товариства "Просвіта" на звичайний рік 1930. – Львів, 1929. – С. 62-69.
3. Галущинський М. За право до життя / Промова сенатора М.Галущинського на пленумі сенату при розправі над бюджетом міністерства освіти дня 12 березня 1930 р. // Діло. – 1930. – 19 березня.
4. Галущинський М. Завдання "Просвіти" і обов'язки громадянства. – Львів, 1931. – С.3-10.
5. Галущинський М. Інтерес громади в освіті дорослих // Календар Товариства "Просвіта" на переступний рік 1932. – Львів, 1931. – С. 33-34.
6. Галущинський М. Книжка й українське громадянство // Літературно-Науковий Вісник. – 1922, річник ХХІ. – Т. ІХХVІІІ. – Кн. VІІ – С. 79.
7. Галущинський М. На переломі // Календар "Просвіти" на рік 1929. – Львів, 1928. – С. 3-4.
8. Галущинський М. Народня освіта і виховання народу. – Львів, 1920. – С. 1-16.
9. Галущинський М. Національне виховання. Львів, 1937. – 31 с.
10. Галущинський М. Одиниця і громада. – Львів, 1921. – С. 8-15.
11. Галущинський М. Шкільне питання і загально-народна освіта // Діло. – 1924. – 6 лютого.
12. Галущинський М. Як вибороти собі люди право осноувати товариства? – Львів, 1920. – С. 11-20.
13. Ювілейна книга української гімназії в Тернополі: 1898-1998. – Тернопіль-Львів, 1998. – 730 с.

Ірина КУРЛЯК

ШТРИХИ ДО ІСТОРІЇ ЗАСНУВАННЯ ВОЛИНСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ ТАДЕУШЕМ ЧАЦЬКИМ ТА ГУГО КОЛЛОНТАЄМ

Однією з цікавих сторінок діяльності відомого польського реформатора освіти Гуго Коллонтая була його активна участь у заснуванні на початку ХІХ століття Крем'янецької гімназії вищих наук. Цей освітньо-виховний заклад швидко здобув широку популярність серед мешканців Волині, Поділля та інших прилеглих територій, а після реорганізації його у ліцей став видатним вогнищем освіти й культури на згаданих землях, своєю високою школою.

Передумовою заснування цієї школи була реформаторська політика у галузі освіти російського царя Олександра І. Прообразом затвердженої ним нової системи адміністративного управління шкільництвом стала польська система, розроблена Комісією Едукації Народової, до діяльності якої мав безпосереднє відношення і Гуто Коллонтай [8]. Величезною заслугою останнього була відмова від існуючого на той час поділу публічних шкіл на сільські, міські та шляхетські, між якими діяли штучні нездоланні бар'єри. Вважаючи, що "талентів слід шукати у всяких станах людей", Г.Коллонтай сформулював завдання школи так: "Готувати людей до всіляких послуг крайових і домових праць, а разом з тим формувати здібності та розум, давати освіту на користь і славу народу" [7, 20]. Поділивши школи на початкові, тобто парафіяльні, повітові, провінційні та академії, висловивши ідеї відкритості, наступності й практичної спрямованості змісту освіти, доступності усіх типів шкіл, а також потреби надавати допомогу охочим продовжувати освіту, Г.Коллонтай, за висловом Яна Снядецького, уже тільки цим заслужив собі право на славу і всенародну вдячність [7, 20].

Створення різних міністерств та відомств, у тому числі Міністерства освіти, стало лише першим кроком у шкільній політиці Олександра І. У 1803р. з'явився документ під назвою "Попередні правила народної освіти", в якому були відображені основні ідеї та принципи організації системи освіти в Росії, котра формально призначалася для дітей та молоді усіх станів [1, 199]. Згідно з цим документом міністр освіти очолював Головне управління школами, до якого входило 6 попечителів шкільних округів. Попечителі водночас виступали кураторами університетів. Останні здійснювали практичне управління школами у своїх шкільних округах. Причому, округи включали навчальні заклади кількох губерній. Як вказувалося у п.1. "Попередніх правил...", російська система народної освіти, котра підпорядковувалася цьому міністерству, включала 4 типи навчальних закладів: 1) парафіяльні училища; 2) повітові училища; 3) губернські гімназії; 4) університети, між якими встановлювався ієрархічний підрядний зв'язок в адміністративному та дидактичному аспектах.

Наступним кроком подальшої розбудови законодавчої бази тогочасного шкільництва став вихід у 1804 р. двох документів: "Устав университетов Российской империи" та "Устав учебных заведений, подведомых университету". Вони узагальнили всю адміністративно-педагогічну роботу, яка була проведена до того часу освітніми діячами й установами (у тому числі й Комісією Едукації Народової) щодо визначення принципів освітньої політики, форм, методів, засобів та змісту навчально-виховного процесу, а також щодо обов'язків керівників та учителів шкіл усіх типів [1, 200].

На час прийняття згаданих документів Волинська губернія відносилася до Вільненського шкільного округу, який очолював відомий польський освітній діяч, тодішній міністр закордонних справ Адам Чарториский. Саме в його компетенцію були передані освітні справи тих українських провінцій, які раніше належали до Польщі, а після 1793р. відійшли до Росії. А.Чарториский разом із Х.Стройновським – тодішнім ректором Вільненської академії – узялися до здійснення реформ у своєму шкільному окрузі на основі вимог нових документів та опираючись на досвід діяльності Комісії Едукації Народової [5, 12]. Для успішного проведення освітніх реформ на посаду візитатора шкіл 3-х губерній (Волинської, Подільської та Київської) у лютому 1803р. було запрошено ще одного відомого польського культурного діяча – Тадеуша Чацького. Він з ентузіазмом узявся за справу піднесення освітнього й культурного рівня населення і саме за його керівництва, як вважає Д.Дорошенко, польське шкільництво на землях Волині й прилеглої частини Правобережжя упродовж 40 років розвивалося надзвичайно успішно.

Розуміючи потребу заснування на волинських землях, віддалених від Вільненського університету, власного вогнища освіти, Т.Чацький виконує задум створення Волинської гімназії вищих наук. Однак при цьому він добре усвідомлює той факт, що для такої величезної організаційно-педагогічної праці йому не вистачить ані знань, ані дидактичного чи управлінського хисту. Тому він звертається за допомогою до відомого діяча і реформатора Краківської академії – Гуто Коллонтая, котрий жив тоді неподалік від Крем'янця у родинному селі Дедеркалах. Через складні життєві обставини і розчарування Г.Коллонтай вирішив більше не брати участі у громадсько-культурному житті, однак Т.Чацький звернувся до нього з настійною проською: "Той, хто першим Школу Головну візитував і нею керував, той, що досвід поєднував з теорією, не відмовить мені у своїй підтримці... Приїду до помешкання ясновельможного пана,

буду слухати, вчитися, а приділення мені науки буду вважати за найвищу ласку..." [5, 107]. Одночасно до Г.Коллонтая звернувся і Ян Снядецький, який просив допомоги у зв'язку з недосконалістю змісту згаданих царських освітніх указів. Т.Чацький просив Г.Коллонтая розпочати з уваг щодо практичного здійснення нових освітніх царських указів у Волинській губернії, оскільки, як він признався, абсолютно не має ніякого досвіду у цій справі. Г.Коллонтай не надто хотів займатися ґрунтовною ревізією царських статутів, видання яких уже було довершеним фактом. З притаманною йому шляхетністю він вважав, що подібна критика стане образою для тих високих посадових осіб, які працювали над їх розробкою [5, 109]. Однак відмовити Чацькому він не зміг, і нав'язаний останнім тісний контакт мимоволі втягує Г.Коллонтая у вир цікавої та корисної роботи на освітній ниві Волині, результатом якої стало заснування Крем'янецької гімназії. Передусім, на вимогу Т.Чацького, Г.Коллонтай усе-таки написав велику працю "Уваги над трьома імператорськими указами під кутом зору загальної освіти". Ґрунтовно обізнаний, як колишній візитатор і ректор Краківської академії, з потужним механізмом управління академічною та шкільною організаційно-педагогічною роботою, а також з діяльністю Комісії Едукації Народової, Г.Коллонтай аналізує слабкі сторони царських освітніх указів. Серед низки негативних моментів, зокрема, вказує на своє незадоволення політикою наповнення наукових кафедр професорами-чужоземцями, вважаючи, що потрібно для цього виховувати і запрошувати власні наукові сили [12, 297].

Далі Г.Коллонтай і Т.Чацький приступили до обміну думками про майбутній освітній заклад, що стало початком тривалої і широкої кореспонденції між цими діячами [4]. До згоди обидва дійшли у вересні 1803р., коли Т.Чацький був у Крем'янці. Тоді ж він представив Гуго Коллонтаю свої плани щодо організації школи. Останній, у свою чергу, запропонував заснувати університет. Внаслідок дискусії з'ясувалося, що це неможливо, тому співзасновники вирішили відкрити гімназію, але зі специфічною структурою та програмою [5, 109]. Місцем її осідку визначили Крем'янець.

Теоретичним підґрунтям освітньо-виховної системи майбутньої гімназії Т.Чацький та Г.Коллонтай обрали дуже оригінальну на той час концепцію формування інтелігентної людини з новим ставленням до праці, котра зуміє добре виконувати те, що є необхідним у її житті і стати "відповідальним за свої вчинки, відданим публічному добру громадянином" [1, 4]. Школа повинна була мати 2-ступінчасту структуру і 10-річний термін навчання. Нижчий щабель мала утворювати 4-річна загальноосвітня гімназія, у яку приймали випускників повітового училища. В основі змісту освіти лежали: 5 мов (латинська, німецька, польська, російська, французька), арифметика, геометрія, географія. Другий щабель складали 3 послідовні дворічні курси, до складу яких входили обов'язкові загальноосвітні і вибіркові фахово зорієнтовані предмети [9, 47]. Належна увага повинна була відводитися естетичному та фізичному розвитку учнів (рисунок, музика, танці, заняття спортом). Після закінчення гімназії бажаючі могли працювати в господарських будівлях, на земельних угіддях закладу або в його парку чи саду. Останній згодом мав стати єдиним ботанічним садом на 4 губернії і містити декоративні та фруктові дерева, кущі, овочі та лікарські рослини з 4-х частин світу [4, 515]. У школі також мали діяти фізичний та хімічний кабінети, невелика обсерваторія і метеорологічна станція, багатюща бібліотека та численні засоби для навчання.

Зрозуміло, що на таку дорогу освітньо-виховну інституцію, яка своїм устроєм та змістом навчання дуже відрізнялася від стандартних урядових шкіл, необхідні були величезні кошти. Державної дотації для цього явно не вистачало. Тому співзасновники розподілили між собою обов'язки: Г.Коллонтай зайнявся детальною розробкою навчального плану та змісту освіти Волинської гімназії, а Т.Чацький – збиранням грошей на цю польську школу. Положення, пов'язані з освітньо-виховною системою Волинської гімназії, розробляли, окрім Г.Коллонтая, також І.Потоцький та Я.Снядецький. На Чацького покладалося завдання узагальнення та систематизації усього проекту й одержання офіційного дозволу з боку влади [10, 11].

Як зауважує Е.Кіпа, Чацький подав Г.Коллонтаєві власний проект гімназії та виклав свої міркування щодо її організації. Однак вони були надто загальними і поверховими для практичної реалізації. Тому уся робота у цій галузі зосередилася в руках Г.Коллонтая. При цьому він паралельно розробив ще й план організації парафіяльних шкіл у містах, містечках і селах губернії. (У той же час ним було розроблено і дидактичну систему закладу для глухонімих, на

створення якого Август Ілінський заповів значну суму). Перу Г.Коллонтая також належали проекти царських указів щодо заснування Волинської гімназії. Він же написав і сценарій урочистого відкриття цієї школи [4, 110]. Забезпечення Крем'янецької кваліфікованими професорськими кадрами – ще одна заслуга Гуго Коллонтая, який проводив з цього питання тривалу кореспонденцію із викладачами з Кракова: писав до Лінда, Осінського та інших професорів, виносив свої вердикти щодо кваліфікації конкретних кандидатів, подавав необхідні вказівки і поради тим, хто приступав до роботи. Внаслідок цього виникли розлогі пам'ятки-меморіали, наприклад: "Порада для Міровського, яким способом найкорисніше викладати історію і географію у школах публічних" або "Порада для Куддільського, котрий іде за границю до чужих академій з метою удосконалення себе як учителя права".

Г.Коллонтай вникав у найдрібніші питання роботи, навіть адміністративні, даючи вказівки щодо перебудови та урядження будівель, закладання бібліотеки та кабінетів. Він особисто подарував для природничого кабінету чудову збірку мінералів, котру закупив якимсь у Ліпську. У листах Чацького до Коллонтая зустрічаються щоразу нові прохання надати ту чи іншу пораду, що останній неодмінно виконував [5, 111].

Характеризуючи особистості обох засновників Волинської гімназії, П.Хмельовський, зокрема вказував, що Чацький був людиною надзвичайно нетерплячою, з бурхливою уявою, у якій блискучо з'являлися різні ідеї в міру того, як він ознайомлювався з новими для себе сферами діяльності. Але поява більшої кількості цих ідей була зумовлена тією новою інформацією, яку надавав йому Гуго Коллонтай. Останній, навпаки, був людиною виваженою, послідовною, цілеспрямованою і скрупульозною, котра завжди доводила розпочату справу до логічного кінця [2, 15].

Набуваючи усе більших знань та умінь у педагогічно-організаційній діяльності, Чацький поступово звільняється з-під впливу Коллонтая, втрачає до нього довіру, звертається за порадою до інших людей, часто чинить усупереч задумам свого радника [2, 15]. Чацький скоро починає приховувати свої істинні наміри щодо гімназії, з неохотою дивиться на те, що гімназійні професори звертаються за порадою саме до Коллонтая у різноманітних справах [5, 112]. Однак Г.Коллонтай не ставився ворожо до свого колеги, віддавав йому належне, як людині непересічній, хоча важко переживав цю ситуацію, бо до Крем'янецької школи відчував велику прив'язаність. Про шляхетність духу і вчинків Г.Коллонтая свідчив, зокрема, його лист до новоградського старости, в якому він обороняє Т.Чацького від нападів з боку російського духовенства. Православні церковні діячі вимагали замінити візитатора Чацького родовитим росіянином, інакше уряд не буде ні про що знати правди, а росіяни взагалі залишаться покривдженими [11, 65]. Коллонтай, обороняючи діяльність Крем'янецької школи та позицію Т.Чацького писав, що люди ці "неправдиво злословлять".

Не полишає Г.Коллонтай у цей період і наукової роботи. Відійшовши дещо від освітніх справ, пов'язаних з Крем'янецькою школою, реформатор виправляє свою працю "Порядок фізично-моральний", де ґрунтовно розробляє проблеми морально-правової відповідальності людини [6]; займається редагуванням окремих праць Т.Чацького.

Однак надламаність стосунків виправити не вдалося. Коллонтай, реагуючи на відхід Чацького, "відсунувся від усього, дивлячись з жалем на погані наслідки, які передбачав і яких не повинно бути" [5, 112].

На урочистому відкритті гімназії Коллонтая не було. Чацький боявся його присутності серед учасників свята. Причиною цього була неприхильна думка про нього серед певних кіл у Польщі після 1794р. [5, 111]. Відкриття гімназії відбулося за участю двох католицьких єпископів і чисельної волинської шляхти. Після завершення урочистостей у костелі до гостей та учнів зверталися з привітанням О.Ходкевич (від шляхти), Я.Вилежинський (від Вільнюського університету), Я.Лернет (від Варшавського товариства приятелів наук). Завершальною була промова Т.Чацького. Її копію він надіслав міністру освіти Завадовському, котрий оцінив виступ як вершину риторичного мистецтва [10, 18].

Свою вимушену ізольованість від події, до котрої так прагнув і стільки доклав зусиль, Г.Коллонтай переживав надзвичайно болісно. Враження гіркоти не вгамував навіть лист від Чацького, написаний до нього в день відкриття Крем'янецької гімназії. У ньому, зокрема, зазначалося: "Я насмілюся просити ясновельможного пана порад, які давалися мені розумно і

тактовно. Давала мені їх людина, котра відчувала велич справи, її мету, і котра хотіла прислужитися своєму крайові і підтримала мою недосвідченість. Те шире визнання хай служить свідоцтвом моєї вдячності..." [5, 111].

При відкритті Волинська гімназія (жовтень, 1805р.) налічувала 280 учнів. У наступні роки ця цифра постійно зростала, оскільки розголос про школу охопив не лише Волинь, Поділля, Україну, але й сягнув закордонної Галичини, яка також посилала туди свою молодь. У 1806р. в гімназійних каталогах було записано 422 учні, у 1807 – 434, у 1810р. – 612, а в 1812р. їх кількість досягала 693. Громадянство трьох суміжних губерній називало цю школу "надією своїх дітей" [11, 65].

ЛІТЕРАТУРА

1. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР (XVIII – первая пол. XIXв.) / Отв. Ред. Шабаева М. – М.: Педагогика, 1973. – 605с.
2. Chmielowski P. Tadeusz Czacki. Jego Zycie i dzialalnosc wychowawcza. – Petersburg: Nakladem ksiegarni K.Crengyszynskiego. – 1898 – 118s.
3. Daniliewiczowa T. Testament naukowy dawnego Liceum Krzemienieckiego // Zycie Krzemienieckie/ Dwutygodnik spoleczny/ - Krzemieniec. – 1938/ - N11. – S. 274 – 283.
4. Hugo Kollataja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim, wizytatorem nadzwyczajnym szkol w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej. – Krakow: Z rekopismu wydal F.Kojsiewicz. 1844. – t.1. – 394s.
5. Kipa E. Ks. Hugo Kollataj. – Lwow: Wydawnictwo Macierzy Polskiej, 1912. – 136s.
6. Kollataj H. O sprawach moralnych czlowieka./ Arcydziela polskich i obcych pisarzy. – Tom 82. – Brody: Nakladem i drukiem ksiegarni Feliksa Ursta. – Bez року. – s.55 – 72.
7. Kollataj H. Stan oswiecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750 - 1764) z przedmowa H.Moscickiego. – Warszawa. – 1907. – 1821.
8. Kollataj H. Wybor pism. Ulozyl i wstepem oraz objasnieniami opatrzył S.Rymar. – Krakow: Krakowska drukarnia nakladowa. – 1912. – 304s.
9. Kukulski Z. Dzialalnosc pedagogiczna Tadeusza Czackiego (w setna rocznice zgonu). – Warszawa – Krakow, 1914 – 94s.
10. Majchrowicz F. Tadeusz Czacki i jego poglady na sprawy wychowania publicznego. – Lwow: Z I Zwiaskowej Drukarni we Lwowie. – 1894 – 97s.
11. Rolle M. Tadeusz Czacki i Krzemieniec. – Lwow: Macierz Polska. – 1913. –131s.
12. Schmitt H. Pogląd na zywoť i pisma ksiedza Hugo Kollataja – podkanclerzego koronnego. – Lwow: Nakladem autora. – 1860. – 361s.

Лілія ДЕМКОВИЧ

ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ АКАДЕМІКА ІВАНА ШМАЛЬГАУЗЕНА

Постать нашого великого співвітчизника Івана Івановича Шмальгаузена (1884-1963) – видатного вченого-зоолога, педагога, теоретика в галузі еволюційного вчення – з часом викликає все більший інтерес у широких колах наукової громадськості. Справа не лише в тому, що його праці, сповнені пророчих передбачень, до цього часу залишаються джерелом нових наукових пошуків, оскільки, як кожна унікальна обдарована особистість, він своїми ідеями і вченнями набагато випередив час, залишивши у спадок нащадкам неосяжний комплекс донині актуальних думок. Опубліковані наукові праці І.Шмальгаузена розкривають нові грані духовної творчості вченого. Адже з його іменем пов'язана ціла епоха в розвитку природознавства у ХХ ст. і сучасного наукового світогляду. Він володів винятково широким діапазоном інтересів, дивовижно глибокою науковою інтуїцією, чудовим даром передбачення шляхів розвитку наукової думки і ніколи не залишався в рамках вузького наукового напрямку [2]. Сьогодні з'являється широка джерельна база для вивчення громадсько-педагогічних поглядів вченого, що мають відбиток його неординарної особистості.

В оцінці явищ дійсності та еволюційних законів І.Шмальгаузен завжди виходив із власних моральних переконань, у закінченій і досконалій системі яких на першому місці завжди стояли ідеали еволюційного розвитку органічного світу. Принцип матеріалізму в його універсальному розумінні був для І.Шмальгаузена непохитним, саме ним він керувався у

своєму житті. Науково-педагогічні праці педагога – результат "вільної думки і творчого пошуку правди особистістю". У громадсько-педагогічній діяльності І.Шмальгаузен бачимо вимоги до свободи наукової творчості, наукового викладання, "надання широких демократичних свобод вищим навчальним закладам та науковим установам". Відповідно до цих ідеалів він оцінював стан справ в освіті та науці як за часів царського самодержавства, так і за радянських часів.

Проблеми вищої освіти І.Шмальгаузен знав достеменно, адже понад п'ятдесят років (1910-1963) був доцентом Київського та Воронежського університетів, а пізніше професором Московського. На початку ХХ ст. він був одним із найактивніших ініціаторів її реформування. Тема вищої освіти займала чільне місце у публіцистичній творчості вченого впродовж усієї його творчої діяльності. Їй він присвятив ряд записок, нарисів і статей. У своїх публікаціях І.Шмальгаузен обґрунтував необхідність збереження академічної автономії, засуджував адміністративне свавілля в науці та вищій школі [3].

Київський університет І.Шмальгаузен закінчив із дипломом першого ступеня тільки взимку 1909 р. Це було викликано великою завантаженістю – як науковою, так і педагогічною. Адже ще у 1905-1906 рр. Іван Іванович працював асистентом на Вищих жіночих курсах, а з осені 1906 р. вже був асистентом "за наймом" в університеті. Під керівництвом професора зоології О.Северцова молодий вчений вивчав розвиток скелета парних кінцівок наземних хребетних тварин. Результати цих досліджень були оформлені в магістерській дисертації "Непарні плавники риб та їх філогенетичний розвиток", успішно захищеної у 1915 році [12].

У літературі протягом тривалого часу побувала думка про те, що Іван Іванович не любив педагогічної діяльності. Аналіз листування Шмальгаузена з іншими вченими, його висловлювання на цю тему, а також згадки його сучасників свідчать про помилковість таких суджень. Так, учень І.Шмальгаузена академік М.Гіляров відзначав, що лекції І.Шмальгаузена постійно відвідувалися студентами, хоча він, "будучи великим вченим не міг вважатися блискучим лектором у повному розумінні цього слова".

Ряд біографів І.Шмальгаузена відзначали, що його лекції не мали зовнішніх ефектів, завжди були насичені науковим матеріалом і відображали найбільш прогресивні моменти тодішньої біологічної науки. Один із його учнів – М.Воскобойніков писав, що Шмальгаузен читав так, ніби аудиторія його складалася з приват-доцентів, читав лекції по суті предмету, відразу зацікавлював слухачів внутрішнім змістом курсу.

Згідно з існуючими в царській державі положеннями, кожний викладач самостійно складав програму свого курсу. Потім її обговорювали на засіданні факультету і представляли ректорові університету. Це була складна і відповідальна робота. Природно, що І.Шмальгаузен багато розділів зоології читав виключно на основі результатів власних досліджень. Палка любов до науки, матеріалістичні погляди на явища природи, почуття відповідальності за молоде покоління – все це робило лекції І.Шмальгаузена винятково цікавими.

Невід'ємною частиною системи викладання І.Шмальгаузена були практичні заняття із зоології і зоотомії, на яких І.Шмальгаузен добивався глибокого і свідомого засвоєння студентами матеріалу, який викладався на лекціях. Він ніби залучав своїх учнів до процесу творення науки, навчав їх сучасних дослідницьких методів.

І.Шмальгаузен читав в Київському університеті курс "Теорія еволюції". Ось як відгукнувся про нього його учень акад. М.Гіляров: "На свої лекції І.Шмальгаузен приходив завжди дуже підтягнутим, в суворому чорному піджаку з глухим коміром. З собою він приносив купку листків конспектів, багато з яких, без сумніву, використовувалися ним не один рік, їх папір став жовтим, кольору мамонтової кістки. Іван Іванович не соромився в них весь час дивитися протягом своєї лекції, майже не відриваючи від них очей. Читав Іван Іванович не дивлячись на аудиторію, дуже чітко і зрозуміло, ніби з'ясовуючи для себе свої думки, рівним голосом, не змінюючи інтонацій. Сухі за формою, ці лекції були винятково насичені змістом, особистість професора-академіка та його вигляд навіювали всезагальну повагу, і в невеличкій світлій, переважно сонячній аудиторії було чути, як муха пролетить. Студенти уважно слухали і детально записували, в усіх було таке відчуття, що це не тільки лекції, як багато інших, що це не просто курс лекцій, а синтез даних про найбільш сучасний стан науки, що народжувалася. І коли вийшла книга І.Шмальгаузена, я із задоволенням "впізнавав" у ній місця з його лекцій. Без

сумніву, як те, що в своїх лекціях Іван Іванович викладав зміст своєї книги, яка ще тільки визрівала, так і те, що курс теорії еволюції, який він читав, служив для нього стимулом для синтезу величезного, зібраного ним, різностороннього матеріалу" [2, 3-4].

У своїй педагогічній діяльності І.Шмальгаузен проявив себе як вчений-енциклопедист. Він запроваджував до загального курсу теорії еволюції знання з морфології, зоології, порівняльної анатомії, ембріології і систематики тварин. Це було підпорядковано одному головному завданню – показові розвитку органічного світу. Судячи з архівних документів, спогадів сучасників та учнів, І.Шмальгаузен, як правило, не читав студентам окремого практичного курсу, а вважав за потрібне викладати у своїх лекціях фактичний матеріал, на основі якого робив узагальнення і висновки.

І.Шмальгаузен так характеризував свій метод викладання: "Я завжди прагну висувати на перший план системно розташовані факти і даю можливість їм самим говорити за себе. Групування їх повинно привести уважного слухача до самостійного висновку" [4, 12].

Лекції І.Шмальгаузена відвідували не тільки студенти-природничники, але й сторонні слухачі. Окрім практичних занять у лабораторії вчений-педагог проводив зі студентами багато екскурсій в околицях міст (Києва чи Москви), відправлявся з ними на лимани Чорного моря, в Крим, зокрема в Карадаг – для ознайомлення з тваринним світом. Іноді такі походи тривали з ранку до вечора. Він відмінно знав кожную бухточку і тварин, що в них мешкали. Здобутий матеріал вивчався в лабораторії.

Викладач досить ліберально ставився до оцінки знань студентів. Він міг без усякого екзамену поставити п'ятірку з зоології студентові, якщо той приніс написаний по темі реферат. Як людина і педагог, він був завжди доброзичливим і рівним у поводженні з усіма, уникав усяких пліток, яких в університеті завжди вистачало, до того ж відзначався кришталевою чесністю і правдивістю та якоюсь особливою добротою. Ось чому І.Шмальгаузен заслуговував на повагу співробітників і студентів.

У Київському міському архіві ми знайшли ряд важливих документів (заяв, записок, рапортів до фізично-математичного факультету, до правління і ради університету), які свідчать про те, що І.Шмальгаузен хвилював незадовільний стан вищої освіти. Він бачив відірваність, відмежування науки та освіти від життя, що створювало умови для схоластики. Усі свої знання, уміння й творчі сили І.Шмальгаузен спрямовував на те, щоби виховувати людину-гуманіста, творчу особистість, захисника інтересів рідного народу, його духовної скарбниці. Тому стараннями І.Шмальгаузена виходили у світ вузівські підручники, навчальні посібники і науково-популярні книги. Так, у 1923 р. педагог-практик І.Шмальгаузен підготував і випустив фундаментальний підручник "Основи порівняльної анатомії хребетних", який перевидавався ще 3 рази (1935, 1938, 1947) [11]. У 1939 р. цей підручник було видано у Харкові українською мовою [8]. Донині немає в навчальній літературі кращого підручника з даної проблематики, як у нас, так і за кордоном. У 1926 р. побачила світ його науково-популярна книга "Проблема смерті і безсмертя", в якій з наукових позицій розглянуто це одвічне питання [10]. Книга отримала схвальні відгуки у прогресивної інтелігенції та не втратила своєї актуальності і сьогодні. Не всі оцінки деяких фізіологічних і психологічних мотивів у цій книзі може сприйняти сучасний читач, але пізнавальне значення цієї праці велике.

У численних виступах, публіцистичних та педагогічних статтях, наукових рефератах І.Шмальгаузен продовжував дотримуватися тієї лінії життя, яку обрав раз і назавжди: освіта в Україні повинна бути національною, мати тісний зв'язок із життям. Виступаючи на різних наукових зібраннях та викладацьких форумах як педагог-практик, І.Шмальгаузен вносив суттєві корективи або доповнення в існуючі програми в галузі природознавства, зокрема зоологію та еволюційне вчення.

1928 року, беручи участь у Міжнародному з'їзді зоологів у Берліні й у так званому "Тижні науки", І.Шмальгаузен у своєму виступі запропонував розробляти наукову природничу термінологію. Він наголошував, що завдання вищої школи – залучати молодь до розуміння природних явищ, що дасть їй змогу творити науку, робити влучні висновки і правильно орієнтуватися в навколишньому світі.

І.Шмальгаузен поглибив класифікацію головних напрямів еволюції, зробив уточнення до пропонованої О.Северцовим термінології, розвинув вчення про адапціоморфоз. Він

переконливо довів роль кореляцій і координацій у здійсненні еволюційного процесу, запроваджуючи в теорію біологічного прогресу своє вчення про організм як ціле. І.Шмальгаузен суттєво розвинув теорію природного добору, показав, що в природі існує ще й стабілізуюча форма добору, яка підтримує будову і функції організму.

Оцінюючи освітні здобутки І.Шмальгаузена в галузі еволюційного вчення, варто звернути особливу увагу на його навчальний посібник для студентів "Фактори еволюції: теорія стабілізуючого добору". Це видання присвячено явищам мінливості як основи еволюційних процесів. У посібнику зроблено аналіз рушійних сил еволюції, розглянуто механізм перетворення механічного складу популяції та основні процеси перетворення організмів у їх історичному розвитку, досліджені темпи еволюції і фактори, які визначають ці темпи на різних етапах еволюції. В посібнику детально аналізується роль стабілізуючої форми природного добору в процесі прогресивної еволюції організмів.

Потрібно також звернути увагу, що еволюційна спадщина І.Шмальгаузена має сьогодні визначальне значення для розробки та розвитку світової зоологічної науки й освіти. Це солідний внесок в теорію еволюційного вчення. Ось чому навчальний посібник І.Шмальгаузена "Організм як ціле в індивідуальному та історичному розвитку" витримав три видання (1938, 1942, 1982) [7]. У 1962 р. ця робота навіть була опублікована в Польщі.

Три видання витримав також навчальний посібник вченого "Шляхи і закономірності еволюційного процесу" (1939, 1940, 1983) [9]. Два рази видавався навчальний посібник "Фактори еволюції" (1946, 1968) [5]. Ця книга навіть отримала нагороду від Президії Академії наук колишнього СРСР (1946), а також була видана англійською мовою у США та Канаді (1949) та у Польщі (1975). Поза усяким сумнівом, ця праця є найбільш вагомою в творчій спадщині вченого і педагога і в розвитку ним цілого ряду проблемних розділів еволюційного вчення. В освітньому плані даний навчальний посібник висвітлює значне коло питань, що пов'язані з пізнанням шляхів і, головне, механізмів формоутворення, які протягом тривалого часу були "вузким" місцем теорії Ч.Дарвіна.

Із початком Другої світової війни в СРСР І.Шмальгаузен разом із співробітниками Академії СРСР евакуювався з Москви до Борового (Західний Казахстан). Тут він підготував до друку навчальний посібник для студентів "Проблеми дарвінізму", який було надруковано в 1946 р. [6]. Основою для його написання послужили лекційні курси "теорії еволюції", які читав учений в Київському, і "дарвінізму" – в Московському університетах. На відміну від академічних видань посібник І.Шмальгаузена, окрім глибокого викладу суті теорії Дарвіна, представляв собою невичерпний огляд сучасного стану теорії еволюції і невирішених проблем, що виникли в рамках цієї теорії на основі нових даних, отриманих у результаті бурхливого розвитку біології та суміжних наук. Особлива увага зосереджувалася на морфологічних закономірностях еволюції. Даний навчальний посібник не втратив свого значення і в наші дні. Він видавався ще раз у 1969 році.

Значення громадсько-педагогічної діяльності І.Шмальгаузена в розвитку зоології, порівняльної анатомії та еволюції зростало з кожним роком. Лабораторії та кафедри в Київському та Московському університетах, якими керував І.Шмальгаузен і де сформував колективи послідовників, перетворилися на великі центри розвитку науки й освіти (тут формувалися науково-освітні кадри). Вчений і педагог І.Шмальгаузен постійно протестував проти несправедливих звинувачень учених, активно боровся з лисенкізмом, допомагав матеріально і морально сім'ям репресованих учених, сприяв влаштуванню на роботу "неблагонадійних", а також вступу в навчальні заклади дітей "ворогів народу". До речі, він і сам потерпів від сесії ВАСГНІЛ. У 1948 р. його зняли з усіх керівних посад – директора Інституту еволюційної морфології тварин та завідувача кафедри дарвінізму в Московському університеті. Однак сьогодні можна стверджувати: велика віра у гуманістичне покликання науки та палке подвижницьке служіння ідеалам духовної свободи, що уособлював І.Шмальгаузен, дозволили йому і за часів сталінського лихоліття зберегти у середовищі наукової та педагогічної інтелігенції традиції вільнодумства та натхненного пошуку істини. Накопичений протягом минулих століть позитивний потенціал культурних традицій повинен бути збереженим. Ось чому реформування системи науково-освітніх установ має відбуватися на основі ґрунтовного вивчення та використання вітчизняного історичного досвіду, що передбачає відновлення принципів свободи, демократизму, автономності й інтеграції у світову

соціокультурну спільноту. І.Шмальгаузен усе своє життя присвятив науці й освіті, жив високими ідеалами; переймався проблемами вищої освіти українського народу, виховував високоосвічених спеціалістів для науки й освіти.

Завершуючи статтю пошлемося на слова першого біографа І.Шмальгаузена – доктора біологічних наук, професора О.Пилипчука: "Педагогічна діяльність І.Шмальгаузена була надзвичайно плідною. Понад 50 років він займався педагогічною працею у вищій школі, з його іменем пов'язана підготовка кадрів в ряді вузів колишнього СРСР. В різні роки він читав лекції в Києві, Москві, Воронежі. Був дуже вимогливим і, разом з тим, надзвичайно доброзичливим керівником аспірантів, пошукачів, стажувальників, консультантом радянських і зарубіжних вчених. Серед учнів І.Шмальгаузена – академіки і члени-кореспонденти Академії наук СРСР, академії інших держав, видатні організатори науки і виробництва, керівники вузівських колективів, десятки докторів і кандидатів наук. І.Шмальгаузен володів даром просто і змістовно викладати в будь-якій аудиторії найбільш складні питання. Особистість професора, його зовнішній вигляд викликали всезагальну повагу" [2, 17].

ЛІТЕРАТУРА

1. Гиляров М.С. О трудах академика И.И.Шмальгаузена по закономерностям филогенетического развития // И.И.Шмальгаузен. Пути и закономерности эволюционного процесса. – М.: Наука, 1983. – С.3-4.
2. Пилипчук О.Я., Медведева И.М. Иван Иванович Шмальгаузен. – К.: Наук. думка, 1984. – 100 с.
3. Сабинин Д.А., Формозов А.И., Юдинцев С.Д., Шмальгаузен И.И. Наши возражения академику Т.Д.Лысенко // Лит. газета. – 1947. – 29 ноября.
4. Шмальгаузен И.И. Организм как целое в индивидуальном и историческом развитии. – М.: Наука, 1982. – 231 с.
5. Шмальгаузен И.И. Факторы эволюции: Теория стабилизирующего отбора. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1946. – 396 с.
6. Шмальгаузен И.И. Проблемы дарвинизма: Уч. пособие для биофаков ун-тов и педвузов. – М.: Сов.наука, 1946. – 528 с.
7. Шмальгаузен И.И. Организм как целое в индивидуальном и историческом развитии. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1939. – 144 с.
8. Шмальгаузен И.И. Основы порівняльної анатомії хребетних тварин: Підруч. для держ. ун-тів. – К.: Рад. школа, 1939. – 464 с.
9. Шмальгаузен И.И. Пути и закономерности эволюционного процесса. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1939. – 232 с.
10. Шмальгаузен И.И. Проблема смерти и бессмертия. – М.; Л.: Госиздат, 1926. – 92 с.
11. Шмальгаузен И.И. Основы сравнительной анатомии позвоночных: Руководство для вузов. – М.; П.: Госиздат, 1923. – 425 с.
12. Шмальгаузен И.И. Непарные плавники рыб и их филогенетическое развитие Магистер. дис.: Зап. Киев. О-ва естествоиспытат.-й. – 1913. – Т.23. – Вып.2-3. – 252 с.

Галина ГРУЦЬ

ПРОБЛЕМИ РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Джерелом духовного просвітлення для багатьох людей світу є Біблія. Біблія – богонатхненна, оскільки написана людьми, що чули голос Бога. Саме тому ми дедалі частіше звертаємося до Святого Письма, як до животворного джерела істини, де подані золоті правила поведінки, надані нам Всевишнім. Якщо людина дійсно повірить, що вона – творіння, яке постало з акту Божої могутності, з "надміру" Божої любові, і є подібним до Творця, то ця істина відразу не лише надасть сенс життю, але й окреслить способи і засоби його реалізації. Отож, важливим засобом виховання людей є моральний закон, що був даний Господом і викладений в десяти заповідях, які відзначаються гідністю, святістю та чистотою. Ісус Христос, узагальнивши їх, звів до двох фундаментальних методологічних тез: "Люби Господа Бога свого всім серцем своїм, і всією душею своєю, і всією своєю думкою" та "Люби свого ближнього, як самого себе" (Мт. 2.2:36-40). Реалізація цих заповідей вимагає не тільки їх сприйняття, а й певних зусиль. Отже, людина може зробити своє життя свідомим спрямуванням до дарованої їй

святості ("Будьте досконалі, як Отець мій досконалий") та досягнути спасіння, або ж втратити дорогу до Неба. У першому випадку людиною володіє Бог зі своєю готовністю жертвувати ради Істини і ближнього, у другому – лукавий убивця людини як образу Божого.

Первісний зміст поняття "духовність" походить від Духу Святого, а духовна та людина, яка вірить у Бога і любить його. "Бог є дух, Бог є Любов" – так сказано в Біблії.

Сьогодні особливо гостро стоїть питання вибору форм та методів навчання і виховання, що приведуть дітей до пізнання світла й істини. У цьому плані духовними орієнтирами можуть слугувати погляди С.Русової щодо релігійного виховання.

Релігійність С.Русової залишила помітний слід у її теорії морального виховання, оскільки питання моральності вона розглядала у дусі християнського вчення про добро і зло. Саме у цих переконаннях мислительки виявилася особливість її світоглядної позиції – поєднання релігії і моралі.

Що ж до морального виховання, то, за концепцією С.Русової, також потрібно враховувати ґрунтовні риси національної вдачі, безпосередній вплив на які мали географічне становище та історія українського народу. Однією з таких первісних рис українців є яскраво виражений індивідуалізм. Педагог переконана, що індивідуалізм "має велику красу, він випещує якнайглибше ті здібності, ті моральні особисті сили, якими обдарувала природа людину" [4, 178]. Аналогічно – у народних звичаях та віруваннях, які виразно підкреслюють індивідуальність людини. С.Русова доречно зауважує, що індивідуалізм не повинен переходити в абсентеїзм, в морально-громадський сепаратизм. Просвітителька переконана, що "треба з перших свідомих кроків дитини направляти її до громадянства, до спільної праці, до щирого товариства" [4, 178]. Однак, об'єднуючи, згуртовуючи дітей, потрібно використовувати не тільки зовнішні засоби (режим, вказівки чи вимоги педагогів, форму занять), а й потребу дітей в спілкуванні, в згуртуванні, які складатимуться на основі психологічних особливостей. У майбутньому це спонукатиме до громадянства, до громадської роботи для усіх однаково обов'язкової. Так, у лекції, прочитаній в січні 1922 р., вона стверджувала: "Основна мета дитячого виховання є розвиток суспільного, громадського індивідуалізму дитини, бо індивідуалізм, що ґрунтується на найкращих здібностях дитини, вживаючися у соціальний колектив, яким є суспільство, додає до гармонійного життя його власний тембр і тон, і тим тільки збільшує творчі змагання й вияви соціального колективу. Цим він глибоко відрізняється від індивідуалізму звичайного, властиво, від егоїзму особи, що своїм дисонансом роз'єднує громаду й розкладає її життя. Єдиний засіб вилічитися від такого індивідуалізму є закладання підвалин творчого, продуктивного суспільного життя ще з дошкільного віку дитини, коли егоїзм її ще спить, а альтруїзм визначається яскраво" [6, 55].

Ці думки С.Русової приводять у площину розуміння людини як істоти, духовність якої має, умовно кажучи, ґрунтуватися на перехресті двох діагоналей життя. Горизонтальної – вміння будувати взаємини з іншими людьми й іншими націями. Вертикальної – мати над собою цінність, що обмежує сваволно інстинктів (Бог) і мати в собі підґрунтя: світіння в своїй душі тих легенд власної самобутньої культури разом із дорогими спогадами дитинства і юності та образами своїх найближчих людей (матері, батька), без яких у душі з'яє порожнеча. Це підґрунтя і вибудовує в душі індивіда той собор, в якому "на дні ночей" горить "свічка біла" (І.Драч), чи в якому заховані "скарби" (Б.-І.Антонич), що є водночас індивідуальними і колективними (національними).

Отож, мудрість, далекоглядність мислительки – глибинні та потужні. Прикро, що за часів тоталітарного режиму погляди просвітительки замовчувалися. Ми звикли до спрощеного аналізу української вдачі: засудження індивідуалізму і культивування колективізму. Проте тільки гармонійне поєднання цих рис нашого народу зможе призвести до національно-культурного розвитку.

Ще про одну виразу, важливу рису українців пише С.Русова. Вона зазначає: "Українець, вихований на широкому просторі степу, серед його ясної краси, непорушної величної тиші в своїх довгих мандрівках за часів козакування і чумакування, за часів самотньої хліборобської праці, українець звик придивлятися до цього без краю далекого обрїю, звик прислухатися до мовчазної тиші, повної таємничих звуків, наче зітхань, наче придушеного стогону з-під високих могил. Це все дає українцю настрій релігійний, як у народу-хлібороба, настрій

філософський..." [4, 178]. Тому необхідно враховувати релігійність народу і спиратись на неї у вихованні дітей. Звертаємо увагу на цю тезу в педагогічній системі С.Русової, оскільки духовне відродження в нинішній час, як означалось вище, теж пов'язане з релігією і релігійним вихованням, адже часто саме релігія, віра є джерелом духовного відродження. Не викликають заперечень думки про те, що виховати душу в найвищому моральному світлі можна тільки за заповідями Христа. І найкращою ілюстрацією цієї духовно-філософської синтези можуть бути думки С.Русової, яка резюмує: "діти живуть релігійним настроєм, їх думки, їх почуття шукають Бога, шукають відповіді на таємниче питання, хто утворив красу зоряного неба, хто вкрив степ чарівними травами і квітами, хто дав дитині матір?" І далі: "для нас мають значення ті почуття, які живуть коло цього великого слова – Бог, якого люди шукають з дитинства: ці шукання – то є перші змагання до ідеалізму, до ідеалу: коли вони прокинулися в душі дитини, бажано їх підтримати, бо колись вони перетворяться в широкі нематеріалістичні змагання – любов до правди, до краси, до рідного краю, до щастя вселюдського..." [4, 179].

Тому ми переконані, що релігія має бути основою виховання, а школа має виховувати глибоко віруючих людей. Звичайно, щодо цієї думки може виникнути чимало заперечень. Зрештою, С.Русова теж наголошує на складності релігійного виховання – воно потребує відповідальності, особливої уваги педагогів. Ми погоджуємося з думкою О.Проскури, що в нинішній час "питання про доцільність організованого суспільного релігійного виховання досить складне" [3, 27]. Потрібно враховувати наші соціальні реалії, коли в одному класі "навчаються діти віруючих і невіруючих, із сімей, які належать до різних релігійних конфесій, різних національностей" [3, 27]. До того ж багато педагогів, вчителів ще самі не визначили свого ставлення до релігії, проте релігійність є внутрішньою потребою. У зв'язку з цим доцільно нагадати справедливую думку М.Костомарова, який вважає, що український народ "берегтиме в собі релігійні основи доти, доки існуватиме сума головних ознак, що становлять його народність: це неминуче виходить із його поетичного настрою, яким відрізняється його духовна сутність" [2, 36-37].

Розглядала С.Русова роль релігійного виховання і з точки зору психології. Педагог переконана, що в кожній людині є два ества: зовнішнє, яке формується під впливом зовнішніх впливів, та глибинне – внутрішнє Я, яке виявляється в інтуїції, несподіваних реакціях, у "непідкупленому голосі власної совісті, який російський педагог, філософ Зеньківський називає істинним голосом Божим" [5, 112].

Отже, потрібно давати дитині змогу прислухатися до цього голосу, заглядати у внутрішнє Я, бо глибина його невичерпна; у ньому "корінь оригінальності людини", її творчих здібностей. С.Русова вважала, що для кращого усвідомлення духовного життя треба час від часу послаблювати зовнішні враження, вшиви, щоби відчутти свою істинну сутність, індивідуальність, власну долю, виробити ставлення до добра і зла. У цьому мислителька вбачала психологічне значення релігійного виховання, оскільки зосередження на внутрішньому Я є важливим принципом виховання, який творить людину релігійну, бо шукання безкомпромісного добра, за С.Русовою, і є шуканням Бога. Просвітелька впевнена, що моральне виховання матиме позитивні результати тільки при умові самовдосконалення, власного свідомого ставлення учнів до ідей добра і зла, до своїх обов'язків, до людства в цілому, до свого народу, до родини. Людина, яка шукає істину, Бога, зосереджується на внутрішньому Я, – здатна творчо мислити, бути вільною, незалежною, гармонійною, тобто відповідати виховному ідеалу даного народу. Людина з таким світоглядом буде неординарною, непересічною. Отже, слід докласти всіх зусиль, аби світогляд виражав зміст національного Я кожного учня. Ця ідея С.Русовою впроваджувалася постійно; вона констатувала, що саме національне Я багатьох українців деформовано, а то й повністю нівельовано, а відновити його можливо на основі формування національного виховного ідеалу. Сказане стосується і нинішньої ситуації, коли нехтування здобутками національної культури у вихованні призвело до того, що Українська держава успадкувала настрої соціальної апатії, національного зречення, байдужості до рідної мови, ерозію моральних норм, девальвацію вищих духовних цінностей, історичне безпам'ятство, національний нігілізм, "роздвоєння свідомості".

Релігійність у душах дітей С.Русова радила плекати засобами морального та естетичного виховання, спираючись при цьому на виховний ідеал народу. Так, у монографії "Дошкільне

виховання" мислителька писала: "Краса душі, краса твору, краса поведження, – ось та бажана гармонія, яку випещує в своєму світогляді і наш народ, яка виявляється перед нами в творах його слова" [4, 148]. Далі просвітителька зазначала, що краса є виявом величної ідеї, щоб зрозуміти її, потрібне виховання, оскільки воно необхідне для розуміння наукового досвіду, етичної правди, релігійного заповіту.

Керуючись поглядами С.Русової щодо релігійного виховання і виходячи з вимог сьогодення, ми вважаємо, що шлях наближення до ідеалу – один: об'єднання зусиль церкви і школи на благородній основі загальнолюдських цінностей. Взаємодія школи і церковних громад сприятиме формуванню в молодій людині інтерсоціальних якостей, потрібних для життя в єдиному світовому просторі, вихованню потягу до знань та усвідомленню їх необхідності. Спільні дії школи і церкви здатні не лише прилучити молодь до цінностей світової культури, а й навчити протистояти проявам псевдокультури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Полтава, 1994. – 190 с.
2. Костомаров М.П. "Закон Божий" (Книга буття українського). – К., 1991. – С.36-37.
3. Проскура О.В. С.Русова – талановита дочка України// Початкова школа. –1993. – №3. – С.27-30.
4. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
5. Русова С. Моральні завдання сучасної школи // Життя і знання. – 1937. – С.109-113.
6. Світло. – 1910 – №1. – С.36; 1912. – №1. – С.60; №6. – С.54-56.
7. Святе Письмо і особистість: Лекція 1. Біблія – творіння, натхненне Вищим Розумом. / Упоряд. В.Кухарський. – Тернопіль, 1994. – 53 с.
8. Юркевич П. Вибране. – К.: Абрис, 1993. – 416 с.
9. Янків В. Українська вдача і наш виховний ідеал / Упоряд. О.Полянський. – Тернопіль: МП "Діалог", 1992. – 29 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Інна КОМАРОВА

**ПОКАЗНИКИ І РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ
ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Важливою складовою загальної педагогічної культури і професійної майстерності вчителя є культура педагогічного спілкування. Від неї суттєво залежить ефективність навчально-виховного процесу. Адже саме від мистецтва володіння усним словом, здатності налагоджувати у спілкуванні з учнями теплі, відверті, доброзичливі стосунки залежить реалізація його виховного потенціалу, чутливість вихованців до його впливів, а в кінцевому результаті – самореалізація вихователя як особистості. У зв'язку з цим проблема формування культури спілкування педагога в період його професійної підготовки набуває особливого значення.

Сформованість культури спілкування вчителя нерідко розглядається в контексті дослідження ефективності різних стилів педагогічного спілкування. Окремі дослідники оцінюють культуру спілкування вчителя залежно від його стилю взаємодії з учнями [2; 4; 6]. Водночас проблема ефективності стилів педагогічного спілкування також не має однозначного вирішення. Діапазон думок із даної проблеми простягається від визнання найбільш ефективним якогось одного конкретного стилю [7; 10] до твердження про принципову відсутність єдиного універсально ефективного стилю педагогічного спілкування.

Так, Ф.Гоноболін вважав, що "для успіху в роботі вчителя має значення деяка діалектичність у проявах його якостей особистості... Про хорошого педагога не завжди можна сказати, що він строгий або м'який, активний чи пасивний і т.д. Він, як правило, буває і тим, і іншим, залежно від обставин. Важливо дотримуватися певної міри у прояві тих чи інших якостей" [5, 109-110]. В.Сорока-Росинський, наголошував, що учитель повинен мати чітко виражену індивідуальність, характерну особливість [11]. Він виділяв дві групи педагогів: "породисті", які характеризуються яскраво вираженою індивідуальністю і "безпородні", аморфні, безликі, "не гарячі, не холодні, а лише тепленькі". Перші здатні, на його думку, захопити дітей і повести за собою, стати предметом наслідування. Другі ж, хоч є добросовісними вчителями і чуйними вихователями, як правило, не викликають у дітей захоплення, поваги і бажання їх наслідувати.

Отже, при вирішенні проблеми ефективності педагогічного спілкування ми стикаємося з дилемою: яскравість, своєрідність, особливість, яка передбачає певну диспропорційність у вираженості тих чи інших параметрів спілкування, чи гармонійність, збалансованість і помірність?

На нашу думку, педагог повинен мати індивідуальний стиль педагогічного спілкування, в якому виражається своєрідність його особистості. Водночас це не заперечує того, що ефективне педагогічне спілкування передбачає здатність до гнучкого переходу від одних способів спілкування до інших, більш адекватних ситуації. Очевидно, найбільш продуктивним є гармонійний або збалансований стиль спілкування, в якому яскрава вираженість певних якостей педагога поєднується зі здатністю гнучко й адекватно реагувати на мінливі ситуації педагогічної взаємодії.

Отже, коли стверджують, що ознакою ефективного спілкування є гнучкість, то цим не знімають питання про оцінку продуктивності різних стилів педагогічного спілкування, оскільки гнучким може бути як авторитарний, так і демократичний стиль. Гнучкість – формально-процесуальна характеристика спілкування, яка не повною мірою відображає змістовні особливості культури педагогічного спілкування.

Деякі дослідники виділяють однозначно позитивні, педагогічно доцільні стилі спілкування й однозначно негативні, непродуктивні [7; 10]. Так, С.Рябченко стверджує, що авторитарний стиль педагогічного спілкування має суто негативні наслідки для особистості вихованців. Серед таких наслідків, зокрема, називаються: невротизація дітей, ідентифікація учнів з авторитарним педагогом і засвоєння відповідних способів поведінки, зниження внутрішньої мотивації навчання, пізнавального інтересу. При цьому негативні наслідки можуть спостерігатися як відразу ж, так і через декілька років.

А.Петровський і В.Шпалінський зазначають, що в класах, де викладають учителі з авторитарним стилем спілкування, як правило, буває непогана дисципліна й успішність, однак за зовнішнім благополуччям можуть приховуватися значні дефекти у моральному вихованні школярів [9].

Дослідження свідчать, що ефективність педагогічного спілкування залежить не тільки від комунікативної культури вчителя, а й від ситуаційних умов, у яких йому доводиться працювати [8]. В контексті визначення ефективності педагогічного спілкування це означає, що необхідно конкретно виділяти й обґрунтовувати ті педагогічні ефекти, критерії та ситуаційні умови, щодо яких оцінюється продуктивність діяльності вчителя. Способи спілкування, оптимальні в одних умовах, можуть виявитись індиферентними або неефективними в інших. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, зокрема, що так званий авторитарний (монологічний – за іншою термінологією) стиль педагогічного спілкування не поступається демократичному за показниками успішності й дисциплінованості учнів. У той же час він негативно позначається на психологічному мікрокліматі в класному колективі та особистісному розвитку учнів [3].

Деякі психологи вважають, що в певних умовах монологічний характер спілкування може бути цілком доцільним: "передача алгоритмів дій не лише не потребує діалогу, але і заперечує його, тому що діалог загрожує алгоритмам втрагою їх безперечної завершеності... Тому у випадку передачі алгоритмів дій, взятих в абстракції від предмета, найбільш адекватною формою комунікативного впливу є односторонній і категоричний інструктаж" [12, 28].

На думку Г.Балла та М.Бургіна, існує певна "відповідність між основними педагогічними функціями (допомогою в становленні спрямованості особистості та формуванням її інструментальної оснащеності) і раціональністю використання певних стратегій педагогічного впливу (діалогічної в першому випадку і монологічної в другому)" [1].

Ефективність педагогічного спілкування, крім того, суттєво залежить від ситуаційних факторів, рівня розвитку класного колективу, вікових та індивідуальних особливостей школярів, їх особистісних властивостей, крізь які переломлюються й оцінюються особливості спілкування вчителя, його виховні впливи.

Аналіз літератури свідчить, що, незважаючи на різницю в концептуальних підходах та оцінках, більшість авторів все ж таки схиляється до визнання, як найбільш ефективного (з точки зору забезпечення сприятливих умов для успішного навчання і повноцінного особистісного розвитку учнів), стилю педагогічного спілкування, який відповідає суб'єкт-суб'єктній, діалогічній стратегії соціальної взаємодії, передбачає рівноправність психологічних позицій педагога та учнів, взаємну активність, відкритість і конгруентність, готовність прийняти точку зору партнера, безумовне особистісне прийняття один одного, зацікавлене та доброзичливе ставлення. Вважається, що побудова педагогічного процесу на принципах діалогу, як психологічно рівноправного співробітництва вчителя та учнів, є необхідною умовою реалізації особистісного підходу у вихованні та розвитку творчого потенціалу учнів. Ряд дослідників (С.Брагченко, Г.Ковальов, А.Орлов, А.Петровська, А.Співаковська, К.Роджерс, С.Рябченко та ін.) стверджує, що діалог є найбільш адекватним суб'єкт-суб'єктному характеру людської природи і тому найприйнятнішим для організації продуктивних, особистісно розвиваючих контактів між людьми, в тому числі в процесі навчально-виховної взаємодії.

Оцінюючи рівень розвитку у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування, ми виділили чотири показники, що відображають основні аспекти культури професійного спілкування педагога:

- *спрямованість спілкування* – система професійно ціннісних орієнтацій та смислових установок у сфері педагогічного спілкування, яка визначає "ідеальний стиль" взаємодії і типовий для вчителя спосіб включення у міжособистісну взаємодію з учнями;

- *розвиток соціально-перцептивних умінь*, що характеризують здатність учителя адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні властивості і вчинки учнів, розуміти їхні мотиви й емоційні стани, індивідуальні та вікові особливості, швидко орієнтуватися в педагогічних ситуаціях;
- *розвиток інтерактивних умінь*, що проявляються у способах і прийомах виховного впливу на учнів, тактиках і стратегіях самопрезентації та організації педагогічної взаємодії: доброзичливість, тактовність у стосунках з учнями, здатність поєднувати вимогливість із наданням учням можливостей для прояву своєї ініціативи і самостійності, уміння встановлювати між собою і учнями оптимальну соціально-психологічну дистанцію, забезпечувати необхідний рівень особистісної відкритості і статусної субординації;
- *розвиток комунікативних умінь*, які характеризують інформаційно-смыслову сторону педагогічної взаємодії і проявляються в здатності вчителя чітко, зрозуміло і переконливо висловлювати свої думки та почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування.

На основі перерахованих показників можна виділити три якісно специфічні рівні розвитку культури педагогічного спілкування: нормативно-орієнтований, предметно-орієнтований і особистісно-орієнтований.

У студентів з *нормативно-орієнтованим* рівнем культури педагогічного спілкування домінуючою є орієнтація на порядок і дисципліну. Першочергового значення вони надають контролю над поведінкою учнів, утвердженню власної домінантної позиції, формуванню здатності "володіти" класом; прагнуть справити на учнів враження впевнених, принципових і вимогливих учителів. Яскраво виражена дисциплінарна орієнтація студентів із нормативно-орієнтованим рівнем культури педагогічного спілкування поєднується зі слабкою орієнтацією на дружні, близькі, довірливі стосунки з учнями. Порівняно з іншими студентами вони надають найменшого значення створенню у процесі взаємодії з учнями сприятливого емоційного мікроклімату, розвитку їх творчого потенціалу, формуванню позитивної самооцінки. Основне завдання своєї діяльності вбачають у досягненні високої навчальної успішності, реалізації програмних вимог. На їхню думку, реалізація дидактичних цілей неможлива без встановлення суворої дисципліни, використання імперативних вимог, примусу.

У студентів з *предметно-орієнтованим* рівнем культури педагогічного спілкування найбільш вираженою є дидактична орієнтація – основним показником успішності педагогічної діяльності вони вважають навчальну успішність, високий рівень засвоєння учнями програмного матеріалу. Їх основні інтереси здебільшого концентруються навколо навчального предмета, змісту й методики його викладання. Важливого значення вони надають удосконаленню методичної майстерності, пошукам нових, більш ефективних технологій, методів і прийомів навчання, формуванню в учнів мотивації учіння. Водночас для них характерна особистісна закритість, формалізованість, дистантність у спілкуванні з учнями, яке у більшості випадків не виходить за рамки навчальної взаємодії та предметних інтересів. Їхнє ставлення до учнів значною мірою залежить від навчальної успішності останніх. Учні, які добре вчать і проявляють інтерес до навчального предмета, сприймаються позитивно, з ними, як правило, встановлюються партнерські ділові стосунки. Якщо ж учень не проявляє очікуваних успіхів і старанності у навчанні, це викликає критичне ставлення й емоційне неприйняття.

Для студентів з *особистісно-орієнтованим* рівнем культури педагогічного спілкування найбільше характерна орієнтація на створення сприятливих умов для особистісного розвитку учнів. Орієнтація на неформальне, відкрите, доброзичливе, особистісне спілкування з учнями, встановлення близьких, довірливих стосунків поєднується у майбутніх педагогів із досить високим рівнем вимогливості й послідовності. Вони схильні ставити перед учнями чіткі, посилені вимоги і послідовно вимагати їх виконання. Студенти вважають, що вимогливість, послідовність і справедливість у поєднанні з чуйністю та особистісним, індивідуалізованим характером спілкування викликають в учнів авторитет, повагу і визнання. Звертаючи велику увагу на проблеми особистісного становлення до учнів, вони не применшують значення дидактичних цілей, що полягають у засвоєнні наукових знань і умінь, забезпеченні пізнавального розвитку школярів. Однак навчання розглядається ними не як самоціль, а як засіб особистісного розвитку учнів. Реалізація навчальних цілей, на їхню думку, не повинна

досягатися за допомогою авторитарних, директивних способів керівництва, які негативно позначаються на розвитку мотиваційно-ціннісної сфери вихованців, їх характеру та самосвідомості. Студентам із особистісно-орієнтованим рівнем культури педагогічного спілкування властива установка на безумовне прийняття учнів, доброзичливе ставлення до них незалежно від їх успішності.

Чітке визначення показників і рівнів розвитку культури педагогічного спілкування є необхідною передумовою ефективної підготовки майбутніх учителів до професійної взаємодії з учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С.56-68.
2. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 160с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420с.
4. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Дис. ...канд. психол. наук. – Л., 1987. – 268с.
5. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С.100-111.
6. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 207с.
7. Коломиец А.В. Формирование продуктивного стиля педагогического общения во внеучебной деятельности студентов (на материале факультетов общественных профессий педагогических вузов): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 1989. – 25с.
8. Кричевский Р.Л. Общение классного руководителя с коллективом старшеклассников // Вопросы психологии. – 1984. – №6.
9. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. – М., 1978. – 174с.
10. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: Дис... канд. психол. наук. – М., 1994. – 154с.
11. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 240с.
12. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979.

Віталій ЛОЛА

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ Й ОСНОВ ПІДПРИЄМНИЦТВА

У контексті нашого дослідження доцільним є аналіз структури особистості майбутнього вчителя з позицій важливості тих структурних елементів, які забезпечать його професійно-педагогічну діяльність з економічного виховання школярів. При цьому потрібно відзначити, що методична діяльність інтегрує як педагогічну, так і економічну діяльність, а отже необхідно враховувати відповідні професійні якості особистості.

З метою аналізу досвіду суб'єкта педагогічної діяльності ми беремо за основу положення С.Рубінштейна про розвиток суб'єкта через діяльність. При цьому виходимо з того, що навчання студентів основ педагогічної діяльності здійснюється через сукупність дій із розробки навчального проекту для учнів. Це значить, що розвиток особистості вчителя трудового навчання й основ підприємництва, набуття ним досвіду дидактичного планування повинно здійснюватись у процесі педагогічної (перш за все – методичної) діяльності. Тому досвід викладання економічних дисциплін може бути описаний шляхом виділення визначальних видів діяльності і складання переліку типових професійних завдань, які необхідно вирішувати.

Аналіз досліджень із проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів свідчить про те, що вона є складним утворенням, яке передбачає досягнення ряду цілей: дати студентам теоретичні загальнопедагогічні знання; розвинути педагогічні уміння та навички; сформувані професійно значущі якості особистості майбутнього вчителя [2; 3; 4].

Для розв'язання проблеми професійно-педагогічної підготовки учителя доцільно вивчити структуру педагогічної діяльності і його особистості, науково обґрунтувати зміст діяльності,

тобто окреслити коло педагогічних знань та умінь, якими повинен володіти майбутній вчитель.

Підготовка майбутнього вчителя на професійно-педагогічному рівні забезпечується згідно із вимогами до особистості вчителя і характеру його професійної діяльності, що передбачено у відповідних професіограмах.

Сказане вище дозволяє нам розглянути структуру діяльності вчителя трудового навчання й основ підприємництва, здійснювану в рамках викладання основ економіки при реалізації програм для учнів з основ підприємницької та фермерської діяльності тощо. При цьому ми розкриємо досвід особистості через основні види і завдання педагогічної діяльності в плані методики навчання учнів (див. таблицю 1).

ТАБЛИЦЯ 1.

Структура професійно-педагогічної діяльності

№	Вид діяльності	Завдання професійно-педагогічної діяльності
1.	Розробка змісту професійно-педагогічної діяльності	Побудова функціональної структури діяльності; аналіз трудових функцій та процесів, здійснюваних вчителем; вивчення суб'єкта діяльності вчителя; конструювання змісту навчального матеріалу для формування знань, умінь та якостей особистості; розробка програмно-методичної документації для професійно-педагогічної підготовки
2.	Визначення мети навчально-трудової діяльності	Формування навчальних, виховних та розвиваючих цілей навчання за визначеною тематикою
3.	Відбір інформаційних джерел та формування змісту навчального матеріалу	Визначення одиниць навчальної інформації для учнів згідно із програмами. Розробка календарних-тематичних планів і відбір навчального матеріалу за тематикою занять. Підготовка конспектів для проведення занять із трудового навчання
4.	Відбір навчальної літератури, дидактичних розробок, таблиць, плакатів, ТЗН, матеріалів, інструментів та обладнання	Визначення переліку дидактико-матеріального забезпечення заняття і порядку використання відповідних одиниць
5.	Розробка педагогічних технологій навчально-трудової діяльності учнів	Визначення сукупності педагогічних засобів навчально-виховного процесу. Підготовка засобів навчання згідно з тематикою. Підготовка навчально-матеріальної бази для проведення занять. Планування навчального процесу і його поетапного контролю

Дана таблиця дає можливість виділити необхідні для професійно-педагогічної діяльності професійно значущі знання, уміння та якості особистості педагога, що є основою для формування у студентів достатнього рівня професійної спрямованості. Однак, ведучи мову про майбутнього вчителя, ми повинні діагностувати професійно-педагогічну спрямованість особистості, що передбачає наявність таких ознак, як ставлення до дітей, свідомість і психологічна та моральна готовність до педагогічної діяльності. Про це говорять у своїх дослідженнях Е.Грашак, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, С.Тезікова, О.Шашніна, А.Щербаков та інші дослідники. Значна увага при цьому звертається також на професійний інтерес, що визначається наявністю нахилів та здібностей, які виділяють у своїх дослідженнях Н.Кузьміна, Т.Деркач, О.Шишкіна.

Наявність інтересу до педагогічних професій виступає як необхідна умова, що сприяє більш швидкому і якісному оволодінню необхідними для неї знаннями, уміннями та навичками, свідомому формуванню необхідних для вчителя особистісних якостей. Інтерес до педагогічної професії ми визначаємо як вибіркове ставлення особистості до роботи з дітьми, в основі якої лежать готовність до педагогічної діяльності і бажання оволодіти її основами.

Більшість дослідників визначає готовність до конкретного виду педагогічної діяльності, виходячи з її особливостей, функцій і змісту. Найбільш повно специфіку праці педагога вдалось розкрити В.Сластьоніну, який вважає, що готовність до педагогічної праці є сукупністю якостей особистості. До показників, що характеризують її сукупність, він відносить здібності до ідентифікації себе з іншими або перцептивну здібність; психологічний стан, що

відображає динамізм особистості; багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність, винахідливість, інші властивості та якості. Готовність, за Сластьоніним, включає також емоційну стійкість, яка забезпечує витримку і володіння собою, а також професійно-педагогічне мислення, що дозволяє проникати у причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати науково обґрунтовані пояснення успіхів та переваг, передбачати результати своєї роботи [5].

Умови і критерії при формуванні готовності до психолого-педагогічного процесу найтіснішим чином залежить від змісту діяльності, на яку орієнтують і до якої схильний суб'єкт навчання, тобто студент. К.Талізін, вивчаючи схему орієнтовних основ діяльності, виділила дві її складові: по-перше, знання про предмет, із яким потрібно працювати, і умови, яких необхідно дотримуватись, по-друге, – знання про саму діяльність, наявні у ній дії та порядок їх виконання на практиці [6].

Вимоги професійно-кваліфікаційної характеристики вчителя трудового навчання й основ підприємництва має свої особливості, які пов'язані зі змістом спеціальної та методичної підготовки, а також завданнями, що вирішуються вчителем у процесі навчання учнів. Це вимагає врахування основних завдань трудової підготовки учнів та їх економічного виховання і відповідного змісту. А тому реалізація змісту трудового навчання у школі та використання відповідних форм і методів організації практичної діяльності учнів вимагають від вчителя наявності конкретних особистісних і професійно значущих якостей, спеціальної, загальнопедагогічної та загальнотехнічної підготовки, що повинна передбачати професіограми вчителя трудового навчання й основ підприємництва, виходячи із кваліфікаційної характеристики за відповідною спеціальністю.

У своєму дослідженні ми використали підходи до опису педагогічної діяльності В.Сластьоніна, який, опираючись на об'єктивний професіографічний метод, обґрунтовує і конкретизує професійні якості педагога. Він розглядає наукову розробку професіограми як, "по-перше, скрупульозне виявлення якостей і характеристик педагогічної професії не шляхом емпіричних номенклатур, а на основі аналізу всіх сторін діяльності вчителя, і по-друге, виявлення тих характеристик, які відображають внутрішню структуру педагогічної діяльності, а також тих, котрі проєктуються і задаються потребами суспільства [7].

З метою визначення основних складових моделей майбутнього вчителя трудового навчання й основ підприємництва ми підготували опитувач (анкету) із вказаними там найважливішими групами професійно важливих якостей (особистісні, професійно-педагогічні якості і педагогічні здібності).

Учасникам опитування (вчителі та керівники шкіл) було запропоновано підкреслити в анкеті найважливіші якості і протипоказання, виділивши цифрами визначальні в тій чи іншій групі. Після обробки результатів ми виділили ті якості, які є головними у змісті діяльності вчителя трудового навчання й основ підприємництва.

Оскільки відповідні запитання анкети мали суб'єктивний характер, то ми провели ще й парне порівняння та одержали характеристики оцінки вчителів керівниками їх шкіл. Це дозволило виділити професійно-педагогічні й особистісні якості, які відображають зміст педагогічної праці. Найбільш характерними для вчителів повинні бути такі якості:

- творче ставлення до професійної діяльності, ініціативність;
- високий рівень знань, умінь та майстерності при викладанні загальнотехнічних дисциплін та підприємництва;
- прагнення самоутвердитись, знайти себе у педагогічній праці;
- впевненість у своїх професійних позиціях;
- тонке відчуття і сприймання дитячого світу.

Аналізуючи професійно-педагогічну діяльність вчителя трудового навчання й основ підприємництва, ми виходимо із важливого на сьогодні завдання з вивчення школярами економіки, що відіграє значну виховуючу роль, сприяє процесу соціалізації учнів, їх входженню в самостійне життя і професійному самовизначенню. Введення курсу "Основи економічних знань" у школі повинно вплинути на удосконалення вузівського курсу "Основи економічної теорії". При наявності базових знань час, відведений вузівськими програмами для вивчення економічної теорії, можна використовувати більш продуктивно, розглядаючи предметні питання, поглиблюючи і

розширюючи знання у таких напрямках, які цікавлять студентів, враховуючи їх професійну спрямованість, проводити аналіз економічної ситуації та економічної політики держави.

У психолого-педагогічній літературі, що базується на практичному досвіді, ряд авторів робить спробу систематизувати знання, необхідні студентам. Що стосується формування системних економічних знань, то вони мають певну специфіку:

- абстрактність економічних понять;
- міжпонятійні зв'язки, що відображаються у системі економічних законів і категорій, властивих сучасній практиці;
- зв'язок загальнопедагогічних дисциплін із профільними дисциплінами, де студенти оволодівають теоретичними знаннями з основних категорій економіки: менеджмент, маркетинг і т.д.

При послідовному вивченні курсів економічного циклу здійснюється подвійний процес: з одного боку, відбувається приріст інформації, яку дає кожна із наук, з іншого, – інтеграція знань, опорних одиничних понять, якісна трансформація накопичених економічних знань, які отримують узагальнену форму. При цьому важливими завданнями є: формувати у студентів комплекс теоретичних і практичних знань з основ підприємництва, допомогти їм зорієнтуватись у сутності ринкових відносин, у функціональних особливостях ринку, його законах, а також оволодіти певною сукупністю економічних понять і категорій.

Перехід від одного рівня засвоєння знань до іншого, від уявлень до понять вимагає значної активізації розумової діяльності студентів. Для вирішення цього складного завдання викладачі повинні враховувати як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори, зокрема такі, як забезпечення міжпредметних зв'язків між блоками загальнотехнічних, психолого-педагогічних та економічних дисциплін і курсів. Об'єктивною обставиною, яка перешкоджає студентам перейти від узагальнюючого абстрагуючого засвоєння економічних знань до їх конкретизації, є те, що програми економічних дисциплін не передбачають вивчення економічних понять, які є основним компонентом, ядром знань, в їх тісному зв'язку, у єдиній логічній системі. Їх вивчення певною мірою має фрагментарний характер, що негативно позначається на розумінні й усвідомленні студентами зв'язків, відношень між матеріалом, який вивчено і вивчається, якщо викладання ведеться ізольовано, тобто міжпредметні, міжкурсів зв'язки залишаються поза увагою викладачів різних дисциплін. Як показують дослідження, в результаті такого підходу знання студентів мають розрізнений, безсистемний характер. Крім того, навчальні посібники, об'єктивно відображаючи зміст відповідних дисциплін згідно з вимогами програм, слабо забезпечують узгодженість, взаємозв'язок навчального матеріалу, що, в свою чергу, порушує етапність процесу формування необхідних знань. Отже, при створенні нових підручників необхідно зосереджувати більшу увагу на точних формулюваннях, висновках, узагальненнях, творчих завданнях для самостійної роботи, що сприятиме підвищенню рівня засвоєння навчального матеріалу, розвитку логічного мислення студентів та використання знань у практичній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. М.: Просвещение, 1990. – 141с.
2. Белозерцев Е.П. *Подготовка учителя в условиях перестройки*. М.: Педагогика, 1989. – 208с.
3. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. М.: Педагогика, 1973. – 423с.
4. Сластенин В.А. *Некоторые методологические подходы к проблеме совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя // Психолого-педагогична підготовка вчителя у ВУЗі*. – Полтава, 1992. – С.5-10.
5. Сластенин В.А. *Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание структуры функционирования// Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Сб. науч. трудов. М., 1994. – С.80.
6. Сластенин В.А. *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. – М.: Просвещение, 1976. – 160с.
7. Талызина Н.Ф. *Методика составления обучающих программ*. – М., 1980. – 125с.

Ярослав МАТВИСІВ

МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У період становлення ринкової економіки в суспільстві, особливо серед молоді, проходить докорінне переосмислення системи ціннісних орієнтацій. Цей процес є досить суперечливим та загострюється цілою низкою причин соціально-економічного характеру: різким падінням життєвого рівня народу, відсутністю економічної стабільності, розшаруванням суспільства та ін.

Недостатня обізнаність у сфері економічної освіти та виховання орієнтує молоде покоління на суперечливі ціннісні стандарти. Це негативно впливає на слабку психіку та несформовані моральні підвалини молоді, яка гостро відчуває вплив деморалізації суспільства.

Домінуючі тенденції нинішнього розвитку сприяють загостренню проблеми. Нині спостерігаємо формування стилю економічної поведінки, відірваного від усяких моральних підвалів. У молодіжному середовищі спостерігається ціла низка негативних тенденцій: розповсюдження споживацтва, утриманства, зростання престижу професій, що роблять "швидкі гроші", нігілістичне ставлення як до правових, так й економічних законів. Доволі часто молоді люди називають життєвими планами вельми розпливчасті орієнтири та мрії, які базуються на некоректній інформації, що інколи поширюється засобами масової інформації.

Для розв'язання проблем входження України у світові цивілізовані рамки державотворення система освіти повинна правильно зорієнтувати підрастаюче покоління на необхідність вибору ціннісних перспектив. Для цього необхідно, насамперед, активно вирішувати проблему гуманізації, індивідуалізації та евристичної орієнтації навчально-виховного процесу, змінюючи при цьому сам підхід до змісту освіти та виховання учнівської молоді. У цьому контексті можна говорити про те, що назріла необхідність реформування системи економічної освіти. Це підтверджують і такі факти:

По-перше, переваги молоді перед іншими віковими групами полягають у швидкому сприйнятті й усвідомленні суспільних потреб, "вимог часу" як власних, готовності навчатися та перенавчатися.

По-друге, актуальною проблемою сьогодення є безробіття. Розвиток підприємництва та самозайнятості нині – один із найбільш перспективних напрямів вирішення проблеми створення нових робочих місць для непрацюючої молоді.

По-третє, відтік молоді у кримінальні структури – небезпечне явище як для молодих людей і їх майбутнього, так і для всього українського суспільства.

Історичний досвід українського народу засвідчує, що ідеї економічної освіти, навчання та виховання підрастаючого покоління і дорослих людей найбільш плідно розвивалися і втілювалися у практику на всіх етапах боротьби за державність і національне шкільництво. Так, українське середньовіччя, а радше новітня доба, багаті пам'ятками, в яких господарська, реміснична, торгова активність спирається на міцні моральні і дидактичні засади. У цьому контексті варто згадати Климентія Зінов'єва, який на початку XVIII ст. опоетизував декілька десятків різних занять (фахів), спонукаючи до них українське суспільство. Заклик до економії часу, спорідненої праці займає помітне місце також й у світоглядній спадщині Г.Сковороди. На початку XX ст., в період відновлення української державності, велику роботу провадило товариство "Просвіта", яке своїми книжечками-метеликами формувало у людей риси підприємливості для того, щоб "приспішити і поглибити природній розвиток народу", оскільки "злидні в економічній ділянці життя затримують всякий розвиток країни..." [4]. Таким чином, формування економічної самочинності та підприємливості не протистоїть національному вихованню, а є його органічною складовою, наповнює перше реальним змістом.

Народна освіта за радянських часів, попри декларовані заклики гармонійного і всебічного розвитку особистості, виховання діловитості та заповзятливості, часто імплантувала у свідомість людей спотворені економічні інтереси. Виховання ж у душі нової економічної культури доцільно підпорядковувати концепції "економічної людини", в основу якої покладено визначальну роль власного інтересу особистості як мотиву економічної дії, його компетентності, раціоналізму, заповзятості, готовності нести особисту відповідальність за власні вчинки. У свідомість учнів необхідно закласти взірці підприємництва, орієнтувати їх на реальний внесок в економічне відродження України. "Концепція наживи як самоціль, як покликання суперечить моральним переконанням... Радість і гордість капіталістичного

підприємця від усвідомлення того, що при його участі багатьом людям дана робота, що він сприяв розквіту рідного міста... є складовою частиною сучасного підприємництва" [3]. Принциповим моментом є те, що, як висловився В.Вебер: "за здобутками економіки постає етика, і економіка не може нехтувати мораллю" [3]. Саме такий підхід повинен стати домінуючим у процесі формування економічного способу мислення та економічної культури учнів. Лише в цьому випадку можна сподіватися, що становлення ринкової економіки в країні проходитиме паралельно із відродженням економічної духовності.

Отже, перехід до активного використання механізмів ринкових відносин – а саме цей фактор ставить перед громадянами України потребу орієнтуватися у площині різноманітної економічної інформації, вміло оперувати категоріями та постулатами ринкової економіки – докорінно змінює зміст соціального замовлення системі освіти.

Тривалий час пошуків та педагогічних інноваційних експериментів не пройшов даремно. Сьогодні в закладах освіти нагромаджено певний досвід економічного виховання, визначено основні тенденції і напрями подальшого розвитку економічної освіти, створена система перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Зроблені перші спроби заповнення кадрової прогалини спеціалістами нової генерації. Але все це – лише окремі фрагменти широкої й багатогранної палітри економічної освіти, яку потрібно ще створити, оскільки економічне мислення, як і всяка його інша форма, переобтяжене інерційними тенденціями. У цьому, власне, і переконує пройдений період державної незалежності, протягом якого в економічному світогляді й господарській активності відбулися певні зміни, але аж ніяк не сягнули належних масштабів ні за глибиною, ні за питомою вагою залучених до нових форм господарювання громадян.

Проведений аналіз стану економічної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл м.Дрогобича та Дрогобицького району засвідчує, що засвоєні економічні знання, уміння та навички школярів не відповідають вимогам сьогодення. Їх пізнання в цій галузі здебільшого позбавлені зв'язку з виробничими процесами, мають фрагментарний характер. Аналіз уроків трудового навчання показав, що більшість учителів не використовує програмний матеріал для підвищення рівня економічної освіти учнів. Основними причинами, як свідчать результати дослідження, є невміння виявляти потрібну економічну інформацію в програмному матеріалі, підібрати, при необхідності, додатковий дидактичний матеріал економічного характеру, нездатність реалізовувати економічні знання в органічній єдності із знаннями загальноосвітніх предметів.

Досвід роботи шкіл розвинутих країн із питань економічної освіти і виховання молоді вказує на ефективність і доцільність переорієнтації вузькопрофільних навчальних предметів в інтеграційні курси. Наприклад, курс "Навчання про працю" в школах ФРН, окрім політехнічної освіти, передбачає розвиток в учнів техніко-економічного мислення, ознайомлення з елементарними економічними основами ведення домашнього господарства, оволодіння загальними економічними знаннями, які б допомогли глибше усвідомити взаємозв'язки економічних, суспільних та політичних процесів. Для вчителів функціонують курси підвищення рівня економічної освіченості, а студенти педагогічних вузів обов'язково повинні пройти виробничу практику.

Ті ж поодинокі приклади змістовно і методологічно вдалої економічної орієнтації старшокласників, які можуть зарахувати собі в актив окремі школи, є лише обнадійливим винятком на загальному тлі слабких економічних знань серед учнівської молоді. Однією з головних причин незадовільного стану економічної освіти є, насамперед, економічна некомпетентність педагогів.

Дослідження, проведені рядом авторів у Національному педагогічному університеті імені М.Драгоманова, Волинському державному педагогічному університеті імені Лесі Українки [6], та наші власні спостереження у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені І.Франка показали, що навчальний процес у цих педагогічних вузах не повною мірою забезпечує формування економічної та методичної (у галузі економічної підготовки школярів) освіченості майбутнього фахівця. Надто збідненим виглядає арсенал засобів для формування активних поглядів економічної самочинності та підприємливості студентської молоді.

Курс "Основи економічних теорій", який читається на інженерно-педагогічному

факультеті, є практично єдиною навчальною дисципліною, покликаною формувати економічний світогляд майбутніх фахівців. Студенти ознайомлюються із сутністю економічних теорій, законів, становленням й еволюцією грошових відносин, фінансовою системою, елементами макроекономіки тощо.

Безумовно, все це збагачує і розширює економічний світогляд студентської молоді, сприяє формуванню їх загальноосвітніх знань, виробляє здатність цілісного сприйняття й розуміння сучасних економічних відносин. Однак, не применшуючи ролі та значення вказаної навчальної дисципліни, ми хотіли б відзначити просвітницький, а не прикладний характер отриманих студентами знань.

Результати анкетування, бесіди зі студентами вказують на недостатній рівень їх економічних знань для майбутньої практичної діяльності. Прослідковується відсутність понятійного апарату, чіткого уявлення про місце і роль економічного виховання в комплексі основних напрямів виховання особистості нового типу, економічної культури в системі світоглядної культури людини. Тому зміст економічної освіти не повною мірою відображає організаційні, економічні та правові аспекти захисту інтелектуальної творчості, що значно звужує економічну світоглядну культуру майбутнього вчителя трудового навчання.

Сьогоднішній стан економічної підготовки студентів входить у суперечність із сучасними вимогами до освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя трудового навчання. Такий висновок випливає з неповної відповідності змісту шкільних навчальних програм із трудового навчання та засобів формування професійних і світоглядних знань майбутніх фахівців.

Нагадаємо, навчальний предмет "Трудове навчання", через який реалізується стандарт освітньої галузі "Технології", поділяється на три етапи: "Вступ до праці" (молодша школа), "Загальнотрудова підготовка" (основна школа), "Профільна трудова підготовка" (старша школа). На розгляд школи профільну підготовку можна розпочинати вже з восьмого класу; при чому профільне трудове навчання передбачає варіативність програм.

Все це зумовлює необхідність розширення рівня світоглядної культури й ерудиції випускника. Поряд із належною політехнічною підготовкою, знаннями психолого-педагогічних основ навчально-виховного процесу він повинен отримати й належну економічну підготовку, оскільки, працюючи за обраною спеціальністю, вчитель трудового навчання повинен сприяти:

- поступовому засвоєнню учнями правових, організаційних, економічних, екологічних, соціально-психологічних та ін. знань, які складають основи сучасної економічної діяльності;
- формуванню таких якостей особистості, як працелюбність, ініціативність, винахідливість, відповідальне ставлення до праці та власності;
- розвитку економічного мислення, стійких професійних інтересів, необхідних при виборі майбутньої професії.

Існуючий стан економічної підготовки студентів інженерно-педагогічного факультету породжує у майбутніх педагогів абстрактне, значно спрощене уявлення про зміст економічного навчання та виховання учнівської молоді. Безперечно, такий стан справ абсолютно не відповідає сучасним потребам і вимагає:

- розробки концепції економічної підготовки педагогів (вчителів-предметників);
- оновлення змісту вузівських навчальних програм, який би відповідав досягненням економічної науки, ринкової економіки, її реаліям і науковому прогнозуванню;
- розробки наукових психолого-педагогічних основ наступності економічної підготовки педагогічних кадрів.

На наш погляд, модель економічної підготовки вчителя трудового навчання повинна бути спрямована на набуття ним спеціальних економічних знань, формування високого рівня культури, інтелекту, здатності і потреби до постійного саморозвитку.

Одним з ефективних шляхів вирішення цієї проблеми, як свідчать результати нашого дослідження, є впровадження в навчальний процес факультативного курсу "Патентознавство. Раціоналізаторська та винахідницька діяльність".

Метою курсу є ознайомлення студентів із правовими й організаційними засадами раціоналізаторської, винахідницької та патентно-ліцензійної роботи. Під час занять студенти ознайомлюються з основами патентознавства; сутністю раціоналізаторської пропозиції, її ознаками, порядком подання та правилами оформлення; економічним змістом винаходу; широким колом

правових питань, пов'язаних з охороною інтелектуальної власності, захистом авторських прав на винаходи та раціоналізаторські пропозиції; з основними методами визначення економічного ефекту від впровадження винаходів та раціоналізаторських пропозицій у виробництво.

Засвоєння студентами програмного матеріалу зазначеного курсу розширить не лише загальноосвітній рівень, глибину пізнання сучасних економічних відносин, а й сприятиме фаховому утвердженню, особливо на початку їх професійної діяльності, слугуватиме підвищенню престижу вчителя трудового навчання.

Факультативні заняття повинні стимулювати ініціативу студентів до самостійного пошуку знань із питань технічної творчості й практичної реалізації творчих розробок.

Більше того, вивчення курсу "Патентознавство. Раціоналізаторська та винахідницька діяльність" паралельно з навчальною дисципліною "Технічна творчість учнів", яка читається на факультеті, значно збагатить й урізноманітнить набір педагогічного інструментарію формування творчої особистості вчителя. При належному підході до побудови навчального процесу, вдалому використанні міжпредметних зв'язків найбільш активно проходитиме своєрідний тренінг, відпрацювання навичок визначення альтернатив, зіставлення результатів і затрат.

Найважливішим при встановленні взаємозв'язків вивчення вказаних предметів є:

- узгодження вивчення в часі;
- забезпечення наступності розвитку знань, формування понять, умінь і навичок;
- усунення дублювання при вивченні споріднених питань.

Виконання комплексних практичних завдань дасть можливість студентам не лише краще засвоювати теорію, а й стане запорукою самостійного пошуку необхідної інформації, її творчого переосмислення і критичного оцінювання. Окрім здатності формувати оригінальні рішення, у студентів виробиться досвід колективної роботи, з'явиться нове бачення відомих фактів і явищ, розвинеться здатність поєднувати технічні знання з їх правовим регламентуванням. Студенти навчатимуться визначати предмет свого пошуку, пов'язаного з вирішенням сформульованого викладачем завдання, самостійно отримувати результат, перевіряти його на практиці. Це дасть можливість вийти у новий освітній простір, легко "рухатися" в ньому, робити припущення, висувати гіпотези, шукати реальні шляхи розв'язання поставленої проблеми.

Таким чином, характерною особливістю оновленого змісту сучасної економічної підготовки вчителя трудового навчання є комплексний, всебічний характер взаємовпливів навчальних дисциплін, реалізація тісних міжпредметних зв'язків, зорієнтованість навчання на майбутню практичну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вебер В. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 805с.
2. Дідух В., Левченко Г., Сидоренко В., Терещук Б., Тхоржевський Д. Тезаурус стандарту "Трудового навчання" // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 2. – С. 2-7.
3. Злупко С. Формування поведінки економічної самочинності та підприємливості в системі сучасного українського виховання // Сучасне українське виховання. – Львів: Основа, 1997. – С.112-116.
4. Куциньський А. Кооперація і виховання // Господарсько-кооперативний часопис. – Ч.40. – Львів, 1933.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання. – К.: Перун, 1998.
6. Шпак О.Т., Падалка О.С., Шепотько В.П. Учителю про економічне виховання учнів: питання генезису і компетентності: Навчальний посібник. – К.: Четверта хвиля, 1998. – 224с.

Микола МИХАЙЛІЧЕНКО

ГРОМАДЯНСЬКІ ЦІННОСТІ І ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сучасне суспільство знаходиться на складному переломному етапі розвитку. Для нього характерні переоцінка суспільних та особистісних цінностей, утвердження нової державницької ідеології, критика і подолання того, що загальмує подальший рух у становленні держави і відповідної нової освітньої парадигми. Вищим гуманістичним змістом соціального розвитку стає спрямованість на людину як вищу цінність буття, створення сприятливих умов для

вільного розвитку кожного члена суспільства.

Нині визріла гостра соціальна суперечність між нереалізованою потребою у відповідальних, професійно компетентних й особистісно зрілих людях та їх дефіцитом у всіх галузях народного господарства, зокрема в освіті. Очевидним, на нашу думку, є той факт, що існуюча система виховання виявляє цілий спектр тривожних симптомів, серед яких: відсутність виховних ідеалів, часткова підміна їх чужими, невідповідними менталітету нашого народу; небажання сумлінно працювати; невмотивовані вияви егоїзму, байдужості, агресивності. Це, в свою чергу, веде до втрати бажання набувати справжніх цінностей суспільного життя.

Метою сучасної системи педагогічної освіти є загальний та професійний розвиток вчителя нового типу, якому притаманні висока громадянська активність і соціальна відповідальність. Очевидно, що такий вчитель не буде байдужим ні до справ держави взагалі, ні до дитячої долі зокрема. Головним орієнтиром його педагогічної діяльності є усвідомлення професійного обов'язку та високий рівень громадянськості.

Вкажемо, які характеристики громадянина у суспільстві є найбільш важливими. Це – усвідомлена суб'єктивна законслухняність, індивідуальна правосвідомість, відданість і служіння державі й країні, захист її інтересів, орієнтація на прийняті суспільні норми й цінності, що стосуються родини, побуту, праці та всього суспільства. Саме у масштабі суспільному на феномен громадянськості спрямована нова освітня гуманістично орієнтована парадигма, в центрі якої нова людина майбутнього виступає найвищою цінністю [1]. Громадянськість, як особистісна якість та світоглядна орієнтація вчителя, виступає потужним фактором його духовного розвитку і безпосередньо впливає на активну професійну позицію.

Звернімо увагу на культурологічний підхід у науковій методології педагогічної науки, в основі якого – аксіологія – вчення про цінності та ціннісну структуру світу. Згідно з цим підходом людина пов'язана з культурою, як з певною системою цінностей. Звісно, що однією з особистісних характеристик є творче осмислення людського досвіду, тобто культури суспільства. Це виявляється в особистісному зростанні через оволодіння системою знань, умінь і навичок. Людина не тільки розвивається на основі культури, а й продуктивно створює нові культурні надбання. Тому, стверджує Є.Бондаревська, в якості мети сучасного виховання розглядаємо людину культури. Це – особистість вільна, здатна до самовизначення у світі культури, це особистість гуманна, духовна й творча [2]. Цілком очевидно, що такі особистісні характеристики впливають на індивідуальні та загальнолюдські цінності майбутнього вчителя.

Цінності майбутнього вчителя-громадянина є життєвим орієнтиром у його професійній діяльності. У педагогічній взаємодії при визначенні змісту виховання вибір системи цінностей є основним завданням у контексті гуманізації та гуманітаризації змісту освіти. Відповідно, навчально-виховний процес у школі й освітній простір України спрямовується на формування системи цінностей людини, серед яких і громадянські.

Сучасний науково-педагогічний пошук орієнтований на питання, що пов'язані з проблемою цінностей сучасного українського суспільства. Зауважимо, що у підготовці майбутнього вчителя врахування діяльнісного та аксіологічного підходів до формування особистості громадянина є особливо важливим та актуальним. Процес побудови державності України, входження її у європейський простір доводить пріоритетність таких цінностей, як громадянськість і патріотизм, демократизм і гуманність, толерантність і відкритість, цивілізованість тощо. О.Сухомлинська вказує, що "сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою всього людства" [5, 106]. Автор наголошує, що мета і завдання формування цінностей, ціннісних орієнтацій, їх зміст і форма є педагогічною проблематикою і потребує спеціального розгляду.

На сучасному етапі суспільного становлення проблема цінностей обговорюється у трьох аспектах: соціальному, психологічному та педагогічному. В педагогічному аспекті звернемося до пошуків науковців П.Ігнатенка, Л.Крицької, В.Струманського, І.Тараненка та ін.

Ціннісний підхід у формуванні особистості базується на визнанні цінностей та їх позитивної оцінки й включає в себе: 1) наявну інформацію про існування цінностей; 2) з'ясування умов їх реалізації і присвоєння на індивідуальному рівні; 3) включення в активну

діяльність через визнану систему цінностей; 4) динамічність як можливо спрогнозовану зміну якостей особистості в результаті оволодіння суб'єктивно значущими цінностями. Як вказує Б.Чижевський, "поняття цінностей відображає один з найсуттєвіших моментів практичної взаємодії людини з навколишнім середовищем та іншими людьми: спрямованість зрушення, що відбувається в життєвому стані та розвитку конкретного індивідуума під впливом відповідних носіїв цінностей – сім'ї, педагогів, закладів освіти, засобів інформації, молодіжних, громадських та політичних організацій..." [5, 113-114].

У процесі оволодіння життєвим досвідом через емоційні переживання особистості формуються ціннісні орієнтації. Для громадянина вони базуються на загальнолюдських цінностях і, як вказувалось раніше, реалізуються у громадянськості, гідності, честі, порядності, професіоналізмі, турботі, повазі до батьків, старших, вчителів тощо.

У контексті поставленої проблеми свою систему духовних цінностей пропонує М.Боришевський, котрий звертає увагу на цінності гуманності, ставлення до праці, до навколишнього середовища, загострене почуття відповідальності за долю нації, виключне значення рідної мови, правові цінності тощо [5, 144-150]. Аналізуючи демократичні цінності у процесі становлення громадянина, І.Тараненко підкреслює, що саме людина – "вища цінність у структурі громадянської позиції, тобто системи соціальних орієнтацій та установок, що характеризують людину як громадянина країни і суспільства. Вища цінність в ієрархії демократичних цінностей – особистість, її свобода і права" [5, 152]. У новому тисячолітті, наголошує автор, громадянська позиція особистості має формуватись не тільки на основі національної культури і національних цінностей, а й на більш широких географічних перспективах з урахуванням плюралізму віросповідань, системи ідей, цінностей [5, 153]. Звернімо увагу, що вказане положення зорієнтоване на головну, на нашу думку, умову модернізації освіти ХХІ століття. Вважаємо, що саме кардинальні зміни та переорієнтація змісту в контексті найновіших наукових уявлень про Світ і Людину, виховання особистості, здатної до глобального мислення, озброєння її фундаментальними знаннями та цінностями будуть головними у цьому питанні.

Серед громадянських ціннісних орієнтацій учнівської молоді Л.Крицька звертає особливу увагу на ціннісні орієнтації громадянина, які пов'язані з необхідністю мислити й діяти відповідно до Конституції України. Це, насамперед, громадянськість, позитивне ставлення до демократичного устрою життя, орієнтація на соціальну справедливість (відмінну від соціальної рівності), актуалізація своєї індивідуальності, "розвитку свого Я", спрямованої на громадянський ідеал: "Який я громадянин? Що я повинен встигнути зробити в житті для себе, для інших, для держави" [5, 155-159].

Звернемо увагу на спробу систематизації цінностей українського виховання, яку здійснив професор Омелян Вишневський. Його "Кодекс вартостей" включає: абсолютні вічні вартості; основні національні вартості; основні громадянські вартості; вартості сімейного життя; вартості особистого життя. На нашу думку, авторський підхід поєднує вже відомі аспекти особистісного розвитку: людина – професіонал – сім'янин. О.Вишневський виділяє такі громадянські вартості: прагнення до соціальної гармонії, до відстоювання соціальної і міжетнічної справедливості, до культури соціальних і політичних стосунків; рівність громадян перед законом, самовідповідальність людини, право людини на життя, власну гідність, безпеку, суверенітет особи, толерантність тощо [3, 12-17].

Детальний аналіз дає підстави стверджувати, що визначені цінності і ціннісні орієнтації, спрямовані на позитивне ставлення до української державності, допомагають визначити мету виховання. Вона визначається формуванням реально мислячої, громадянсько стійкої особистості, здатної в нових соціально-економічних і політичних умовах зробити особистий вагомий внесок у перетворення суспільного життя і власне самовдосконалення. Це досягається через більш повний розвиток потенційних духовних і фізичних сил особистості, її задатків, здібностей, талантів. Стратегія виховання суспільства на сучасному етапі зорієнтована на позиції гуманістичного підходу і полягає в тому, щоби забезпечити підростаючій особистості умови для повноцінного духовного розвитку, інтелектуально-моральної свободи вибору поведінки, формування громадянських цінностей і здатності відстоювати свої переконання, погляди, думки [1].

Вкажемо на якісно нові умови успішної професійної діяльності педагога, пов'язані з умінням перебудувати її з урахуванням різкої зміни суспільно-економічного становища, ціннісних орієнтацій і нової життєвої філософії. Мета підготовки майбутнього вчителя проектується не тільки на формування навичок діяльності, а й на освоєння особистісних характеристик, які є важливими показниками педагогічної компетентності, професійної зрілості та, безумовно, громадянськості.

Безсумнівно, що громадянськість вчителя визначає успіх громадянського виховання учнів. Розглядаючи її як цілісне особистісне утворення, вкажемо на основні складники, від яких залежатиме успіх громадянського виховання. Серед них виділимо громадянську самосвідомість як усвідомлення особистої приналежності до певного державного соціуму, почуття громадянської гідності, громадянського обов'язку, громадянської відповідальності й громадянської совісті (В.Сухомлинський, П.Ігнатенко, О.Сухомлинська, М.Боришевський та ін.).

У змісті підготовки майбутнього вчителя В.Сластьонін та О.Мороз вказують на вагомое значення активної професійної позиції. Психологи активну професійну позицію розглядають як складову соціальної активності особистості (Б.Ананьєв, Л.Божович, С.Рубінштейн та ін.). Одним із компонентів соціальної активності є позиція, яка визначає характер соціальної орієнтації особистості. Дослідники обґрунтовують соціальну позицію як діяльнісне ставлення людини до життя, до завдань самореалізації у процесі розвитку суспільства. Наголосимо, що саме від позиції особистості залежить тип громадянської поведінки і, відповідно, тип професійної поведінки людини (В.Сластьонін).

Соціальна позиція, яка визначає громадянську зрілість особистості, є основою професійної. Отже, професійна позиція базується на соціальних орієнтаціях та відносинах і є виявом норм, ідеалів, принципів суспільства з його вимогами до професійної діяльності людини. Саме тому професійна позиція акумулюється у загальній професійній підготовці.

Дослідники проблеми формування активної життєвої позиції, соціальної активності майбутніх учителів (О.Киричук, Н.Кузьміна, О.Мороз, Д.Ніколенко, А.Петровський, В.Сластьонін та ін.) у структурі активної професійної позиції виділяють світоглядний, мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний, операційний, діяльнісно-поведінковий та емоційно-вольовий компоненти.

Світоглядний та ціннісно-орієнтаційний компоненти передбачають стабільність, глибину, усвідомлення професійно-педагогічних суджень, що базуються на громадянській свідомості та громадянському світогляді. Професійна діяльність майбутнього вчителя тісно пов'язана з мотивами педагогічної діяльності та цінностями, на які орієнтується особистість у власній професійній сфері. Активна професійна позиція передбачає врахування потреб, інтересів, почуттів, мотивів, оцінки, переконань, волі та ціннісних орієнтацій суб'єктів педагогічної взаємодії. Тому громадянські цінності майбутнього педагога стають особистісно значущими характеристиками у ставленні до держави, людини, певного соціуму.

В умовах педагогічного університету ефективною є така програма виховної роботи, один із напрямів якої – спрямованість навчально-виховного процесу на оволодіння цінностями гуманізму, цінностями професійними і, безумовно, цінностями громадянськими. Для цього застосовуються різні форми колективної діяльності, групової та індивідуальної роботи (правові бесіди, "круглі столи", тематичні конференції, громадянські диспути, "політичні ринги", уроки громадянської освіти, комунікативні та рольові ігри тощо).

У навчальному процесі вивчення основ державно-правової політики, основ конституційного права України, політології, основ громадянства та інші соціально-гуманітарні навчальні курси знайомлять студентів з елементарними основами виборчої системи, правами та обов'язками громадян, організацією роботи парламенту, принципами й нормами взаємодії з виконавчою владою і громадянськими організаціями та орієнтовані на оволодіння нормами правової, політичної і громадянської культури взагалі.

Зауважимо, що необхідною методологічною умовою при проведенні навчальних курсів із проблем громадянської освіти і виховання мають бути глибокі знання філософії, аксіології, права, політики, економіки, які наскрізно відображають, на нашу думку, взаємодію, взаємозалежність та взаємосприйняття громадянина і суспільства. У вузівській підготовці головною ознакою є інтегративність, яка включає в себе фаховий, психолого-педагогічний і

методичний напрям. Включення знань про громадянські цінності в практичний аспект підготовки вчителя забезпечить підвищення рівня функціонування системи професійного становлення вчителя й утвердження його активної професійної позиції.

Таким чином, громадянські цінності у формуванні активної професійної позиції майбутнього вчителя є важливим і необхідним складником. Серед актуальних завдань сучасної школи виділяємо формування національної свідомості, розвиток історичної пам'яті, виховання патріотичних і громадянських почуттів. Ці та інші характеристики – складники поняття "громадянин України". Це необхідно усвідомити, знати і глибоко осмислити майбутньому вчителю, який працюватиме в полі особистісно зорієнтованого виховання. Саме при такому вихованні ціннісно-орієнтаційні установки особистості пов'язуються з вихованням громадянина України, людини культурної і моральної, орієнтованої на громадянські цінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания// Педагогика. – 1995. – №4. – С.29-36.
3. Вишневський О. На тернистому шляху до себе. У пошуках системи цінностей // Рідна школа. – 1995. – №5. – С.12-17.
4. Мальований Ю. Педагогічні проблеми гуманізації змісту шкільної освіти // Шлях освіти. – 1998. – №4. – С.5-8.
5. Цінності у вихованні підростаючого покоління: проблеми, пошуки, перспективи: Міжнародні науково-практичні читання // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.105-190.
6. Мороз О.Г., Сластьонін В.О. та ін. Підготовка майбутнього вчителя: зміст і організація. – К., 1997.
7. Сухомлинський В.О. Бесіди про громадянськість. Вибр. тв.: В 5 т. – К., 1976. – Т.1. – С.428-447.
8. Сухомлинська О.В. Ідеї громадянськості й школа в Україні // Шлях освіти. – 1999. – №4. – С.20-25.

Ольга ХЛЄБНІКОВА

ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВУЗІВ КУЛЬТУРИ

Розбудова незалежної демократичної держави України вимагає докорінного реформування системи вищої освіти, покликаної забезпечити відродження інтелектуального потенціалу народу.

Одним із домінуючих факторів поліпшення якості підготовки фахівців у галузі музичної культури є цілеспрямоване формування у навчальному процесі досвіду практичної діяльності. В системі фахової підготовки музикантів-інструменталістів у вузах культури таким фактором є формування досвіду музично-виконавської діяльності.

Досвід музично-виконавської діяльності – це сутнісна характеристика особистості виконавця, що відображає вищий рівень оволодіння цією діяльністю, який досягається шляхом глибокого освоєння музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок.

Структура досвіду музично-виконавської діяльності складається з таких компонентів: рівень музично-теоретичного і виконавського аналізу музичного твору; рівень освоєння технології виконання музичного твору; психологічна готовність до виконання музичного твору; рівень володіння вміннями аналізувати, контролювати і коригувати виконання музичного твору; якість виконавської інтерпретації музичного твору.

Критерії сформованості досвіду музично-виконавської діяльності передбачають наявність умінь:

- аналізувати музичний твір й обґрунтовувати його інтерпретацію;
- оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками у процесі освоєння технології виконання і відтворення художнього змісту музичного твору;
- самонастроювати емоції і психофункціональний фон у процесі виконання музичного твору;
- самостійно аналізувати, контролювати і коригувати виконання музичного твору;
- виконавської майстерності, виконавської надійності й артистизму.

Розроблена оптимальна система формування досвіду музично-виконавської діяльності

передбачала формування у студентів необхідних знань, умінь та навичок, що містять всі компоненти даного досвіду.

Структуру системи формування досвіду музично-виконавської діяльності складають блоки: теоретичного і практичного освоєння музичного твору; практичної музично-виконавської діяльності; вивчення досвіду музично-виконавської діяльності. Всі блоки системи та їх елементи взаємопов'язані між собою і мають власну мікроструктуру.

Блок теоретичного і практичного освоєння музичного твору відображає формування у студентів необхідних знань, умінь та навичок музично-теоретичного і виконавського аналізу твору, а також свідомого освоєння технології виконання та відтворення художнього змісту твору. Даний процес можливий при умові глибокого пізнання й практичного освоєння нотного тексту твору. Тому у структурі блоку були визначені такі компоненти: пізнання музичного твору й освоєння його нотного тексту.

Застосування компонента пізнання музичного твору та його елементів – музично-теоретичного і виконавського аналізу твору – дозволяють формувати у студентів знання, уміння та навички виявлення жанрово-стильових особливостей, визначення форми, розгляду засобів художньої виразності, розкриття специфіки відтворення виконавцем художнього змісту на основі глибокого пізнання причинно-наслідкових зв'язків розвитку матеріалу музичного твору, призначення кожного елементу музичної мови у створенні художнього образу твору.

Знання, уміння та навички музично-теоретичного і виконавського аналізу твору виявлятимуться у спроможності самостійного їх застосування студентами при створенні і обґрунтуванні теоретичної моделі інтерпретаційного задуму.

Використання компонента освоєння нотного тексту музичного твору та його елементів – освоєння технології виконання художнього змісту твору спрямоване на формування у студентів необхідних знань, практичних умінь та навичок адекватного відтворення звуковисотності, метроритму, формоутворюючої динаміки, артикуляції, темпу, акцентуації, штрихів, агогіки, гучнісної динаміки, тембру, а також вибору доцільної аплікатури, опрацювання складних для виконання місць, досягнення раціоналізації виконавських рухів, відтворення образно-тематичної побудови твору, що дозволяє виконувати твір як певну художню цілісність.

Наявність необхідних знань, умінь та навичок свідомого освоєння студентами технології виконання і відтворення художнього змісту твору виявлятимуться у володінні ними уміннями оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними уміннями та навичками у процесі освоєння нотного тексту.

Застосування блоку теоретичного і практичного освоєння музичного твору у системі формування досвіду музично-виконавської діяльності спрямовується на формування у студентів музично-теоретичних знань, умінь та навичок пізнання твору, освоєння технології виконання, відтворення художнього змісту. Проте теоретичне і практичне освоєння музичного твору повинне пов'язуватися з освоєнням особливостей здійснення практичної музично-виконавської діяльності, зокрема аналітико-коригувальної діяльності виконавця, встановлення психологічного взаємозв'язку зі слухачами під час концерту.

Застосування виконавської діяльності у навчальному процесі та його елементів – освоєння психологічних особливостей виконавства й оволодіння уміннями та навичками аналітико-коригувальної діяльності – спрямоване на формування у студентів необхідних знань, практичних умінь та навичок саморегуляції психічного стану, що виявлятимуться в умінні самонастроювати емоції і психофункціональний фон у процесі виконання музичного твору, а також в умінні самостійно аналізувати, контролювати і коригувати його виконання.

Процес оволодіння студентами уміннями та навичками саморегуляції психічного стану можливий при умові освоєння ними психологічних особливостей музично-виконавської діяльності, зокрема усвідомлення сутності, змісту, структури виконавської техніки, артистизму, а також пізнання закономірностей аналітико-коригувальної діяльності виконавця.

Знання, уміння та навички самонастроювання емоцій і психофункціонального фону у процесі виконання твору, а також уміння аналізувати, контролювати і коригувати виконання твору виявлятимуться у наявності психологічної готовності до виконання твору і високому рівні аналітико-коригувальної діяльності.

Використання компонента "концертні виступи та його елементи" – реалізація художньої

концепції твору і встановлення емоційно-психологічного взаємозв'язку зі слухачами – спрямоване на формування у студентів знань, умінь та навичок якісного відтворення виконавської інтерпретації твору. Якість останньої залежить від рівня виконавської надійності й артистизму студентів. Знання, уміння та навички якісного відтворення виконавської інтерпретації виявлятимуться у практичному їх застосуванні при відтворенні виконавської концепції у звучанні, зокрема в умовах концертного виступу. Проте реалізація виконавської концепції передбачає усвідомлення виконавцем емоційно-психологічного взаємозв'язку зі слухачами, рівень якого залежить від здатності музиканта артистично виконувати твір на основі сценічного перевтілення.

Формування у студентів знань, умінь та навичок сценічного перевтілення передбачає розвиток умінь саморегуляції психічного стану, умінь на музичному образі твору та на емоційній реакції слухачів. При цьому суттєве значення має формування у студентів умінь та навичок володіння сценічними виконавськими рухами, які дозволяють музикантові відображати художній зміст твору й особисте ставлення до слухачів.

Блок вивчення досвіду музично-виконавської діяльності об'єднує всі блоки системи, він відображає формування у студентів умінь та навичок аналізу досвіду музично-виконавської діяльності викладача зі спеціального інструмента і досвіду практичної діяльності відомих музикантів-виконавців минулого і сучасності. Компонентами цього блоку є освоєння основних принципів роботи викладача над музичним твором і вивчення особливостей концертної діяльності відомих виконавців.

Застосування першого компонента блоку та його складових – освоєння особливостей роботи над технологією гри і над художнім образом – передбачає формування у студентів знань, умінь та навичок аналізу змісту і послідовності процесів пізнання й освоєння нотного тексту твору, особливостей застосування оптимальної системи і методики вирішення художніх завдань, вибору шляхів інструментального втілення авторських позначень, вибору доцільної аплікатури, опрацювання складних для виконання місць, освоєння прийомів звуковидобування, а також "наскрізного" виконання твору, досягнення художньо доцільного темпу, виявлення недоліків виконання, відтворення музично-звукового й образного аспектів художнього змісту у звучанні.

Використання другого компонента блоку та його елементів – аналіз концертних виступів, виявлення й аналіз варіантів інтерпретації творів – спрямоване на формування у студентів необхідних знань, практичних умінь та навичок аналізу рівня виконавського освоєння художнього змісту, рівня психологічної готовності до виконання твору в умовах сценічного виступу, рівня виконавської майстерності, виконавської надійності й артистизму у відтворенні виконавської інтерпретації музичного твору.

Процес формування досвіду музично-виконавської діяльності передбачає застосування у навчальному процесі методів та прийомів, серед яких: словесно-інформаційний (розповідь, прослуховування твору, що вивчається), наочно-евристичний (ілюстрація, демонстрація), словесно-евристичний (евристична бесіда, співставлення), практично-евристичний (показ музичного твору з коментарем, гра без інструмента), словесно-дослідницький (аналіз, змістовне групування, узагальнення), стимулювання творчої уяви, практично-дослідницький (пошук дій логічного характеру, виконання творчих завдань), варіантного вивчення твору, практично-репродуктивний, метод ескізного вивчення музичного твору, моделювання поведінки, аналізу виконання твору, концентрації виконавської уваги, аутогенного тренування, стимулювання творчої активності студентів, проблемно-пошукових методів (висунення проблеми, створення проблемної ситуації, розв'язання проблеми), практично-дослідницький, диспуту, словесно-дослідницький, прослуховування запису твору, що вивчається студентом у виконанні автора, видатних виконавців різних епох та виконавських стилів, спостереження, дидактичної гри та інших.

Експериментально-дослідна робота, проведена зі студентами кафедри народних інструментів Київського національного університету культури і мистецтв, що спрямовувалася на перевірку практичних можливостей системи формування досвіду музично-виконавської діяльності, підтвердила високу ефективність застосування даної системи навчання у фаховій підготовці музикантів-інструменталістів. Результати проведеного дослідження засвідчили якісний зріст показників сформованості досвіду музично-виконавської діяльності у студентів експериментальної групи. Так, високий рівень сформованості даного досвіду зафіксований у

36%, середній – у 60%, низький – у 4% студентів. Порівняно з початком експерименту показники високого рівня сформованості досвіду музично-виконавської діяльності цієї ж групи підвищилися на 34%, середнього рівня знизилися на 2%, низького рівня знизилися на 32%. Аналіз результатів експерименту доводить високу ефективність застосованої у навчальному процесі дисципліни "Спеціальний інструмент" системи формування досвіду музично-виконавської діяльності і методики її реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринчук І.П. Формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Ін-т педагогіки і психології. – К., 1997. – 24с.
2. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста: Підручник. – К.: Музична Україна, 1983. – 70с.
3. Євдокімов О.В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків., держ. ун-т ім. Г.С.Сковороди, 1997. – 23с.
4. Ільченко О.О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності. – Київ. держ. ін-т культури. – К., 1994. – 114с.
5. Корженевський А.Й. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця// Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. – К.: Музична Україна, 1981. – С.29-40.
6. Раппопорт С.Х. О вариантной множественности исполнительства// Музыкальное исполнительство. – Сб.7. – М.: Музыка, 1972. – С.3-47.
7. Синицин В.В. Артикуляція як предмет вивчення // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. – К.: Музична Україна, 1981. – С.62-69.
8. Чернявська М.Н. Аксиологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки: Автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.02 / Нац. муз. академія України ім. П.І.Чайковського. – К., 1996. – 24с.

Володимир ВАСИЛЬЄВ

ПОЧАТКОВА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА АДАПТАНТІВ НА ВИРОБНИЦТВІ

Рівень довиробничої базової професійної підготовки молоді, яка працевлаштовується на певне підприємство може бути різним. Зрозуміло, що програма початкової довиробничої підготовки адаптантів повинна бути диференційованою відповідно до вихідного базового рівня кожного з них.

На багатьох гірничо-металургійних підприємствах України у 80-ті роки запроваджені спеціальні соціально-педагогічні технології початкового виробничого навчання робітників [2]. Головна їх мета – викликати у новачка інтерес до праці, якомога скоріше передати йому секрети професійної майстерності, виховати сумління, відповідальне ставлення до дорученої справи, прищепити йому любов до праці. Усі грані цього головного завдання важливі і тісно взаємопов'язані. Інтерес до праці створює сприятливі передумови для оволодіння професійною майстерністю, а зростання майстерності позитивно впливає на інтерес до праці. У свою чергу, інтерес до праці й зростання майстерності є союзниками в процесі виховання ініціативного, свідомого, сумлінного ставлення до праці.

Для успішної адаптації нового робітника важливо вже у перші місяці роботи допомогти йому відкрити для себе привабливість професії, навчити його бачити красу та романтику в повсякденній буденній праці [3]. Досвідчені наставники вмюють уже в перші дні привернути увагу нового робітника до найбільш примітних сторін спеціальності. Поступово інтерес молодого робітника спрямовується від зовнішніх ефектних сторін до суті професії. Він захоплюється самим процесом праці. Таке поглиблення інтересу є важливою передумовою творчої діяльності, приносить молодому робітникові велике моральне задоволення.

У зв'язку з цим недоцільно в адаптаційний період довго тримати робітників на виконанні простих, одноманітних операцій, часто відволікаючи на підсобні роботи. Якщо юнака, який оволодіває слюсарною справою, примусити цілий місяць шпінтувати гайки, то він під кінець місяця скаже, що праця слюсаря проста, навіть примітивна і надзвичайно одноманітна та нудна, і втратить до неї інтерес. Важливе значення має така організація праці новачків, при якій вони постійно одержують нові, все складніші завдання, що стимулюють зростання професійної

майстерності.

Майстер у перші місяці роботи нового робітника повинен на практиці вивчити реальний рівень його професійної підготовки, визначити, які виробничі операції робітник виконує швидко та добре, які операції знає як виконувати, але не володіє навичками швидкого виконання, які операції не вміє виконувати. Це дасть змогу розробити індивідуальну для кожного робітника програму освоєння професії безпосередньо в процесі трудової діяльності. Залежно від початкового рівня професійної підготовки вона ділиться на кілька етапів тривалістю один-два місяці кожний. Передбачається поступове ускладнення завдань із переходом від одного етапу до іншого. Недоцільно відволікати в адаптаційний період молодих робітників на різні підсобні роботи, не пов'язані з тією професією, якою вони оволодівають.

Провідну роль у процесі початкової професійної підготовки адаптантів відіграє професійно-педагогічна майстерність наставника (бригадира, майстра), який безпосередньо спрямовує, корегує і стимулює самостійні зусилля новачка, спрямовані на оволодіння професійною майстерністю. Складові діяльності, які необхідно засвоїти, наставник повинен показати і пояснити, запропонувати учневі повторити, а далі – шляхом повторення і корегування – вдосконалити і закріпити. "Метод трудового наставництва в дії містить у собі: підготовку, показ, пояснення, спробу виконання, тренування і закріплення" [1, 55].

На стадії підготовки учням пояснюють мету і завдання, знайомлять їх із робочим місцем, правилами безпеки праці. Другий етап – показ і пояснення. Складні трудові процеси поділяються на окремі частини. Показ має відбуватися повільно, з чітким виділенням окремих "кроків". При цьому наставник говорить, що він робить (називає дію) і чому так робить (що? як? чому?). Потім знову повторює дію, при цьому обов'язково звертає увагу на найголовніші моменти. На третьому етапі адаптантові пропонується самостійно виконати певні трудові операції. Спочатку наставник звертається до учня з проханням сказати, що, як і чому він робитиме. Під час першої самостійної спроби учня виконати роботу недоцільно його критикувати і виправляти. На грубі помилки потрібно вказати згодом. Спочатку необхідно домагатися точності у праці, а вже потім – швидкості. На четвертому етапі (тренування і закріплення) учневі необхідно надати можливість для тренування й оцінки тренувальних кроків. Звертаючи увагу на те, щоби під час тренування не було помилок, наставник поступово наближує учня до справжніх трудових умов, зокрема до "проектної" швидкості виконання трудових операцій.

Період початкового оволодіння професією для більшості адаптантів досить складний і в фізичному і в психологічному відношеннях (невдачі в праці породжують непевність, непевність – невдачі, почуття неповноцінності, конфлікти через невиконання норм та браку в роботі тощо). Такий психофізіологічний етап сильно впливає на ставлення новачків до праці і має враховуватись майстрами та наставниками.

Майстер повинен відчувати "пульс" праці кожного молодого робітника, вміти своєчасно помічати труднощі й приходити на допомогу. Якраз цього найбільше потребують молоді робітники у перші місяці самостійної праці [4]. Потрібно знати можливі помилки в роботі адаптантів, які можуть призвести до аварійних ситуацій та браку, і їх найбільш ймовірні причини. Як свідчать результати психологічних досліджень, на початковому етапі освоєння професії найбільш поширеними причинами неправильних дій нового робітника є непевність, напруженість, метушництво і розгубленість. На середній стадії причиною неправильних дій, що призводять до аварії та браку, можуть бути інші, але не менш небезпечні причини – надмірна самовпевненість, халатність, недисциплінованість.

Залежно від причин, які викликають неточні дії, помилки можуть бути випадковими, тимчасовими, періодичними, постійними (стійкими). Випадкові найчастіше з'являються в результаті якихось перешкод у праці, що відволікають нових робітників від виконуваних дій (наприклад, сторонній шум, неочікувана несправність інструмента, устаткування тощо). Коли такі помилки з'являються часто, – це показник нестійкості уваги або відсутності інтересу до виконуваної виробничої операції чи роботи загалом. Усуваються випадкові помилки підвищенням відповідальності робітників за якість виконуваних виробничих завдань, додатковим тренуванням виконання певних операцій у складних умовах, які вимагають стійкості уваги, формуванням захопленості успіхами роботи, стимулюванням інтересу до

результатів праці і бажання добиватись високих показників.

Тимчасові помилки, які з'являються тільки на початковому етапі освоєння якихось виробничих операцій, можуть бути наслідком поганого знання правил і техніки виконання певних дій, відсутності ясних уявлень про порядок їх виконання, погіршення стану здоров'я або перевтомлення. Тимчасові помилки притаманні майже всім робітникам, які починають освоювати нову для них справу. У процесі підвищення вправності, тренування тимчасові помилки трапляються все рідше і стають менш грубими. Але деякі з них можуть закріплюватися й перетворюватися у стійкі, хибно сформовані навички.

Проблеми усунення тимчасових помилок визначаються майстром залежно від того, якою причиною вони викликані. Якщо новий робітник не знає, як діяти, йому необхідно пояснити, кілька разів показати, як потрібно правильно виконувати певну операцію, а потім тренувати його до формування правильних навичок трудової діяльності. Відсутності навичок та вмінь можна зарадити навчанням самоконтролю, аналізу своїх дій і внесенню відповідних поправок та уточнень при наступних повтореннях. При погіршенні здоров'я, самопочуття, а також при втомі потрібний відпочинок або переключення на легші вправи. Тимчасові помилки можуть викликатися не тільки перевтомою та поганим самопочуттям, а й одноманітністю невдалих вправ. Тому в усіх випадках, коли помилки не скорочуються, потрібно припинити вправи, з'ясувати причини та перевести адаптанта на іншу операцію.

Періодичними помилками називають хибні дії, які новий робітник допускає не постійно, а через певні проміжки часу. Найчастіше періодичними стають ті помилкові дії, які на початковому етапі освоєння були найбільш грубими з усіх тимчасових помилок. Причинами періодичного виникнення однієї і тієї ж помилки можуть бути: емоційна травма, пережита через цю помилку і викликана страхом допустити її при виконанні якихось відповідальних завдань; ідеомоторні явища, викликані побоюванням допустити неприємну помилку, напруженість молодого робітника; втрата стійкості, уваги, яка призводить до "прориву" у слабкому місці; пригнічений настрій, погіршення стану здоров'я через перевтому або надмірну самовпевненість і халатність.

Різноманітність причин періодичного повторення одних і тих же помилок вимагає різноманітних способів усунення їх. В одних випадках доцільно зміцнити впевненість в успішному виконанні відповідальних завдань, в інших – усунути надмірну самовпевненість і халатність підвищенням відповідальності за якість дій. У всіх випадках появи періодичних помилок необхідно попереджувати виникнення напруженості, пригніченого настрою, перевтоми та погіршення стану здоров'я.

Стійкі помилки, постійно повторюючись в одному і тому ж вигляді, найбільш небезпечні, тому що гальмують оволодіння виробничих навичок. Робітника, який допускає одну й ту ж помилку в будь-якій дії, не можна переводити на більш складні операції, які включають ці дії. Причинами стійких помилок можуть бути: нездатність виконувати певні дії, обумовлена фізичною або психічною особливістю адаптанта; сформована хибна навичка або їх комплекс; нерациональний захід, який не дає можливості правильно виконувати дію, поганий самоконтроль дій, стійка напруженість.

Стійкі помилки усуваються повільно навіть тоді, коли і майстер, і новий робітник прагнуть цього. Тому легше попередити виникнення стійких помилок, ніж усувати їх. З метою попередження формування стійких помилок майстру необхідно уважно спостерігати за початковим освоєнням адаптантом нових для нього трудових операцій, вимагаючи негайного виправлення неправильних дій та нерациональних заходів. Особливо уважно при цьому потрібно спостерігати за тими робітниками, які починають оволодівати новими для них діями в стані емоційного збудження. Дії, вперше виконані з почуттям обережності, страху чи підвищеної відповідальності, закріплюються особливо міцно. Якщо при цьому дії виконано неправильно, то помилки легко можуть закріпитися як навички.

Таким чином, помилки й труднощі в оволодінні професією новими робітниками можуть мати різний характер і викликатися різними причинами. Варто враховувати, що більші чи менші труднощі в оволодінні окремими виробничими операціями викликаються не тільки різним ставленням робітників до праці та навчання (більша чи менша старанність, дисциплінованість тощо), не тільки різним початковим рівнем знань, а й відмінною

психологічною структурою адаптантів. Тому для того, щоб ефективно навчати професійної майстерності нових робітників, майстер повинен не тільки добре знати заходи та володіти навичками виконуваних на ділянці робіт, а й мати необхідну спостережливість, терпіння, наполегливість, педагогічний такт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. – К.: Вища школа, 1998. – С.55.
2. Васильев В.В. Социально-экономические аспекты подготовки рабочих кадров в Днепропетровской области. – Днепропетровск: Минпром Украины, 1992. – 76 с.
3. Васильев В.В. Методичні рекомендації щодо розробки програми зайнятості робітників підприємств, організацій, установ. – Дніпропетровськ: Мінпром України, 1994. – 42 с.
4. Васильев В.В. Соціально-професійна захищеність молодих робітників металургійної галузі України // Проблеми соціального захисту молоді в умовах зміни соціально-економічних відносин. Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – Київ, 1992. – С.108-110.

Наталія БУЛГАКОВА

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОПЕДЕВТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Досвід підготовки фахівців для зарубіжних країн у навчальних закладах України нараховує понад чотири десятиріччя. Сьогодні у багатьох країнах світу успішно працюють десятки тисяч колишніх випускників наших вузів. Всі вони починали своє навчання з пропедевтичної підготовки на підготовчих факультетах, яких до 1990 р. в Україні було 14. Нині кількість іноземних громадян, які прибувають на навчання в нашу країну, скоротилася. Однак складні економічні умови примусили багато навчальних закладів робити освітні послуги іноземним громадянам. Кількість таких закладів різко зросла: у 1998 р. їх нараховувалося понад 70. При цьому якість підготовки пропорційно впадала тому, що достатнього досвіду роботи з іноземною аудиторією у більшості цих закладів немає, як і намагання вникати в специфіку пропедевтичної підготовки іноземних громадян. Тому на неї переноситься досвід роботи курсів підготовки до вступу у вузи українських школярів.

З досвіду роботи провідних підготовчих факультетів України відомо, що викладачі природничо наукових дисциплін опановують основні компоненти педагогічної майстерності приблизно на п'ятому році роботи з іноземною аудиторією, при умові підвищення кваліфікації на спеціальних семінарах, курсах тощо. Нині практично відсутнє підвищення кваліфікації викладачів з предметів, припинилася регулярна робота науково-методичних семінарів і конференцій, присвячених удосконаленню навчального процесу з іноземцями. Накопичений десятиріччями досвід підвищення якості знань іноземних студентів може поступово зникнути.

Вважаємо доцільним у даній статті висвітлити один із найважливіших моментів активізації пізнавальної діяльності студентів-іноземців, який пов'язаний із реалізацією зв'язків між навчальними предметами. Це питання було у свій час предметом науково-дослідних робіт ряду підготовчих факультетів [1, 2]. Проводилися ці дослідження і в Київському міжнародному університеті цивільної авіації.

Дослідження показали, що взаємозв'язок навчальних дисциплін виступає дидактичною умовою, реалізація якої сприяє підвищенню якості знань із предметів, прискорює адаптацію іноземних студентів до наукового стилю мови. Зазначається також, що встановлення зв'язків між навчальними предметами у пропедевтичній підготовці полягає не тільки в тому, що один із них використовує інформацію, отриману з іншого предмета, а й у тому, що у студентів "формується загальні синтезовані поняття на основі єдиної термінології і їх єдиного трактування" [1, 83]. Внаслідок цього відбувається поступове зниження суперечності між обсягом змістовної інформації з предмета і рівнем оволодіння мовою предмета.

Головними завданнями зв'язків між предметами в процесі пропедевтичної підготовки іноземних громадян є:

- прискорена адаптація до наукового стилю мови;
- максимальний розвиток розумових, творчих здібностей;
- виховання у студентів умінь і навичок самостійної роботи.

Взаємозв'язок між дисциплінами природничо наукового циклу і українською (російською) мовою додає процесові отримання знань характеру завершеності і наступності з першим курсом вузу. Останні тісно пов'язані з координацією робочого плану природничо наукових дисциплін і української (російської) мови, оскільки координація дозволяє реалізувати основне правило навчання у вищій школі – правило достатнього обсягу інформаційного забезпечення. Експериментально було встановлено, що коефіцієнт достатності обсягу інформаційного забезпечення становить 0,6-0,8. Він включає виклад базових знань і наукову інформацію, яка переходить у знання в процесі викладання [3]. Тому обсяг змісту навчального матеріалу може бути засвоєний тільки в системній єдності, не фрагментарно, а узагальнено з опорою на всю вироблену сукупність знань і умінь у системі понять, а не тільки в конкретній навчальній дисципліні.

Ефективність засвоєння навчального матеріалу, формування наукового стилю мови при вивченні предмета на мові-посередниці вимагає включення у зміст курсів різних навчальних дисциплін, особливо на вступному етапі, однакових загальнонаукових понять і термінів. Результати досліджень показали, що задоволення студентів тим, як пояснюються нові слова (або словосполучення) у середньому складає: математика – 60%, фізика – 61%, хімія – 52%, креслення – 61%. Отже, для підвищення навчальної діяльності викладача з предмета необхідний єдиний мовний режим, тобто єдина система вимог. Із цією метою нами був складений частотно-тимчасовий словник основної лексики, яка використовується на заняттях із природничо наукових дисциплін. Він дозволив розподілити слова і словосполучення за предметами. Це дало можливість викладачам природничо наукових дисциплін акцентувати увагу студентів на тій лексиці, яка уперше звучить на занятті [6]. Крім того, при викладі навчального матеріалу зверталася увагу викладача на технологію пояснення, в тому числі на: чітку вимову і ритм мовлення; логічність викладу, тобто перехід до наступної інформації через паузу, щоб логіка дій була зрозуміла студентові; свідоме сприйняття студентом навчального матеріалу; правильне інтонування й артикуляцію, оскільки інтонація може бути незавершена (наприклад, пауза) і завершена, тобто спрямована на виділення головних моментів змісту.

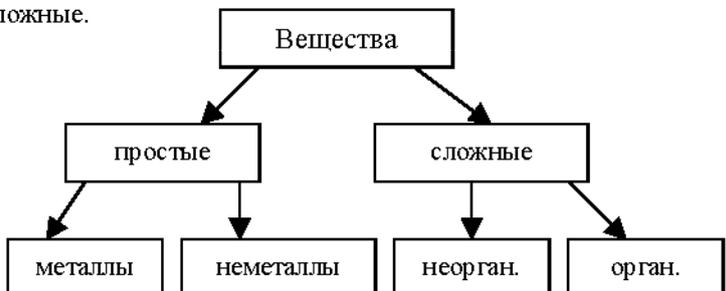
Наші дослідження показали, що для розуміння нових слів і засвоєння лексики з предмета найкраще використати наочні засоби, які передбачають розвиток смислової здогадки. З цією метою для вступного курсу з хімії нами розроблені навчальні й контролюючі комп'ютерні програми, насичені ілюстративним матеріалом. Це дозволило для студентів будь-яких регіонів на мові-посередниці ввести і закріпити лексику вступного курсу хімії (атом, молекула, розкладання, нагрівання, кипіння, горіння, розчинення і ін.).

Оволодіння науковим стилем з предмета, особливо на етапі вступу, передбачає періодичне повторення в різних навчальних дисциплінах загальнонавчальної загальнонаукової лексики, граматичних моделей, висловів. Із цією метою нами був складений перелік граматичних моделей з хімії і російської мови, який був опорою мінімізації текстів занять і дозволив підготувати методичні розробки для самостійної роботи студентів з вироблення умінь володіння відмінковою системою при вивченні хімії (див. рис.1) [4, 5].

У той же час при реалізації зв'язків між предметами у пропедевтичній підготовці потрібно враховувати, що математичні знання використовуються в фізиці і хімії, тому вони є опорними для цих предметів. Поняття фізики застосовуються у хімії і математиці для вивчення деяких закономірностей. Тому дуже важливе поетапне введення предметів. Так, у технічному вузі воно реалізується так: після вивчення української (російської) мови на четвертому тижні вводиться креслення, потім – математика, хімія, фізика, відповідно – на п'ятому, шостому, восьмому тижнях.

ТАБЛИЦЯ 1.

Відмінкова система при викладанні курсу "Хімія" (фрагмент)

Информация по химии	Информация по русскому языку
<p>В природе очень много веществ. Вещества могут быть простые и сложные.</p> <div style="text-align: center;">  <pre> graph TD A[Вещества] --> B[простые] A --> C[сложные] B --> D[металлы] B --> E[неметаллы] C --> F[неорган.] C --> G[орган.] </pre> </div> <p>Курс <u>Простые вещества</u> состоят из атомов одного элемента. Их делят на металлы и неметаллы. К, Mg, C, P – это простые вещества. Курс <u>Сложные вещества</u> состоят из атомов разных элементов. Сложные вещества делят на две большие группы: органические и неорганические. Примеры сложных веществ: вода (H₂O), мел (CaCO₃), кислота (H₂SO₄).</p>	<p>В языке химии очень активно используется форма N₂. Читайте внимательно модели.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. N₁ состоит из N₂ Молекула состоит из атомов. 2. много + N₂ В природе есть много веществ. 3. нет + N₂ В этой теме нет задач. 4. 2, 3, 4,...n + N₂ В молекуле воды 3 атома. <p>Внимание: один + N₁ – один атом один + N₁ – одна молекула один + N₁ – одно вещество</p>

Поетапне введення виключає лавиноподібний потік мовної, понятійної, термінологічної інформації і дозволяє навчальним дисциплінам, які вимагають для свого пояснення великого запасу термінів, залучати їх із суміжних дисциплін. Узгоджене трактування загальних понять під час їх вивчення, а також координації лексико-граматичного матеріалу при формуванні понять, означає постійне розширення і поглиблення знань у будь-якому явищі.

Для реалізації принципу термінологічної наступності як всередині дисципліни, так і між дисциплінами ми, починаючи виклад нової теми із завдання або понять, які вже знайомі студентам з інших предметів, наприклад, у курсі хімії при викладі методу електронного балансу, пропонуємо студентам пригадати дії з негативними числами і виконати прості вправи типу: + 5 + (- 8) =? Або при викладі теми "Основи електрохімії" пригадати з курсу фізики такі поняття, як "електричний струм", "електропровідність", "провідник", "діелектрик" та ін.

Дидактичний аспект міжпредметної координації передбачає також єдність позначень, скорочень, поєднання термінології, загальних методів побудови і читання графіків. Усі ці вимоги спрямовані на узагальнення знань, умінь, навичок і зведення їх у загальну систему.

ТАБЛИЦЯ 2.

Міжпредметні зв'язки (фрагмент)

Грамматические модели по русскому языку	Межпредметные умения, навыки	Темы по учебным дисциплинам
<p>Что равно чему? Что зависит от чего? Что показывает что? Что характеризует что?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Читать формулы 2. Производит арифметические и алгебраические действия 3. Решать линейные уравнения 4. Отвечать на вопросы типа: Чему равна... Определить ... Найти ... 5. Записывать под диктовку символы, формулы 	<p><i>Математика:</i> "Прямая пропорциональность. Линейная функция" <i>Химия:</i> "Химическая формула. Молекулярная масса" <i>Физика:</i> "Равномерное прямолинейное движение"</p>

Розроблена нами мережа міжпредметної координації з окремих тем природничих наукових дисциплін показала, що її застосування диференційоване залежно від спорідненості предметів, що вивчаються, етапу навчання, кінцевої мети навчання, і виділила основні функції міжпредметних зв'язків: методичну, пізнавальну і дидактичну.

Методична функція закладена у виявленні єдності і різноманітності процесів і явищ, що вивчаються різними дисциплінами, сприяє формуванню у студентів єдиної картини природи.

Наприклад, вивчення енергетичних процесів розкриває внутрішній зв'язок з будовою речовини. Так, у хімії при вивченні теми "Типи кристалічних ґраток" простежується взаємозв'язок властивостей речовин від типів у хімічному зв'язку у кристалічних ґратках, а на заняттях з фізики вивчення теми про фазові переходи також дозволяє виявити залежність властивостей речовин від їх будови. Підсумовування знань про структуру речовини й енергетичні процеси приводить студентів до виведення закону збереження матерії і енергії.

Пізнавальна функція міжпредметних зв'язків показує, що навчальна дисципліна має внутрішній предметний зміст і зовнішній зв'язок з іншими предметами. Виявлення цих зв'язків сприяє вдосконаленню, систематизації, розширенню знань з дисципліни й активному засвоєнню нового матеріалу.

Дидактична функція міжпредметних зв'язків, наприклад з хімії і фізики, передбачає збереження єдиної термінології, використання єдиних позначень і символів, застосування єдиної системи одиниць з опорою на науковий стиль мови, схожість граматичних конструкцій. Це дає можливість студентам знання й уміння, накопичені при вивченні хімії, перенести у нову ситуацію, наприклад, у курс фізики, проникнути в структуру мови, застосувати єдині граматичні моделі і конструкції наукового стилю мови.

На закінчення потрібно зазначити, що міжпредметний зв'язок, як організаційний чинник формування змісту і структури навчального процесу у ході пропедевтичної підготовки, сприяє раціоналізації навчальної діяльності загалом. Взаємозв'язок навчальних дисциплін забезпечує логічність і послідовність введення лінгвістичного і змістовного компонента дисципліни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухоруков Н.А., Андрухов В.Я. Значение межпредметных связей в обучении иностранных студентов // Оптимизация учебно-восп. процесса студентов-иностранцев по естественным дисциплинам. – Иркутск: ИГУ, 1989. – С.83-85.
2. Табенская Т.В., Корочкина Л.Н., Каурова А.С. Оптимизация содержания естественнонаучных дисциплин при обучении иностранных студентов // Вест. КГУ. – К., – 1980. – №4. – С.112-119.
3. Костина Т.К., Попова М.В., Макуха А.Н. Межпредметные связи – как один из факторов, влияющих на ускорение адаптации иностранных учащихся подготовительного ф-та // Оптимизация учебно-восп. процесса студентов-иностранцев по естественным дисциплинам. – Иркутск: ИГУ, 1989. – С.86-97.
4. Булгакова Н.Б. Пропедевтическая подготовка в техническом вузе. – К.: КМУГА, 1999. – 177с.
5. Булгакова Н.Б., Головская М.А. Методические разработки для самостоятельной работы по химии и русскому языку. – К.: КИИГА, 1989. – 38с.
6. Булгакова Н.Б., Григорьева Л.А., Сербина Р.В., Стороженко М.П., Холодникова С.Н. Методические указания по химии для студентов-иностранцев подготовительного ф-та. – К.: КИИГА, 1991. – 41с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Володимир КРАВЕЦЬ

ОБ'ЄКТИВНІ ТА СУБ'ЄКТИВНІ ЧИННИКИ АКТУАЛЬНОСТІ ДОШЛЮБНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ

Цілеспрямована і планомірна підготовка молоді до сімейного життя закладена в самій природі суспільства, що обумовлює системний підхід до будь-якого виду людської діяльності, в тому числі і сімейної. До молоді сім'ї, закономірностей її буття і розвитку прикута увага педагогів і психологів, демографів і соціологів, економістів та юристів. У їх полі зору такі актуальні проблеми, як морально-емоційні стосунки, передумови створення здорового психологічного мікроклімату в родині, організація її дозвілля, побуту, виховання первістка тощо. При цьому беруть до уваги соціальні процеси, що характеризують сучасне життя: урбанізація і міграція, зростання економічної і громадської активності жінки, особливості демографічної ситуації, зростання матеріальних і духовних потреб населення.

Усе це свідчить, що проблема дошлюбної підготовки молоді сьогодні стає надзвичайно актуальною. Знання об'єктивних і суб'єктивних, соціальних й особистісних чинників її актуалізації, їх врахування у педагогічній діяльності дозволить уникнути манівців у формуванні повноцінного сім'янина:

- **Невідповідність між статевим і соціальним дозріванням молоді.** Сучасні хлопчики і дівчатка швидше, ніж їх ровесники 20-50 р. назад, дозрівають фізично: анатомічно, тому що стають більшими, вищими, потужнішими, і фізіологічно, тому що значно раніше у них формується дітородна функція. Що ж до соціального становлення молоді, то можна констатувати значне його відставання в часі, хоч поняття "соціальна зрілість" є досить розмитим, нечітким. Школа, професійне становлення, армія – все це так чи інакше відсуває межу соціального становлення.

Легко підрахувати, що між біологічною і соціальною зрілістю підлітка проходить п'ять-дев'ять років, протягом яких він перебуває між привілеями дитинства й обов'язками дорослого. Це один із найхарактерніших парадоксів нашої дійсності, в якому криється джерело різних ускладнень перехідного віку.

Нездатність передбачити наслідки ранніх статевих взаємин при неусталених моральних переконаннях робить частину шкільної молоді вразливою до хибних поглядів на ці стосунки, зокрема до проголошення "цілковитої свободи в питаннях статі". У відстоюванні "відкритого і нелицемірного" виховання підростаючого покоління доводиться необхідність задоволення статевої фізіологічної потреби у більш ранньому віці, вважається забобою зберігати цнотливість до вступу в шлюб. Ось чому потрібна серйозна система статевого виховання, що профілактує небажані наслідки ранніх статевих контактів.

- **Урбанізація суспільства і пов'язана з нею інтенсифікація спілкування.** Зростання міст, міського населення, утвердження міського способу життя, процеси міграції призводять до анонімності в поведінці молоді, а відсутність соціального контролю при низькому рівні загальної культури – до ряду складних криміногенних проблем: наркоманії, ранньої статевої практики, підліткової проституції, статевих збочень і правопорушень тощо.

Враховуючи дію цього фактора, школа і батьківська громадськість повинні педагогічно грамотно впливати на оздоровлення мікрорайону, виявлення асоціальних угруповань, організацію життя і дозвілля своїх вихованців. Без цього неможливе успішне їх морально-статеве виховання.

Урбанізація характеризується динамічністю соціальних процесів і надмірністю примусових контактів, неминучих у містах. Людська психіка потрапляє в лещата таких

перевантажень, яких у неї ніколи не було. Щоби зберегти себе від розладу, вона починає економити нервові сили – менше відпускати їх у кожне почуття, в кожне переживання. У підсвідомості людини виникає новий психологічний механізм – приглушувач емоцій. Він рятує психіку від розбалансування, але людські почуття слабшають, робляться менш сердечними, емоційними, більш раціональними. А людина-раціонал гірше пристосовується до сімейного життя: її прив'язаність до близьких людей значно слабша, всі її почуття – любовні, дружні, батьківські, родинні – різко втрачають глибину і тривалість. Від цього сучасна людина стає "Я-центристом", егоїзується, і це теж велика зміна в її психології.

Людські душі швидше тяжіють до розладу, ніж до співдружності. Душі близьких більше суперничають, ніж живуть у мирі. А там, де боротьба, там мало милосердя. Не та сьогодні дружба, не те кохання, не ті ідеали, що були колись. Сучасна пересічна людина легко заводиться знайомства, легко їх розриває, без відчаю і глибоких розчарувань, легко покидає батьківський дім.

Виходячи з цього, школа і сім'я повинні змінити своє ставлення до виховання людини-альтруїста, людини-гуманіста з розвинутою любовною сферою, здатною приходити на допомогу одна одній, співчувати і радіти разом з іншими тощо.

- **Непродумана демографічна політика держави і як результат – неправильна репродуктивна орієнтація молоді.** Середній вік населення України дорівнює 37-ми рокам, що ставить її в ряд 15-ти найстаріших країн світу. Згідно з даними 1993 року 22,4 % населення було молодшим 16-ти років, 55,6 % – працездатного віку і 22 % – пенсійного. Середня тривалість життя – 69 років. У 1996 р. смертність в Україні перевищила народжуваність на 300 тис. чол. Україна посідає 26-е місце з народжуваності серед промислово розвинених країн, але найнижче серед республік колишнього Радянського Союзу. Скорочення рівня народжуваності відбулося практично в усіх вікових групах.

Однотітні родини, за даними перепису населення 1989 року, становили 52,1 % від загальної кількості, з 2-ма дітьми – 39,5 %, з 3-ма – 6,4 %, 4-ма – 1,3 %, 5-ма і більше – 0,7 %. Згідно з даними центру досліджень дитинства Українського інституту соціальних досліджень у 1998 р. на кожну молоду подружню пару (до 30 р.) припадало по 0,79 дитини.

Підраховано, що з тисячі чоловік населення, яке складається з дводітних сімей, через 30 років залишається 621 чоловік (1/3 чисельності втрачається), через 60 р. – 386, через 90 р. – 240, а через 300 – всього 8 чоловік на зміну тисячі. Таким чином, навіть дводітна сім'я не може забезпечити простого відтворення населення, бо не кожний хлопець dorостає до віку нареченого, не кожний одружується, не кожний може стати батьком. Так само і жінки. Статистики підраховали, що для простого відтворення населення необхідно, щоби приблизно 40% сімей мали по двоє і 60% – по троє дітей.

Вивчаючи репродуктивні орієнтації старшокласників загальноосвітніх шкіл Тернопільщини (охоплено 890 чол.: 398 юнаків і 492 дівчини), ми отримали результати, які подаємо у таблиці 1.

Як видно з результатів опитування, більшість молодих людей до шлюбу орієнтована на дводітну сім'ю. Аналізуючи відповіді школярів, ми звернули увагу на таке явище, яке у психологічній літературі називають "усвідомленою малодітністю". Тут потрібно врахувати і той факт, що старшокласники ще не мають сформованого уявлення про труднощі сімейного життя, про потребу відмовитись від розваг, відпочинку, поїздок, турпоходів в ім'я дітей. Тому в реальному житті часто не реалізується навіть ця установка на дводітну сім'ю.

Таблиця 1.

Репродуктивні орієнтації старшокласників загальноосвітніх шкіл Тернопільщини

Скільки хочуть мати дітей	Юнаки		Дівчата		Разом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Жодної	12	3	10	2	22	2,5
1 дитину	197	49,5	142	28,9	339	38,1
2 дітей	129	32,5	233	47,4	362	40,7
3 дітей	30	7,5	46	9,3	76	8,5
Більше 3-х	4	1	24	4,9	28	3,1
Не дали відповіді	26	6,5	37	7,5	63	7,1

• **Низька контрацептивна культура населення України.** Правильне, грамотне, розумне застосування контрацептивів – запорука збереження здоров'я жінки, забезпечення нормального протікання наступних вагітностей, відкриття шляху до щасливого материнства. Штучне переривання небажаної вагітності може мати важкі наслідки для здоров'я жінки: механічні ушкодження, кровотечі, запальні процеси жіночих статевих органів, порушення менструального циклу, позаматкові вагітності, безпліддя тощо. Тому небажану вагітність необхідно не переривати, а попереджувати, використовуючи протизаплідні засоби.

Аборт – серйозна медична, соціальна і психологічна проблема. За рік українські жінки роблять понад 1 млн. абортів, з них майже 6 тисяч – дівчата до 16-ти років. За статистичними даними, сьогодні на 100 народжених – 130 абортів. Щохвилини в Україні роблять 10 абортів. Це один із найвищих показників у світі. Майже кожна четверта жінка перериває аборт першу вагітність. Зростає число абортів, зроблених у позалікарняних умовах (13,2%). Серйозні знання про шкідливість абортів мають менше 10% жінок, які відвідують жіночі консультації.

На жаль, багато випускників школи мають недостатні знання про сучасні контрацептиви. Про це свідчать результати вивчення самооцінки старшокласниками шкіл м.Тернополя й області знань про методи і засоби попередження вагітності (таблиця 2).

Таблиця 2.

Самооцінка старшокласниками шкіл м.Тернополя й області знань про методи і засоби попередження вагітності (%)

Оцінка за 5-бальною системою	Юнаки	Дівчата
5	15,1	11,5
4	47,5	48,4
3	24,3	21,5
2	8,1	9,4
1	3,8	7,2
Немає відповіді	1,2	2

Результати даного опитування підкреслюють, що учнівській молоді необхідна система знань про планування сім'ї, яку й повинна забезпечити сучасна школа спільно з родиною.

У країні не вистачає кваліфікованих фахівців суттєво обізнаних з теорією і практикою сучасної безпечної для здоров'я контрацепції, які були б спроможні вести широку просвітницьку та консультативну роботу щодо індивідуального планування сім'ї з урахуванням медико-біологічних, психологічних, соціально-економічних, культурних і релігійних особливостей кожної подружньої пари. Характерними є відсутність необхідних для забезпечення широких верств населення інформаційних та наукових матеріалів із питань контрацепції, низький рівень випереджувальної просвітницької роботи перед впровадженням того або іншого методу чи засобу контрацепції з метою підготовки населення до його сприйняття і користування. Це призводить до того, що навіть за умов технічної забезпеченості протизаплідними засобами люди ними не користуються, бо не обізнані з їх перевагами та надійністю.

Репродуктивна поведінка населення характеризується, загалом, стихійністю, відсутністю репродуктивної мотивації, усвідомленого контролю за народжуваністю і недопустимістю випадкової вагітності. При такій ситуації не дивно, що в Україні з 10-ти запліднень 8 трапляються випадково, і про жодну науково обґрунтовану профілактику перинатальної (навколородової) патології плоду та немовляти на етапі прогенезу (до запліднення) не може бути й мови. Зауважимо, що половина дітей народжується через 5-6 місяців після реєстрації батьками шлюбу (до уваги беруться лише доношені діти); у кожній 10-ї жінки нова вагітність настає до досягнення першою дитиною року життя, а планувалася друга дитина – лише кожна 15-та.

З огляду на вищесказане потрібна Національна програма з планування сім'ї, яка б охоплювала комплекс проблем, пов'язаних: зі створенням чіткої системи планування сім'ї; формуванням мережі відповідних закладів по всій Україні; підготовкою кадрів фахівців для консультування населення і фахівців-медиків щодо практичного надання лікарської допомоги; освітою та просвітою з широкого кола питань контрацепції, зокрема із залученням засобів

масової інформації; проведенням коротко- та довгострокових наукових досліджень з даної проблеми; забезпеченням населення надійними, безпечними для здоров'я, засобами запобігання випадковій вагітності. Сьогодні очевидно одне – необхідно терміново повернути політику у сфері планування сім'ї від абортів до контрацепції.

- **Нестабільність сім'ї.** Насамперед вражає кількість розлучень, яка зростає з року в рік. Протягом, наприклад, 1994 р. в Україні зареєстровано 218947 розлучень. Розпався, практично, кожен другий шлюб. Пальму першості тут вже кілька років утримує Київ. А от на Львівщині взагалі не люблять одружуватися, тому й займають останнє місце в Україні за цим показником. Найміцніші подружні пари на Закарпатті. Тут на тисячу шлюбів зафіксовано лише два розлучення.

Якщо в 60-х роках на 10 шлюбів припадало одне розлучення, в 70-х – 2, то у 80-х – 3, і сьогодні ця тенденція зберігається. У великих містах на 2 шлюби припадає 1 розлучення, фактично ж розлучень більше, ніж це показує статистика. Окремі сім'ї, розлучившись, не реєструють сам факт у державних органах. Мабуть варто прислухатись до тих соціологів, які вважають благополучною лише кожен четверту сім'ю. Ріст неповних сімей, соціальні, демографічні, психологічні і педагогічні наслідки розлучень – не можуть не хвилювати суспільство. Причин розлучень є чимало, але 3/4 шлюбів розпадаються через невідповідність молоді до сімейного життя.

- **Фемінізація чоловіків та маскулінізація жінок.** В останні десятиріччя відбувався процес зміщення соціальних ролей чоловіка і жінки. Цьому сприяли й емансипація жінок, які тривалий час боролись за соціальну рівноправність із чоловіками, і стирання граней між чоловічими і жіночими професіями, і законодавче закріплення в конституції рівних прав жінки з чоловіком в економічній і політичній галузях, і зростаюча тенденція дуалізації управління сім'єю, піднесення ролі й активності жінки в сім'ї.

Спільне навчання і спільна трудова діяльність чоловіків і жінок до певної міри нівелюють також традиційні відмінності в нормах їх поведінки і психології. Відбувається процес взаємонабуття соціальних властивостей протилежних статей. Але воно повинно мати розумні межі і саме перехід за ці межі, характерний сьогодні, хвилює соціологів і педагогів. Усе частіше говорять про те, що жінка нерідко втрачає властиву їй жіночність, стає різкою, грубою, авторитарною, бере на себе роль лідера в сім'ї, переймає чоловічу силову манеру вирішувати конфлікти, стає агресивною. В той же час у багатьох юнаків і чоловіків культивується невласлива (за існуючими критеріями) чоловічій статі делікатність, надмірна витонченість манер.

Причини фемінізації і маскулінізації потрібно шукати в дефектах виховання. Ось чому батькам і педагогам необхідно терпеливо, тактовно розвивати в дитині жіноче або чоловіче начало, бо лише успішне вирішення цієї непрості педагогічної проблеми може забезпечити ефективну підготовку молоді до подружнього життя.

- **Зростання числа сексуальних збочень та перекирвань.** Сучасна цивілізація дає чимало прикладів для штучного розпалювання еротичної уяви. А це призводить до задоволення статевого потягу різними методами, в тому числі неприродними; зростає різноманітність проявів статевого життя, збільшується число перекирвань і збочень. При надмірному збудженні потягу справа може легко дійти до різних відхилень у задоволенні статевого почуття, особливо якщо врахувати, що підлітки нерідко позбавлені можливості робити це природним шляхом. Тоді відхилення можуть перейти в статеві перекирвання, які для багатьох людей стають причиною неможливості пристосуватись до сімейного життя і перетворюються в джерело особистих трагедій.

За підрахунками зарубіжних спеціалістів, у 3-4-ох осіб зі 100 спостерігається гомосексуальне відхилення і немає підстав вважати, що до нас ці цифри не мають відношення. До гомосексуалістів необхідний диференційований підхід, оскільки тут частіше мова йде про аномалію розвитку, а не про хворобу. Практика показує, що причинами виникнення девіацій є, як правило, серйозні помилки сімейного виховання, педагогічна невідповідність батьків, їх низька психологічна культура. Бездуховність, жорстокість, егоїзм близьких людей штовхають підлітка на пошук позитивних емоцій, втіхи, що нерідко веде до виникнення девіацій.

Існують різні відхилення в сексуальному розвитку: агресивність і жорстокість, садизм і мазохізм, гомосексуальні установки, вуайеризм, фетишизм, ексгібіціонізм, трансвестизм тощо. Ми

назвали лише ті, які становлять безпосередній педагогічний інтерес, оскільки порушення цього розвитку – дефекти особистості. Батькам, учителям потрібно добре знати особливості нормального сексуального розвитку дитини. Перш за все їх повинно насторожувати в поведінці дитини все те, що суперечить прийнятому в суспільстві характеру її статевої ролі і належності: систематичність інтересів і нахилів, властивих іншій статі, спрямований інтерес до представників своєї статі, який не вдається пояснити спільною ігровою, навчальною, трудовою діяльністю.

- **Лібералізація громадської думки з питань статі, шлюбу і сім'ї.** В останні десятиріччя в суспільстві відбувся "сексуальний вибух". Кохання чоловіка і жінки, яке здавна вважали справою двох, близькість, яка в усі часи й у всіх народів попередньо освячувалась урочистим ритуалом, позбавились будь-яких покровів. У книги, фільми, театральні вистави ввірвався секс у різних його проявах. Громадська думка, яка раніше оберігала моральність суспільства і засуджувала будь-які відхилення від загальноприйнятих норм, сьогодні значною мірою лібералізувалась. Зокрема змінилися погляди щодо проституції, подружніх зрад, невірності, розлучень, сімейних конфліктів, сварок, скандалів, статевих збочень, бруталності.

Зміна поглядів, викликана соціальними процесами, незворотна, складна і дуже неоднозначна. Позитивні процеси в цій перебудові, що називають сексуальною революцією, поєднуються з тенденціями, які викликають відчай у демографів, соціологів, лікарів і особливо педагогів. Ніколи раніше молоді люди не відчували так гостро потреби в знаннях психологічних і біологічних закономірностей, які могли б стати надійним орієнтиром у статевій поведінці. І ніколи ще вони так вороже не ставились до формальних, застарілих прийомів статевого виховання, що оперують не підкріпленими переконливою аргументацією закликами до дівочої честі, цнотливості, утримання від статевого життя.

- **Недостатня інформованість молоді з питань статі, шлюбу і сім'ї, спотворені знання про шлюбно-сімейні стосунки.** Про фактичну поінформованість дітей у питаннях статі свідчать дані нашого опитування. До семи років знання про відмінність чоловічих і жіночих геніталій отримали 61% дівчат і 52% хлопчиків. Якщо ці дані достовірні, то вказані знання у значній частині дітей дещо запізнюються (на думку окремих авторів, діти повинні знати про це до 2,5-3 років). Опитування матерів показало, що 52% дітей цього віку ставлять відповідні питання. Напевно, решта отримує інформацію поза сім'єю. Дійсно, джерелом цієї інформації назвали батьків лише 10% юнаків і 20% дівчат, тоді як старших дітей і однолітків – 80% і 65% відповідно. Про свої статеві відмінності діти, зазвичай, дізнавалися без великих переживань, за винятком 20% хлопчиків і 10% дівчат. Запізнюється із отриманням знань про дітонародження: до 7-ми років пропологовий акт знають тільки 28% хлопчиків і 15% дівчаток (повинні бути відомі в 5-7 р.). Приблизно 60% матерів повідомили, що діти ставлять питання про своє народження. Але більшість дітей не називають батьків у ролі джерела такої інформації.

Поняття про вагітність у дошкільному віці мають 25% хлопчиків і 17% дівчат. Батьки інформують про це дівчат (2/3 опитаних) удвоє частіше, ніж хлопчиків. За словами батьків, лише 13% дітей до 7-ми років запитують про це. Приблизно 1/4 дівчат і 1/5 хлопців відомості про вагітність сприймають із хвилюванням. До 7-ми років про статевий акт знає 1/5 частина хлопців і 1/10 дівчат. Про нього ніхто з дітей не інформується батьками. Більше 60% хлопчиків і понад 40% дівчат дізналися про це зі спостережень за тваринами і людьми. Для третини дівчат і 1/4 частини хлопців перше зіткнення з поняттям про статевий акт має характер потрясіння. Про менструації і полощі мають відомості 40% хлопчиків (9% – від батьків) і 66% дівчат (61% – від матерів); про протизаплідні засоби – 45% хлопчиків і 6% дівчат (одиноці – від батьків). Про мастурбацію знають 33% і 10% відповідно: кожний десятий – наочно, кожний п'ятий хлопчик і кожна друга дівчинка – з літератури, приблизно кожний другий – від однолітків і кожний десятий – від сторонніх дорослих. За деякими даними, тільки близько 20% школярів отримує певні знання про інтимні сторони людського життя (учителі, батьки), а інші – з випадкових джерел. Не мають наукового уявлення про гігієну статевого життя 90% юнаків і 92% дівчат, 60% учнів не знають про небезпеку венеричних захворювань.

Більшість опитаних вважає свої знання про засоби і способи безпечного сексу цілком достатніми, причому найхарактерніше це для юнаків. Крім того, хлопці частіше вважають, що знають практично все; на противагу їм, дівчата відзначають брак знань у цій сфері.

- **Надмірно ранній початок статевого життя.** За даними І.Вовк, якщо у 1964 р. досвід

статевого життя до 15-16-ти років мало 14% юнаків і 5% дівчат, то у 1974 р. – вже 32% і 21%; у 1989 р. – 45% і 49%, а у 1995 р. – більшість молодих людей цього віку набувають практики інтимної близькості. Сексуальний досвід має 50% 16-річних, 6% 17-річних і 90% 19-20 річних молодих людей. На тлі постійного зниження віку початку статевого життя молоді люди залишаються фактично без педагогічне керованої сексуальної освіти.

Сексуальне життя в стані психосексуальної недозрілості є великим непорозумінням. Відповіді 16-17 річних школярів на питання анкети "Чи допускаєте Ви у своєму віці статеві контакти?" показали нам, що залежно від ситуації це допускає 21% учнів, причому кількість хлопців тут втричі більша, ніж дівчат: 32% юнаків і 44% дівчат мотивом називають кохання, 7,5% юнаків і 26% дівчат – наполягання партнера, 21% юнаків і 28% дівчат – симпатію, 22% юнаків і 5% дівчат – цікавість, 10% юнаків – утвердження дорослості. Молоді люди вступають у сексуальні стосунки, часто не маючи почуттів, хоч би віддалено подібних на кохання. Серед студентської молоді виправдовує дошлюбні стосунки 56,4% юнаків і 39% дівчат, засуджує – лише 16% і 27% відповідно.

На взаємини закоханих впливає їх позиція стосовно статевої близькості. На питання "Який вік Ви вважаєте слушним для початку статевого життя?" – надійшли наступні відповіді (таблиця 3).

Таблиця 3.

Позиція школярів щодо віку початку сексуальних стосунків

Вік	Юнаки		Дівчата		В цілому	
	число	%	число	%	число	%
15 років і раніше	7	3,6	–	–	7	1,7
16 років	24	12,4	15	6,7	39	9,4
17 років	33	17,1	39	17,5	72	17,3
18 років	65	33,7	95	42,6	160	38,5
Пізніше	61	31,6	70	31,4	131	31,5
Не дали відповіді	3	1,6	4	1,8	7	1,6

На питання: "Чи хотіли б Ви мати статеві стосунки з Вашим обранцем до вступу в шлюб?" відповіді ствердно 40% юнаків і 22% дівчат, негативно – 46% і 67% відповідно. З твердженням "дошлюбне сексуальне життя – це погано" не погодились 45% юнаків і 24% дівчат, погодились – 35% і 61%. Твердження "дошлюбне статеве життя хороше для чоловіків і погане для жінок" заперечили 56% юнаків і 44% дівчат, прийняли відповідно – 23% і 42%. З твердженням "більшість чоловіків хоче одружитись на цнотливій дівчині" погодились 66% юнаків і 69% дівчат, не погодились – 15% і 12%. Самі хотіли б одружитися на цнотливій дівчині 64% юнаків, не хотіли б – 10%. Цнотливість майбутнього чоловіка була бажаною для 85% дівчат, необов'язковою – для 7%. З твердженням "статеве життя до шлюбу псує репутацію дівчини" погодились 46% юнаків і 57% дівчат, не погодились відповідно – 36% і 29%.

"Які умови необхідно виконати, щоб почати статеве життя з подругою чи другом?" – за допомогою цього питання ми намагались проникнути в мотивацію молодих людей у цьому плані (таблиця 4).

На питання: "Що Ви зробите, якщо завагітнієте?" відповіді 223 старшокласниць розподілились так: "Зроблю аборт, бо народжувати в 16 р. – дурниці" – 71%; "Зроблю аборт, хоч знаю, що це може мати погані наслідки" – 12%; "Народжу дитину" – 8%; "Не знаю" – 9%.

Таблиця 4.

Умови початку статевого життя

	Юнаки		Дівчата		В цілому	
	число	%	число	%	число	%
Тривале знайомство	25	13,4	10	4,5	35	8,6
Наявність можливостей мати дитину	4	2,1	3	1,4	7	1,7
Переконання в тому, що люди можуть вести спільне життя	57	30,3	73	33,1	130	31,8
Наявність економічної бази	1	0,5	1	0,5	2	0,5
Додатково назвали інші умови	21	11,2	25	11,4	46	11,4
назвали декілька умов	85	45,2	111	50,4	196	48,1

На питання "Кому повідомите про вагітність" відповіді дівчат звучали так: "Матері" – 63%; "Батькові дитини" – 16%; "Близькій подрузі" – 8%; "Вчительці" – 0,5%; "Нікому не розповім, а буду шукати можливість перервати вагітність" – 7%; "Не знаю" – 5,5%.

На питання "Якими будуть Ваші дії, коли подруга завагітніла?" 38% хлопців 10-11 класів відповіли: "Це її проблеми"; 52% – "Пораджу зробити аборт"; 3% – "Одружусь і стану батьком"; 7% – "Навіть не задумувався над цим". Відповіді свідчать, що вихователям є над чим задуматись. Сім'я і школа повинні довести до свідомості учнівської молоді інформацію про наслідки ранніх статевих зв'язків: духовне спустошення, фізичне виснаження, фригідність та імпотенція, гінекологічні захворювання, ризик дошлюбної вагітності та її переривання, небезпека захворювань венеричними хворобами, зростання числа матерів-одиначок, зростання числа дітей, від яких відмовляються матері тощо.

• **Зростання дошлюбної і позашлюбної народжуваності.** У 1998 р. 22 тис. школярів України стали матерями. Більшість вагітностей у молодих жінок, що не народжували, відбувається поза шлюбом – 67% від усіх зачатъ, причому у віці 16-17 р. вони становлять 95,6%. Як свідчить статистика, динаміка зростання кількості дітей, народжених у шлюбі, вдвоє нижча від динаміки зростання позашлюбних дітей. Загрозливою є тенденція: в 1980 р. діти, народжені поза шлюбом, становили 8,8% від усіх народжень, у 1985 р. – 9,1%, в 1990 р. – 10,4%, в 1996 р. – 11,2%.

Зростання дошлюбної народжуваності призводить до зростання числа матерів-одиначок, а також кількості дітей, від яких відмовляються матері.

• **Поширення проституції.** Насторожує зростаюча популярність древньої професії серед учениць загальноосвітніх шкіл, профтехучилищ, студенток вищих навчальних закладів. За даними анонімного соціологічного опитування старшокласниць ряду київських шкіл, близько 40% дівчат мріють про професію проститутки. Результати вивчення ставлення учнівської і студентської молоді до проблем проституції (опитуванням охоплено 438 дівчат тернопільських шкіл, ПТУ, вузів) виявилися такими (таблиця 5).

Таблиця 5.

Результати вивчення ставлення учнівської і студентської молоді до проблем проституції

Питання	Учениці X-XI класів (223 чол.)		Учениці ПТУ (65 чол.)		Студентки I-II курсів (150 чол.)	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1. Як ви ставитесь до такого явища, як проституція?						
а) негативно	115	51,7	24	36,9	90	60
б) байдуже	45	20	16	24,6	32	21,3
в) позитивно	63	28,3	25	38,5	28	18,7
2. Чи бачите різницю між проституцією і вільним коханням?						
а) так	126	56,7	23	35,4	108	72
б) ні, різниці немає	97	43,3	42	64,6	42	28

Зрозуміло, що ми не ставили питання про мрію дівчат опанувати древню професію, а тому не можемо порівнювати свої дані з київськими. Але факт, що тільки 52,3% опитаних дівчат віком від 16-ти до 19-ти років негативно ставляться до проституції як явища, примушує задуматись педагогічну громадськість. Не менш тривожним і симптоматичним є нерозуміння дівчатами (41,3%) відмінності між проституцією і вільним коханням. Які б причини не детермінували це явище, його потрібно долати шляхом правильної постановки статевого виховання спільними зусиллями школи, сім'ї та громадськості.

Молодь, що готується до самостійного життя, повинна розуміти, що проституція і вільне кохання не одне і те ж. Кохання проститутки (якщо так взагалі можна говорити) не вільне, воно оплачується. Для проститутки секс – це робота, джерело прибутку. Вкладати в це особисті пристрасті, душу, любов – непрофесійно. Проститутки – звичайні жінки: розумні і дурні, освічені і темні, з нормальною чи приглушеною еротикою. Єдине, що їх об'єднує, – пристрасть до грошей і небажання працювати. Тому треба розвінчувати цю древню професію.

- **Зростання кількості венеричних захворювань.** Питання підготовки молоді до сімейного життя і повноцінного статевого спілкування набувають сьогодні великого значення у зв'язку зі значним зростанням венеричних захворювань, особливо серед молоді. За останні 5 років кількість захворювань на сифіліс серед хлопців 14-ти років збільшилась в Україні в 4 рази, у віці від 15-ти до 17-ти років – у 8 разів. Захворювання на цю хворобу серед дівчат-підлітків зросло за відповідний період у 5 разів. Близько 1000 випадків захворювань на гонорею фіксується у Києві щорічно (7, 16). 70 % тих, хто заразився венеричною хворобою, не приходять до лікаря самі, а їх виявляють правоохоронні органи. 50,8 % хворих заразилися в результаті випадкових зв'язків; 70% заразилися в нетверезому стані. Коли у дівчаток 12-ти років трапляється зараження венеричною хворобою статевим шляхом – це привід, щоби замислитися всім, хто їх оточує.

Основною причиною венеричних захворювань є аморальна поведінка і статева розбещеність окремих молодих людей, що ведуть безладне життя, пиячать, легко вступають у статеві контакти.

Боротьба з венеричними захворюваннями – проблема не стільки медична чи юридична, скільки соціально-педагогічна, тим більше, що венеричні хвороби, на відміну від інших інфекційних захворювань, не дають імунітету і попередити їх прищепленнями не можна. Тільки своєчасне статеве виховання допоможе молодим людям уникнути вибору хибного шляху в статевому житті, профілакувати причини багатьох людських трагедій.

Продовжує погіршуватись ситуація з ВІЛ-інфекцією СНІД в Україні. Кількість інфікованих та хворих на СНІД складає понад 9-ти тис. осіб. Близько 90% усіх випадків захворювань – статеві, гомосексуальні стосунки та парентеральний шлях (у наркоманів). Якщо зростання ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД піде в Україні такими ж темпами, то до 2005 р. таким може стати кожний третій громадянин держави.

- **Зростання кількості статевих правопорушень.** Великого значення статевому вихованню варто надавати й у зв'язку з попередженням статевих злочинів неповнолітніх. Згідно з чинним кримінальним законодавством до статевих правопорушень належать зґвалтування, задоволення статевого потягу в спотворених формах, статеві контакти з неповнолітніми, розбещення неповнолітніх, свідоме зараження венеричними захворюваннями. Лабораторія Рона разом із популярною газетою для жінок "Ти" опитала 2000 молодих жінок і дівчат України. Опитування було анонімним і стимульованим, що дозволило отримати максимально об'єктивні відповіді. З'ясовано, що 26,1% опитаних були зґвалтовані. Викликає тривогу високий відсоток потерпілих серед дівчат 16-17-ти років. За допомогою до міліції звернулось тільки 15,6% зґвалтованих. Кожна друга жертва найбільше боялася, що про це дізнаються батьки. У 46,1% випадків головною причиною мовчання було побоювання помсти з боку гвалтівників або їх друзів. Кожний п'ятий гвалтівник, затриманий у 1995р., виявився неповнолітнім. 38,6% злочинців становили вікову групу від 18-ти до 24-ох років. У 25% випадків мова йде про групове зґвалтування, 8% – зґвалтування чинилось у нетверезому стані. До речі, в 3% випадків дівчата самі провокували зґвалтування, знайомились із майбутнім злочинцем при випадкових обставинах, разом розпивали спиртне, і в той же день були зґвалтовані. У 60% випадків це відбувалось у дворах, парках, у лісі, в підвалах тощо. Як показали наші опитування, зґвалтування – це, насамперед, неповага, бажання образити, принизити іншу людину. Зґвалтування має не лише з фізичні, а й морально-психологічні наслідки. Молоді стають замкненими, часто агресивними, гірше вчаться, їх переслідує страх розголошення, сором. Нерідко мають місце самогубства, психічні захворювання.

Чоловіча сексуальність часто містить елементи агресивності. Чоловіки і жінки по-різному інтерпретують одну і ту ж ситуацію. Чоловік, що сприймає жінку лише як сексуальний об'єкт, впевнений, що вона заперечує і чинить опір лише "для годиться", набиває собі ціну, а насправді хоче того ж, що і він; насилля виглядає в його очах продовженням залицяння.

Суттєве місце в попередженні статевих злочинів неповнолітніх повинна займати боротьба з пияцтвом, бо алкоголь, паралізуючи волю і гальмівні центри, одночасно збуджує статеву сферу і, таким чином, виступає в ролі "стимулятора" злочинної діяльності. Молодь повинна знати про моральну й особливо юридичну відповідальність за скоєний статевий злочин.

• **Брутальність, вульгарність і грубість у стосунках між статями.** Статеве виховання в шкільному віці може мати місце у зв'язку з використанням учнями цинічних слів, у зв'язку з грубим приставанням хлопців до дівчат. "Коли це слово, – говорив А.Макаренко, – чує чи вимовляє хлопчик, слово не приходить до нього, як умовний лайливий термін, воно приносить із собою і властивий йому статевий зміст. Сутність цього нещастя не в тому, що оголюється перед хлопчиком статева таємниця, а в тому, що вона оголюється в найцинічнішій, найпотворнішій і аморальній формі. Часте повторення таких слів привчає його до посиленої уваги до статевої сфери, до односторонньої гри уяви, а це призводить до нездорового інтересу до жінки, до обмеженої і сліпої вразливості ока, до дрібного надтоїдливого садизму словечок, анекдотів, каламбурів. Жінка наближається до нього не в образі своєї людської чарівності і краси, не в повному звучанні своєї духовної і фізичної ніжності, таємничості і сили, а лише як можливий об'єкт насилля і користування, тільки як ображена самка. І любов такий юнак побачить з чорного ходу". Треба повести рішучу, наполегливу і постійну боротьбу проти лихослів'я, брутальної лайки, які, на жаль, ще широко розповсюджені у мові підлітків і становлять небезпеку для них.

Батьки помічають ще й такі небажані явища в поведінці своїх дітей, як переписування нецензурних віршиків, посилення специфічних записок тощо. Вони жахаються, коли знаходять подібні "твори". Оцінюючи таку поведінку дітей, потрібно пам'ятати, що в більшості випадків це просте пустунство з неглибоким інтересом, бажання чимось здивувати своїх товаришів, нарешті, наслідування дорослих. По суті дитина не завжди розуміє зміст переписуваних віршиків, вона не смакує їх специфічного змісту. Діти бачать, що подібні твори викликають якусь особливу реакцію, якийсь особливий інтерес у дорослих, і це привертає увагу дітей. Їм хочеться здивувати цими творами товаришів. Першоджерелом появи в школі подібної "літератури" найчастіше є діти, які ростуть у несприятливих домашніх умовах, де відсутні культурні інтереси, де спостерігається пияцтво, сварки, фамільярні стосунки, а в окремих випадках – майже відкрита розпуста старших на очах у дітей.

Проаналізовані, а також інші чинники, актуалізації проблеми дошлюбної підготовки молоді, що не стали предметом нашого вивчення, свідчать про те, що робота школи і сім'ї з формування майбутнього сім'янина здійснюється на незадовільному рівні і не відповідає вимогам сьогодення.

Однією з причин недостатнього рівня статевого виховання в школі є страх, побоювання, що посвята дитини в таємниці сексу, техніку контрацепції, інші подібні питання розбудять сексуальний інтерес і навіть надмірну активність. Однією із суттєвих помилок статевого виховання є прагнення згладжувати статеві відмінності. Навіть у педагогічній науці на питання диференційованого підходу до виховання хлопчиків і дівчаток звертається недостатня увага. Посилаючись на рівність чоловіків і жінок у всіх випадках трудової і громадської діяльності, педагоги вважають, що й виховувати підлітків треба однаково. Виховна робота в багатьох школах має "безстатевий" характер.

Значна частина педагогів вважає, що питаннями статевого виховання має займатись сім'я. Однак, надія на те, що ці функції візьме не себе сім'я, не виправдовуються. Батьки заявляють, що не знають, як знайомити дітей із таємницями статі, що і коли розповідати: особистий досвід недостатній, а наукової літератури мало. Навіть там, де джерел достатньо, батьки все-таки ухиляються від бесід. Опитування показало, що майже половина медичних працівників, більше половини педагогів й абсолютна більшість батьків (72,2%) не мали необхідного запасу знань у цій сфері.

Статеве належність і все коло питань зі сфери міжстатевих стосунків не враховується чи мало враховується при психологічному вивченні дітей. Досить відзначити, що у вузівських посібниках із психології (так, як і з педагогіки) відсутні розділи про специфічно статеві психологічні особливості і про виховання із врахуванням статевої належності школярів. Й у відомій вчителів віковій періодизації розвитку особистості немає вказівок на особливості статевого розвитку.

Як справедливо зазначав І.Кон, психологи часто говорять про "середнього" чи "типового" школяра. Але "середньостатистичного" учня насправді не існує. "Описувана вченими особистість, що розвивається" часом взагалі не має статі, не є ні хлопчиком, ні дівчинкою. В результаті "дитину вважають істотою безстатевою і відгороджують від сексуальності". Однак

вікові зміни мають сенс тільки у зв'язку зі статтю, і навпаки. Проте педагоги, що працюють, наприклад, у шостих-сьомих класах і формально мають справу з однолітками, добре знають про труднощі навчання, організації громадської роботи, позакласної діяльності, оскільки мають фактично справу з колективом, у якому дівчатка "старші" від хлопців. У цьому віці психологічні особливості статей, хай і в нерозвинутій формі, дають про себе знати. Виховання може сприяти їх розвитку, а може, навпаки, придушувати. А значить ці особливості психіки статей треба знати і враховувати у педагогічній роботі.

Аналіз соціальної дійсності, педагогічної практики свідчить про те, що сьогодні виник розрив між темпами і рівнем розвитку молоді і методами роботи з нею. Має місце невміння вчителів говорити з учнями про взаємини статей, недооцінка сексологічних питань, заміна морального виховання моралізуванням, відсутність спеціальної літератури для молоді тощо. Розмови на сексуальну проблематику вважаються непедагогічними. Яке почуття, крім розчарування, може викликати методичний лист з організації статевого виховання в школі, розроблений декілька років тому Будинком санітарної просвіти. Текст здебільшого торкається нейтральних у сексуальному плані тем ("А тепер поговоримо про інтимне. Ви самі знаєте, про що: дехто з хлопців потайки палить"). Нарешті, вкінці йде абзац, смисл якого зводиться до того, що ранній початок статевого життя небажаний. А потім – зауваження: "Даний абзац зачитується лише в школах, де є ранні аборти і венеричні захворювання". Можна було б посміятися, але смішного в такій ситуації мало.

У школі, зазвичай, більше турбуються про успішність і дисципліну. Вчителі намагаються обійти "гострі кути" при висвітленні питань дружби і кохання між юнаками і дівчатами. Вони, як вогню, бояться питань, що стосуються еротичного життя. Найбільш далекими від розв'язання цієї проблеми виявилися вчителі математики, фізики, географії тощо. Сьогодні в ряді шкіл можна спостерігати, як вчителі охоче перекидають відповідальне завдання статевого виховання на лікарів. Масовий же лікар не може багато зробити в цьому питанні. Якщо він і має знання в галузі біології, може й соціології, то у нього часто не вистачає педагогічної установки. Побояючись зарано сказати підліткам щось "зайве", школа фактично повідомляє їм інформації значно менше пізніше, ніж треба. Візьмімо, наприклад, проблему контрацептивів. Якщо спитати вчителів і батьків, чи потрібно інформувати про це старшокласників, більшість, мабуть, відповість: ні, бо така інформація буде заохочувати ранні сексуальні зв'язки. Але багато підлітків починають інтимне життя, не питаючись батьківської згоди, і їх нещастю нерідко приводить до небажаних вагітностей, що найчастіше перериваються абортами. Знання не можуть принести шкоди. Чим пізніше проінформуємо молодих людей про статево життя, тим раніше вони його почнуть. Спеціалісти переконані: краще в 14 років – знання про спіралі і таблетки, ніж у 15 – вагітність.

Помилковою є дискредитація статевого життя, коли дитині навіюють відверто цинічні судження про нього. Серйозною перешкодою у правильному статево вихованні дітей є святенництво дорослих. Це люди, яким властиве бездуховне, вульгарне ставлення до людини, що зближує її з тваринами, які позбавлені чітких моральних критеріїв. Такі особи не здатні визначити, що добре і що погане у взаєминах статей і "про всяк випадок" засуджують все, що хоч якось не вкладається в жорсткі рамки "пристойності". Ці люди у свій час не привчилися бачити у сфері міжстатевих стосунків, насамперед, моральну їх сторону і, навпаки, впевнені, що все, що стосується цієї сфери, аморальне. Для святенництва характерним є замовчування проблем статі.

Деякі педагоги стають на шлях адміністративної "боротьби з коханням", встановлюють різноманітні заборони, знижують оцінки з поведінки. Дуже часто навколо "винуватців", вся провина яких полягає в тому, що вони дружать, учитель піднімає шум, створює "громадську думку", виставляє їх на класні збори. Часто педагоги разом із батьками вчиняють справжній допит дівчини (найчастіше!): хто він? про що говорите? як і де проводите час? тощо. А то й справді забороняють дружбу. Ще гірше, коли юнак чи дівчина розповість про свої почуття вчителю, а він їх відвертість зробить надбанням всього педагогічного колективу, всіх учнів.

Повна байдужість до стосунків між учнями різної статі теж недоцільна. Адже почуття, що народжується, може набувати різних форм, по-різному впливати на підлітків. Потрібно тактовно досягати того, щоби взаємний потяг спонукав до хороших справ, щоби взаємний

вплив був тільки позитивним, щоби почуття підлітка, робило його чистішим, кращим, скромнішим і розумнішим. Особливо великі можливості в цьому відношенні відкриваються тоді, коли вчитель стає повіреним сердечних таємниць своїх вихованців.

Поряд з очевидною актуальністю, питання підготовки молоді до сімейного життя мають значні труднощі. І одна з них – невідповідність вчителя, випускника педвузу до розв'язання даної проблеми в практиці виховання. Донині, не зважаючи на соціальні потреби, студенти педвузу не отримують спеціальної систематичної підготовки з питань статі і статевого виховання, підготовки молоді до сімейного життя; зазвичай, самі мають хибні уявлення про дану проблему, залишаються фактично невихованими. 72% учителів назвали причинами недостатньої уваги до питань статевого виховання, підготовки молоді до сімейного життя відсутність у них спеціальних знань, умінь і навичок; 20% – відсутність літератури методичного характеру безпосередньо адресованої вчителям. Типові відповіді: *"Ніколи раніше не звертала на це уваги", "відчуваю страх перед аудиторією..."*

Знижує ефективність статевого виховання фемінізація школи. Ні жінку, ні чоловіка не можна підмінити у їх виховній ролі, не порушивши необхідної пропорційності у відтворенні особистості дівчаток і хлопчиків. Тому як у сім'ї (особливо неповній), так і в школі фемінізація виховання не може не відобразитися негативно на розвитку особистих рис юнаків і дівчат, не сповільнити, а часом і спотворити, їх статево-гендерну ідентифікацію. Нині учителів-чоловіків, як відомо, в початковій ланці школи практично нема, а жінки несуть із собою і жіночу педагогіку. Небагато чоловіків-учителів і в середній школі. В 1990/91 навчальному році серед усіх учителів (включаючи директорів шкіл) чоловіки становили загалом в Україні 29%, без директорів – 20%. Чоловіки найчастіше домінують серед учителів фізвиховання, праці, креслення і малювання. Судячи з частки жінок серед студентів педагогічних закладів, частка чоловіків серед учителів може ще зменшитись. Ось дані по Тернопільському педагогічному університету: фізмат: жінок 88%, чоловіків – 12%, філфак: жінок – 92%, чоловіків – 8%; початкові класи: жінок – 99%, чоловіків – 1 відсоток.

Фемінізація школи приводить до того, що підлітку все важче мати в школі взірць чоловічої поведінки. При всій повазі і симпатії до своєї вчительки хлопчик не може обрати її еталоном чоловічої поведінки, який йому особливо необхідний. Це, звичайно, має негативні наслідки. Хлопець, який в дитячі роки не одержав необхідного чоловічого виховання, заздалегідь прирікається на м'який, астеничний розвиток, на зайві злами і тріщини в характері.

В основі неправильного виховання, як вважає Д. Колесов, лежать хибні установки батьків у відношенні до іншої статі (негативна, аскетична, споживацька), до дітей (егоїстична, власницька), безпосередньо до статевого виховання (панічна, байдужа). Вони формуються, як реакція на деякі події життя – сприятливі чи несприятливі з точки зору даної людини, під впливом навіювання – іншими людьми. На це впливає ступінь інформованості з даного питання (знання чи незнання чогось важливого для статевого виховання), а також здатність чи нездатність до самостійного критичного аналізу. Потрібно враховувати, що в конкретних життєвих ситуаціях може проявлятися несприятливий вплив відразу декількох установок, в ізолюваному вигляді вони майже не трапляються.

У негативній установці можна виділити три види. Перший – негативна установка як помста, її потрібно розцінювати як прояв непорядності. Вона виникає, зазвичай, у жінок внаслідок некритичного ставлення до подій особистого життя. Деякі матері навіюють своїм дочкам негативне ставлення до всіх представників чоловічої статі, наперед налаштовуючи їх проти чоловіків, даючи їм різко негативні узагальнені характеристики. Найпереконливішим виховним моментом тут є особисте ставлення до колишнього чоловіка.

Другий різновид – негативізм як самоствердження. Тут домінує принцип, що чоловіком треба керувати, прибрати його до рук. Варто мати на увазі, що, дотримуючись таких поглядів при одруженні, жінки ризикують швидко залишитись біля розбитого корита – адже не всі чоловіки безхарактерні чи дурні і те, що вийшло в однієї, у десятків не виходить, а життя – зіпсуте.

Третій різновид – негативізм як профілактика. Він найчастіше виникає із загальних міркувань і зводиться до того, що мати навіює синові, що йому варто бути дуже обережним із жінками, а тому їх потрібно уникати. Дочці ж навіюється, що мета будь-якого чоловіка – "обманути" і потім "кинути", скористатися цнотливістю дівчини.

Зрозуміло, всі ці батьківські впливи ґрунтуються на реальних фактах, але некритично оцінених. Очевидно, що існують венеричні хвороби і сварливі жінки, що є чоловіки-спокусники. Але ж таких – меншість. Корисніше, мабуть, якщо мати вчить свою дитину розбиратися в людях, цінувати в них хороше, відрізнити істину від показного, розуміти, котрі якості цінувати в чоловікові, а котрі – в жінці. Негативізм часто приносить саме ті результати, яких батьки намагаються уникнути. Зрозуміло, що всі види негативізму наносять шкоду правильному статево-вихованню і підготовці молоді до сімейного життя. Набагато корисніше для дівчини знати, що одруження – справа відповідальна. Батьки повинні формувати дружне, уважне і зацікавлене ставлення своєї дитини до іншої статі, не обмежувати їх спілкування. Негативізм може мати не лише внутрішньосімейний характер. Часом він властивий "громадській думці" – на рівні мікросередовища (сусіди, знайомі). Ця "громадська думка" в особі своїх носіїв впливає не тільки на дітей, а й на батьків – їх критикують, засуджують, часом розпускають про них шпідки.

Аскетична установка. Тут можна виділити дві її основи: перша – негативне ставлення до статевого життя загалом, друга – прагнення вберегти дитину "до часу" від усіляких спокус. У батьків, частіше у матері, через різні причини формується негативне ставлення до статевого життя. Нерідко воно пов'язане з власною фригідністю. Крім того, аскетична установка може бути відображенням певного світогляду, релігійної догматики. Спочатку дитину, частіше дівчинку, прагнуть по можливості відгородити від контактів із чоловічою статтю – не дозволяють гратись з однолітками-хлопчиками, прищеплюють негативне ставлення до них. Потім додається і придушення в дитині проявів її статевої належності: висміюється прагнення дівчинки до вбрання і прикрас – замість того, щоби, скориставшись цим прагненням, прищепити хороший смак, почуття міри тощо; висміюється інтерес до іншої статі. Згодом формується думка про аморальність, гріховність статевого життя. Аскетична установка в статево-вихованні придушує, особливо у дівчини, безпосередні прояви статевого потягу, знижує емоційність, переводить увесь її інтерес до чоловічої статі в область абстрактно-логічних міркувань, оцінок і розрахунків. Зрозуміло, це не сприяє успіху в особистісних контактах. Аскетична установка може бути подолана як у результаті вираженості власного прагнення дівчини до спілкування, так і в результаті наполегливості оточуючих. Але ця установка тією чи іншою мірою завжди шкідлива. Вона ускладнює не лише одруження, але й подальшу сексуальну адаптацію в шлюбі, що підвищує імовірність подружньої несумісності (дисгармонії), а також сприяє виникненню жіночого пасивного гомосексуалізму.

Споживацька установка. Ця установка більш характерна для виховання дівчаток. Прагнення знайти вигідного чоловіка, який би "забезпечував", утримував тощо стає основним завданням окремих сімей. У жертву меркантильним міркуванням приносять кохання і щастя. Для цього підходу характерне ретельне інструктування дочки з усіх питань, пов'язаних зі стосунками з чоловіками. Все це приводить до надуманості поведінки дівчини, позбавляє її природності і привабливості, а розумного юнака чи чоловіка відлякує, оскільки надто явно часом проступає в поведінці дівчини намір, розрахунок. Певний зв'язок із споживацькою установкою має ставлення до цнотливості, коли вона підноситься до рівня надцінної ідеї, коли дівчині прищеплюється уявлення про цнотливість як про достоїнство, яке цінне саме собою. Перебільшення значення цнотливості веде до переоцінки значення її втрати. Все статево-виховання при цій установці є не що інше, як спосіб зберегти товар гідним для продажу.

Іноді споживацька установка буває поверненою і на самого себе за принципом: "Життя моє, що хочу, то й з ним і роблю". Звідси – прагнення поспішати жити, все встигнути, все спробувати, і якомога раніше. Споживацька установка чоловіків по відношенню до дівчат і жінок відверто ґрунтується на прагненні обманути, скористатися довір'ям, недосвідченістю. В основі такої поведінки лежить соціальна безвідповідальність, неповага до людей, примітивний егоїзм, а також те, що задоволення статевого потягу перетворилось в єдину "кінцеву мету". Споживацька установка шкідлива тим, що людина обманує саму себе. Вона може бути задоволена собою, однак час завжди несе для неї лише розчарування.

Власницька установка. Окремі батьки вважають дітей своєю власністю і намагаються завжди керувати їх поведінкою, в будь-якій ситуації приймати за них рішення. Особливо наочно це проявляється в сфері статевого виховання й особливо у випадку одруження. Відомо,

що багато сімей розпадаються тому, що свекрусі не подобається невістка (а не тому, що вона не подобається її сину) чи тещі не подобається зять (а не дочці). Втручаються старші у стосунки молодих і до одруження: образливі натяки, насмішки, іронічні репліки, залякування, допити, таємне читання листів, записок, щоденників, зауваження типу "рано грати в кохання" тощо. Зрозуміло, що нічого, крім шкоди, це не приносить. Замість того, щоби правильним вихованням навчити дитину розуміти життя, розібратися в людях, її намагаються в усьому підпорядкувати батьківському авторитету, позбавити самостійності і почуття власної гідності. І все це в ім'я любові до неї.

Панічна установка. Не знаючи особливостей сексуального розвитку дитини і вважаючи її абсолютно сексуально нейтральною істотою, деякі батьки панічно сприймають будь-які прояви цього розвитку, розглядаючи їх як патологію; зі страхом реагують на питання дитини, що торкаються статевого стосунку, перебільшують міру зацікавленості проблемою. Помітивши, що підліток займається онанізмом, батьки з жахом біжать до лікаря, створюють атмосферу нетерпимості. Кращим способом статевого виховання вважають ізоляцію підлітка від однолітків іншої статі чи зведення контактів до мінімуму. Батьки часто не дають відповіді на питання або розповідають байки, тоді дитина, дізнавшись істину, перестає довіряти їм. Нерідко батьки діють зовсім невинувато – сварять, а то й карають дитину за ті питання, в результаті чого дитина просто перестає запитувати, втрачає повагу до них.

Помиляються ті батьки, які думають, що вони можуть запобігти розбещеності своєї дитини в майбутньому, якщо добре налякають її "жахами" статевого життя. Так, як і залякування, ранг значущості сексу підвищують постійні моралізування старших, що стосуються непристойності всього сексуального. "Якщо це так важливо, – приходиться у голову дитині, – значить, в цьому щось є".

Байдужа установка. Деякі батьки вважають, що життя навчить дитину в усьому розбиратися і тому спеціально займатись статевим вихованням немає необхідності: у свій час вона сама все зрозуміє. В результаті підлітки, юнаки і дівчата, часом не мають уявлення про життєво важливі речі, через що допускають помилки, потрапляють під поганий вплив (рання вагітність, безладне статеве життя, непродуманий шлюб). Прояв байдужої установки – відсутність свідомого виховного впливу батьків на дитину, недостатнє керівництво її діяльністю і контроль за нею, за її спілкуванням з представниками іншої статі. З байдужістю батьків пов'язана і їх безпомічність і некомпетентність.

Егоїстична установка. Деякі подружжя не хочуть мати дітей: вважають, що треба жити "для себе", забуваючи при цьому, що "жити для дітей" і означає "жити для себе". Жінок лякають труднощі догляду за дитиною, хочеться "погуляти на свободі". Все це результат неправильного статевого виховання. Холодність батьків і небажання зрозуміти підлітка призводять до того, що він відчуває себе зайвим, непотрібним. При цьому збільшується ймовірність виникнення мастурбації. У таких дітей блокується потреба в наслідуванні хороших сторін поведінки батька чи матері, вони гірше за інших дітей засвоюють зразки статевого поведінки і виявляються менш підготовленими до життя. "Сухі" батьки – ті, які не пестять своїх дітей, – завдають їм і психологічної, і сексуальної шкоди. Психологічної тому, що нормальна дитина гостро відчуває потребу в душевній теплоті (не менше, ніж у їжі); сексуальної – бо незвичка голубити і приймати ласку згубно відобразиться на її дорослому особистому житті. Статевий акт буде для неї суто механічною дією, сім'ї загрожує втрата здатності безтурботно віддаватись коханню.

З другого боку, батьки, що надмірно пестять дітей, теж чинять негативний вплив на їх психосексуальний розвиток. "Загодовані любов'ю", постійно відчуваючи свою "надцінність", діти в майбутньому житті не стільки люблять, скільки вимагають любові до себе. Їх шлюби часто неміцні, в пошуках любові і захисту вони схильні повертатись до батьків. Надмірно ласкаве поводження батьків (часті, міцні обійми, поцілунки в губи, сон разом із дітьми і купання їх) порушує нормальний сексуальний розвиток молодшого покоління: або надмірно еротизує любов, або детермінує байдужість до протилежної статі. Хлопчики, що мають таких матерів, нерідко вступають у ранні статеві зв'язки, а дівчатка, що мають таких батьків, частіше виходять заміж за чоловіків значно старших за віком.

Украй несприятливий вплив на статеве виховання і підготовку молоді до сімейного життя чинить спотворення нормальних взірців поведінки батьків. Батько-п'яниця і дебошир, що

підіймає руку на жінку і лякає дітей, приносить більше шкоди, ніж той, що пішов із сім'ї. Справа не тільки в невротизації дітей, а й у формуванні негативного ставлення до всього чоловічого або деформуванні уявлень про мужність. Хлопчики при цьому часто відкидають разом із негативними вчинками батька і позитивні прояви його мужності або, навпаки, прагнуть бути подібними на батька в усьому без винятку. Одні дівчата, виховані в таких умовах, довгі роки потім нездатні встановити нормальні, без страху і ненависті, відносини з чоловіками. Інші вважають неодмінними атрибутами мужності алкоголізацію і грубість. Делікатний, тактовний, непитуший і некурячий чоловік не сприймається такою жінкою.

При всій значущості дошлюбної підготовки має місце теоретична нерозробленість змісту і методики статевого виховання. Якщо в окремих посібниках і знаходимо рекомендації зі статевого виховання, то вражає різнобій щодо кількості і якості заходів, а також акцентів: одні автори не опускаються нижче етичних проблем міжстатевих стосунків, інші – обмежуються розглядом біологічної і гігієнічної сторони проблеми статевого виховання. Дефекти вітчизняної системи статевого виховання обумовлені відсутністю спеціальної мови для описування явищ сексуального життя, міжстатевих стосунків. Існує медична мова – надто конкретна, мова поетична – надто лірична, нецензурна – образлива. На жаль, у педагогіці цією проблемою майже не займаються. До цього часу немає розумного словничка термінів з даної проблеми українською мовою.

Ірина ТРУБАВІНА

ДЕРЖАВНІ НАЦІОНАЛЬНІ ПРОГРАМИ ПРО МЕТУ Й ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЄЮ

У вступі до Національної програми "Діти України" зазначено, що "сім'я є і залишається природним середовищем для фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення належних умов для цього... Усі державні та суспільні інституції мають підтримувати зусилля батьків, або осіб, які їх замінюють, спрямовані на забезпечення відповідних умов для виховання, освіти, розвитку здорової дитини" [1]. Отже, сім'я несе відповідальність за дітей більшу, ніж держава. Тому сім'я повинна мати в суспільстві не тільки обов'язки, а й права, оскільки це окрема соціальна система, мала соціальна група, що має свої особливості. Оскільки сутністю сім'ї є стосунки "батько-мати", "батько-діти", "мати-діти", "діти-діти", то саме ці стосунки, які тісно взаємопов'язані, повинні захищатися державою і мати підтримку для розвитку. Проте нині маємо, в основному, підтримку і захист стосунків "мати-діти", "діти-діти", що приводить до того, що сім'я як цілісна система не розглядається, а допомога в одному з напрямів не розв'язує, а тільки пом'якшує, інколи тимчасово, проблеми сім'ї. Отже, необхідна робота з усією сім'єю, що забезпечить виконання нею всіх функцій.

У Національній комплексній програмі "Молодь України" [2] зазначено, що її метою є створення сприятливих умов для життєвого самовизначення та самореалізації молодих громадян. Ця мета реалізується різними шляхами, в тому числі через підтримку молоді сім'ї, яка є "одним з найменш захищених у соціально-економічному плані осередків суспільства, що негативно позначається на демографічній ситуації в Україні, організації вільного часу сім'ї, вихованні дітей". Основними проблемами молоді сім'ї, згідно з Програмою, є житлово-побутова невлаштованість і низький середньомісячний її прибуток. Ця програма опікується проблемами всієї сім'ї, а не тільки окремих її членів, хоча й спрямована лише на молоду сім'ю, яка в психології розглядається, як перший етап життєдіяльності та розвитку сім'ї. У той же час програма "Діти України" не розглядає особливостей сім'ї та стосунків "батьки-діти" на різних етапах розвитку.

В Указі Президента України "Про заходи щодо поліпшення становища багатодітних сімей" від 12.11.1999 р. також відзначено, що "останніми роками спостерігається нестабільність рівня життя більшості сімей в Україні. Нині стан утримання і виховання дітей більшою мірою залежить від батьків, ніж від держави. Зростає роль сім'ї у життєзабезпеченні та вихованні дітей" [3].

Ці заходи орієнтовані на 2 й 3 етапи розвитку сім'ї як системи: від появи 1-ої дитини до

статевого дозрівання останньої дитини, виходу дорослої дитини з сім'ї. Особливістю цієї програми є те, що вона орієнтована на сім'ю в цілому, хоча й лише на 1-у її категорію – багатодітну. Залишається нерозглянутим 4 етап розвитку сім'ї: від виходу останньої дитини з сім'ї, існуванню стосунків "батько-мати", коли діти вже мають свої сім'ї, відділяються без батьківської сім'ї.

Отже, необхідні програми, які враховують усі етапи розвитку сім'ї та її типологію.

У цьому аспекті об'єктом державної сімейної політики повинні стати проблеми сім'ї, а суб'єктом – самі сім'ї, органи державної влади, громадські організації. Тоді метою соціальної роботи з сім'єю як механізмом сімейної політики буде захист прав сім'ї і прав стосунків "батько-мати", "батько-діти", "мати-діти", "діти-діти" в сім'ї, що підніме сім'ю загалом на більш високий рівень розвитку, дозволить урахувати етапи її розвитку.

Аналіз Національних програм "Діти України", "Молодь України", "Заходів щодо поліпшення становища багатодітних сімей" дозволяє говорити, що певні кроки в цьому напрямі вже здійснюються.

Але необхідно визначитися і терміном "права сім'ї". Аналіз праць із прав людини дозволяє запропонувати таке визначення прав сім'ї – це права, які належать сім'ї як особливій соціальній системі, характеризують її як соціальний інститут, які з'являються тільки з моменту створення сім'ї і є ознакою її цілісності перед суспільством. Сім'я втрачає свої права, коли вона перестає існувати в суспільстві, але не тоді, коли суспільство їх не визнає. Права сім'ї надають їй певних можливостей у суспільстві і захищають її від нього, пом'якшують вплив суспільства на окрему особистість.

Існують права сім'ї у суспільстві на:

- планування сім'ї;
- родинні зв'язки, сімейне спілкування, спільне проживання дітей з батьками;
- виховання і розвиток дітей у сім'ї;
- вибір освіти для дітей;
- належні умови життя;
- сімейну допомогу;
- відпочинок, заняття спортом, участь у заходах усіх галузей культурного життя;
- інформацію;
- поєднання виконання сімейних обов'язків з працею;
- одержання позик, закладів під нерухоме майно та інших форм фінансового кредиту;
- визначення громадянства дітей;
- захист, охорону і допомогу;
- висловлювання своїх поглядів;
- вибір місця проживання, фактичного місця перебування і пересування;
- недоторканість житла, таємницю кореспонденції, невтручання в сімейне життя;
- свободу виходу з сім'ї.

Розглянемо, як ці права, що розкривають стосунки "батьки-діти", реалізуються завдяки державним програмам.

1. Право на планування сім'ї:

- запровадження сучасних методів лікування генетичних розглядів;
- забезпечення підготовки фахівців у галузі медичної генетики [1].

2. Право на родинні зв'язки:

- спілкування між членами сім'ї, спільне проживання дітей з батьками, створення при позашкільних навчально-виховних закладах консультативних кабінетів для соціально-психологічної роботи з дітьми, схильними до правопорушень, вживання наркотичних речовин і алкоголю, і такими, що відстають у навчанні, а також їхніми батьками [1];
- розробка та здійснення заходів щодо профілактики дитячої бездоглядності й правопорушень, допомоги неповнолітнім у налагодженні родинних і громадських стосунків, їх правової та психологічної підтримки [1];
- внесення пропозицій щодо змін до Закону України "Про загальний військовий обов'язок і військову службу", які передбачали б право особи, що призивається на службу і має

власну сім'ю, проходити її за місцем проживання сім'ї, незалежно від наявності дітей [2];

- сприяння створенню недержавних психологічних консультацій для молоді, молоді сім'ї [2];
- забезпечення надання пільгового кредитування під будівництво та реконструкцію житла для молодих сімей, надаючи перевагу багатодітним [2, 3];
- екскурсії батьків у військові частини, на кораблі, у військові навчальні заклади, на урочистості прийняття військової присяги, випуск офіцерів, проводи в армію тощо [2];
- пропозиції щодо запровадження відзнаки батькам за значний внесок у виховання дітей у сім'ї, підтримку та розвиток традицій, спрямованих на зміцнення сімейних відносин [3];
- створення при центрах соціальних служб для молоді центрів сім'ї "Родинний дім" [3].

3. Право на виховання і розвиток дітей у сім'ї:

- сприяння сім'ям у вихованні дітей та їх всебічному розвитку шляхом формування у дітей високогуманних уявлень про сім'ю, її історію і традиції, а також створенню та підтримці дитячих будинків сімейного типу і прийомних сімей для виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [3];
- підготовка і подання Кабінету Міністрів України пропозиції про можливість приєднання України до Гаазької конвенції про захист дітей та співробітництва в галузі міжнародного усиновлення [1];
- ініціювання переговорів щодо укладання міжнародних угод з країнами, громадяни яких усиновили дітей, які є громадянами України, з метою правового захисту та встановлення контролю за умовами їх проживання і виховання [1];
- розробка процедури і механізму розгляду скарг дітей на жорстоке поводження з ними, насильства і знущання над ними в сім'ї та за її межами [1];
- підготовка і видання правової енциклопедії для дітей і батьків, збірника законодавчих актів і нормативних документів України та міжнародних правових документів з питань соціально-правового захисту дітей [1];
- передбачення в планах роботи інститутів АПН України експериментального вивчення проблем сучасної сім'ї з метою оптимізації виховного впливу на дитячу особистість [1];
- проведення досліджень сімей, що чекають народження дитини або мають дітей віком до 7-ми років, з метою вивчення комплексу факторів, які визначають умови життя дітей в сім'ї, стан їх здоров'я та якість виховання [1];
- розвиток в містах і селах розгалуженої госпрозрахункової системи служби сім'ї для надання всебічної консультативної допомоги сім'ям в утриманні та вихованні дітей з метою своєчасного запобігання конфліктним ситуаціям, відхиленням у формуванні особистості дитини та міжособових стосунків у сім'ї [1];
- пропагування необхідності створення постійно діючих рубрик у газетах та журналах із порадами для батьків і дітей з актуальних питань виховання, освіти, розвитку, охорони здоров'я, гігієни харчування та водоспоживання, профілактики дитячого дорожньо-транспортного травматизму [1];
- проведення наукових досліджень з тем: "Багатодітна сім'я в сучасній Україні: стан, проблеми, тенденції розвитку", "Сімейне виховання: стан, тенденції, перспективи", всеукраїнської конференції "Сімейне виховання: ціннісні орієнтації", науково-практичних, науково-методичних конференцій, семінарів, дискусій, "круглих столів" із питань виховання дітей у багатодітних, сільських, міських, неповних, функціонально-неспроможних сім'ях [3];
- розробка концепції сприяння вихованню дітей у сім'ї, положення про соціальну роботу з багатодітними сім'ями [2, 3];
- створення при центрах соціальних служб для молоді батьківських шкіл, сімейних клубів з метою організації інформаційної, консультативної, правової, медичної, соціально-реабілітаційної, виховної та інших напрямів роботи з сім'ями, зосереджуючи особливу увагу на багатодітних [3];
- розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо необхідності введення в штати дошкільних закладів посади психолога, спеціаліста з контролю за фізичним здоров'ям

учнів, соціального працівника по роботі з сім'єю [1];

- створення Українського науково-методичного центру практичної психології та соціальної педагогіки з метою вдосконалення роботи щодо надання психологічної допомоги дітям і батькам, методичного керівництва діяльністю практичних психологів і соціальних педагогів [1];
- патронажне обслуговування неблагополучних, неповних, малозабезпечених багатодітних сімей та сімей, які виховують дітей-інвалідів, з метою надання комплексної допомоги в утриманні дітей [1];
- створення державного та регіональних банків даних на дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, з метою своєчасного виявлення та влаштування, передачі на виховання в сім'ї громадян [1].

4. Право на вибір освіти для дітей:

- розробка та апробація нових форм та моделей закладів для дітей з фізичними та розумовими вадами розвитку (виїзний ліцей, школа вдома, інтегроване навчання) [1];
- підготовка пропозицій щодо надання цільових пільгових довгострокових кредитів багатодітним сім'ям для одержання дітьми вищої освіти [3];
- розробка та реалізація навчальних планів, програм і методик, які забезпечували б здобуття середньої освіти дітьми з важкими формами інвалідності вдома [1].

5. Право на відпочинок, заняття спортом, участь у заходах у всіх галузях культурного життя:

- проведення всеукраїнських родинно-сімейних свят "Роде наш красний – роде наш прекрасний" [2];
- розвиток за місцем проживання клубів молоді сім'ї [2];
- створення і розвиток центру сім'ї "Родинний дім" [3];
- проведення роботи з функціонально неспроможними сім'ями (в яких батьки хворі на алкоголізм, наркоманію, недієздатні, з асоціальною поведінкою) з метою соціального захисту дітей, які перебувають в особливо складних умовах; проведення агітаційних рейсів пересувного центру "Молодь України" з питань профілактики правопорушень, алкоголізму, наркоманії та ВІЛ/СНІДу [3];
- видання журналів "Сім'я" та "Журнал для батьків" [3].

6. Права сім'ї на належні умови життя:

- подати на затвердження уряду України проект рішення про введення в дію міждержавної угоди про гарантії прав громадян у галузі виплати соціальної допомоги, компенсаційних виплат сім'ям із дітьми та аліментів, а також ініціювати цей проект в інших державах – учасницях СНД [1];
- створення притулків для молоді, молодих матерів, неповнолітніх – жертв насильства, центрів допомоги сім'ям [2];
- підтримка діяльності громадських, релігійних організацій, благодійних фондів, окремих громадян, діяльність яких спрямована на поліпшення становища багатодітних сімей [3];
- сприяння розвитку підприємницької ініціативи багатодітних сімей для поліпшення становища [3];
- проведення обстеження матеріально-побутових умов багатодітних сімей та створення в кожному регіоні бази даних про становище сімей для надання їм соціальної допомоги. Забезпечення патронажного обслуговування дітей із малозабезпечених багатодітних сімей [3];
- сприяння створенню цільових позабюджетних фондів для підтримки материнства і дитинства, соціального захисту дітей з малозабезпечених сімей [1].

7. Права на одержання позик, закладів під нерухоме майно та інших форм фінансового кредиту:

- розробка і втілення системи пільгового кредитування і субсидування під будівництво та реконструкцію житла для молодих сімей [2];
- розширення пільг і додаткових цільових виплат багатодітним сім'ям шляхом поєднання різних форм соціальної підтримки багатодітних сімей залежно від їх складу та рівня

соціально-економічного і демографічного розвитку регіону [3];

- пільгове забезпечення шкільною формою дітей молодшого шкільного віку з малозабезпечених багатодітних сімей [3].

8. Право на поєднання сімейних обов'язків з працею:

- розширення діапазону домашньої зайнятості жінок із неповнолітніми дітьми;
- сприяння сімейним формам виробничої кооперації (фермерство, малий сімейний бізнес, особисте підсобне господарство та ін.) [1];
- здійснення заходів, спрямованих на збереження та впорядкування мережі дошкільних закладів та поліпшення рівня обслуговування дітей у них, у тому числі за рахунок відкриття дошкільних закладів, що спеціалізуються на наданні послуг сім'ям відповідно до їх потреб (компенсуючого типу, з короткочасним перебуванням, центри розвитку здорової дитини тощо) [1];
- ініціативи щодо зниження податків підприємств усіх форм власності, діяльність яких спрямована на вирішення проблем працевлаштування молодих сімей [2];
- активізація роботи служби зайнятості щодо працевлаштування молоді та молодих подружжів [1].

Отже, можна стверджувати, що діючі в Україні державні програми значною мірою сприяють захисту окремих прав сім'ї в суспільстві, що повинно привести до якісного виконання нею своїх функцій. Але реалізація навіть цих прав стикається з такими проблемами, як:

- неузгодженість програм;
- недостатнє фінансування вже діючих програм і спроба відшукати пріоритети у виконанні вже прийнятих соціальних програм;
- неврахування етапів розвитку сім'ї та її типології, всіх проблем, видів сімейних стосунків.

Таким чином, розв'язання сімейних проблем можна досягти в Україні через:

- прийняття і визнання в суспільстві концепції прав сім'ї, концепції соціальної роботи з сім'єю на цій основі;
- створення державних програм, які стосуються соціального захисту і соціальної роботи з дітьми, молоддю, дорослими, на основі врахування ролі, прав і обов'язків сім'ї у суспільстві, ієрархії влади у сім'ї, стосунків, які становлять сутність сім'ї;
- підготовку кадрів (соціальних педагогів, психологів, юристів, державних службовців) до роботи з сім'єю як з окремою та особливою соціальною системою; до роботи з клієнтами з урахуванням становища і місця в сім'ї, залучаючи до роботи членів сім'ї, що дозволить усунути не тільки наслідки (може, навіть, тимчасово), а й причини кризових і конфліктних ситуацій, асоціальної, девіантної поведінки назавжди;
- створення на різних рівнях державного управління служб сім'ї, які комплексно розв'язують її проблеми на основі захисту прав сім'ї, а не допомоги в реалізації окремих функцій;
- надання можливостей сім'ям, а не окремим їх членам, брати участь у формуванні та реалізації державної сімейної політики, плануванні і здійсненні соціальної роботи з сім'єю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма "Діти України".
2. Національна комплексна програма "Молодь України".
3. Указ Президента "Про заходи щодо поліпшення становища багатодітних сімей" від 12.11.1999 р.

ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Олена СКАЛЬКО

ПРЕСТИЖНІСТЬ ПРОФЕСІЇ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ

В наш час зростає престижність професій гуманітарної сфери діяльності, особливо професій типу "людина – людина". Одна з причин – певні зміни світогляду сучасної молоді порівняно з попередніми поколіннями. Сьогодні молодь менше захоплюється технікою, вивченням природи, перспективою освоєння нових світів, частіше повертається "обличчям до людини".

З іншого боку, є й негативні причини популярності професій гуманітарної сфери. Значна частина промислових підприємств не є прибутковою, постійно скорочується чисельність персоналу. Отримавши інженерну професію, природничу спеціальність, молода людина ризикує не влаштуватися на роботу за фахом. Гуманітарна спеціалізація видається універсальною. Найбільш престижними та прибутковими сьогодні є професії економічної сфери (менеджер, підприємець), юридичної (адвокат), деякі творчі професії (журналіст, тележурналіст), медичної. За даними досліджень Є.Павлютенкова, що проводилися 20 років тому, у 77% учнів, які обирали професію "людина – людина", превалювали моральні мотиви (понад іншими соціальними, пізнавальними, естетичними, творчими, престижними та утилітарними). За нашими даними, сьогодні престижні та утилітарні мотиви – домінуючі у старшокласників, що обирають гуманітарну сферу діяльності.

Що ж таке престижність?

Латинське слово означає ілюзію, незвичайний ефект, який досягається за допомогою штуркарства. З французької *prestige* – чарівність. Є певна відмінність між поняттями привабливості професії та її престижності. Престижність професії відбиває, перш за все, її соціальну вагу. Привабливість професії залежить також від тих можливостей, які вона надає працівнику для задоволення його особистих потреб, перш за все потреби в самоствердженні, реалізації своїх можливостей, здібностей, потреби в саморозвитку.

Мотиви, якими керується людина у своїх вчинках, тісно пов'язані з системою ціннісних орієнтацій особистості. Теорія цінностей була розглянута та розвинута в працях багатьох філософів та психологів. Відомий психолог А.Маслоу вважав, що цінність є те, що людина обирає. За Маслоу, є цінності різного рівня: біологічні, соціальні, духовні. Тобто система цінностей має певну ієрархію. Залежно від рівня свого розвитку, який і визначає систему цінностей, людина може обмежуватися чи суто задоволенням біологічних потреб, соціальних чи духовних. Існують цінності самозбереження та цінності розвитку.

Якщо говорити про завдання вибору професії, то домінування престижних та утилітарних мотивів є орієнтацією на задоволення біологічних та соціальних потреб, домінування моральних мотивів – свідомість сформованості духовних потреб молоді людини, превалювання цінностей розвитку над цінностями самозбереження.

Протягом значного періоду історії людства духовні цінності пов'язувались виключно з релігійними. В епоху раціоналізму до духовних цінностей стали відносити інтелектуальні цінності, наукові знання, естетичні цінності.

Кожній молодій людині притаманна особиста, ієрархізована система цінностей. Безумовно, вона формується під впливом соціального середовища, хоча і на базі певної психо фізіологічної конституції. Значне місце тут займають цінності сім'ї, в якій виховується дитина.

Система ціннісних орієнтацій особистості визначає рівень її особистісного та професійного самовизначення. Між особистісним та професійним самовизначенням існує тісний, але нелінійний зв'язок. При цьому "не тільки діяльність індивіда з професійного самовизначення має цілеспрямований характер, але й у особистісному самовизначенні вирішальну роль відіграє доцільно організований виховний процес" [1].

Професійне самовизначення – один з найважливіших етапів соціального становлення особистості. Воно нерозривно зв'язане з самореалізацією людини в інших сферах життя. Суттю професійного самовизначення, як підкреслює Н.Пряжников, є самостійне і свідоме знаходження сенсу обраної діяльності і всієї життєдіяльності у конкретній соціально-економічній ситуації [2].

Професійна орієнтація впливає на один із найвідповідальніших етапів людського життя – вибір професійного шляху, що припадає на підліткові та юнацькі роки і тому залежить від рівня самосвідомості особистості, яка інтенсивно формується саме в цьому віці. У дошкільному та молодшому шкільному віці найбільш прості форми самосвідомості набирають значної інтенсивності. Підліток від зовнішнього світу речей, що приваблюють його у дитинстві кольорами, звуками та іншими подразниками органів чуття і мають силу притягання [4], повертається до свого внутрішнього світу, прислухається до себе.

Самосвідомість особистості – один з найпопулярніших об'єктів вивчення психологів. У радянській психологічній школі самосвідомість вивчалась, здебільшого, з точки зору формування самооцінки особистості та соціальної взаємодії. Так, за К.Платоновим "самосвідомість полягає в усвідомленні людиною свого "Я" і своїх вчинків та активному їх регулюванні у суспільстві".

На Заході різні психологічні школи теж зосереджували увагу на цьому психічному утворенні. Так, К.Роджерс акцентував увагу на відчутті цілісності власної особистості як основи самосвідомості. Цікаве визначення самосвідомості дає відомий вчений К.Ясперс: "Відчуття власного "Я" має чотири формальні ознаки: 1) почуття діяльності; 2) усвідомлення власної єдності, 3) усвідомлення власної ідентичності: я залишусь тим, ким я був завжди; 4) усвідомлення того, що відрізняюсь від решти світу, від усього, що є не "Я" [4].

Таким чином, діяльність є найпершою умовою формування самосвідомості, якщо мова йде про вибір професії, то уявлення про свої здібності старшокласник отримує почасти, орієнтуючись на успіхи у навчанні, почасти – на позашкільну діяльність, можливі "професійні проби".

Другою умовою формування самосвідомості, за Ясперсом, є усвідомлення власної єдності, тобто цілісності. Вибір професії потребує формування професійної самосвідомості, в тому числі професійної гідності. Цілісність особистості виявляється у тому, що свою професійну діяльність людина розглядає не просто як якусь соціальну роль, яка не має відношення до внутрішнього життя особистості, а як головний сенс свого життя.

За висловом А.Маслоу, самосвідомість – це внутрішньо притаманне нам сприйняття власної долі, наших здібностей і нашого покликання у житті: "Воно настійливо потребує, щоб ми були чесними по відношенню до нашої внутрішньої природи; в усіх людей, які самоактуалізуються, є діло, у яке вони вірять, покликання, якому вони вірні. Коли вони кажуть "моя робота", то мають на увазі свою життєву місію..." [5].

Що стосується проблеми особистісної ідентичності, яка є частиною самосвідомості, то найбільш повно вона висвітлена у працях Є.Еріксона. Він та його послідовники виділяють дифузну (розміту) ідентичність, передчасну ідентичність, мораторій та зрілу ідентичність [6].

Ідентичність як поняття має соціальний відтінок. Щоб відчуті власну ідентичність людина повинна ототожнити себе з певною соціальною спільнотою, у тому числі – професійною. Вибір професії, набуття професійної ідентичності – центральна проблема юнацького та підліткового віку. Це складний процес, який може здійснюватись не так швидко. Погано, звичайно, коли вибір відсутній, коли молода людина не працює, чи міняє місце роботи та навчальні заклади до нескінченності (це можна було б назвати дифузною професійною ідентичністю). Погана і передчасна професійна ідентичність – коли вибір здійснюється за дитину батьками, які не враховують ні її здібностей, ні уподобань, а головне – не дають їй відчуті себе самостійною особистістю, яка здатна приймати рішення.

Мораторій у професійному самовизначенні виявляється у тому, що юнак або дівчина на деякий час уникають остаточного вибору професії, випробовуючи себе у різних видах діяльності, щоб своїм передчасним вибором не загубити свого справжнього покликання.

Зріла професійна ідентичність – ситуація, коли молода людина, вже знаючи себе, відчуваючи своє справжнє покликання, робить свідомий вибір. Звичайно, необхідно рахуватися і з реальною соціально-економічною ситуацією, станом ринку праці.

Остання умова формування свідомості, за Ясперсом, – відчуття власної неповторності та унікальності. Без цього відчуття неможливе формування правильної самооцінки особистості, яка є складовою самосвідомості.

За Робертом Бернсом, самосвідомість особистості, Я-концепція складається з образу Я (уявлення людини про себе, про свої якості та властивості) та саме самооцінки (тобто того, як саме людина сприймає певні свої якості і властивості, як ставиться до них). Наприклад, юнак може визначати, що в нього відсутній музичний слух, але відноситься до цього абсолютно спокійно, зовсім не вважаючи це вадою, тому що найбільше цінує в собі спортивні якості.

Самооцінка залежить від системи ціннісних орієнтацій особистості. Від того, що людина цінує взагалі, залежить, що цінуватиме вона у собі. У самооцінці важливі не тільки її адекватність чи об'єктивність, а й те, щоб дитина не нехтувала своїми достоїнствами й унікальністю. Треба цінувати в собі не тільки те, що маєш міцні м'язи і математичні здібності, а й те, що ти чуйна людина і вірний товариш.

Результати наших експериментальних досліджень свідчать про те, що сучасні старшокласники при виборі професії не стільки неадекватно оцінюють свої можливості (завищена чи занижена самооцінка), скільки не враховують своїх індивідуальних особливостей, не цінують своєї унікальності.

Так, в гуманітарному ліцеї при КДУ нами проводився експеримент з виявлення рівня сформованості уявлень про себе у старшокласників. У 10-му класі проводилося профілювання навчання, розподіл старшокласників на юридичний, економічний, філологічний (окремо романо-германська та українська філологія), історичний напрями навчання. Більшість старшокласників намагалися потрапити у класи з економічним та юридичним профілем навчання, не враховуючи особливостей своєї психіки, здібностей та рис характеру.

Нами досліджувалися три особистісні сфери: мотиваційна – проєктивний тест "незакінчене оповідання"; інтелектуальна – тест №1 Айзенка й особливості характеру – опитувач Шмішека.

При проведенні першого тесту давався початок оповідання, яке мало подвійний зміст. Оповідання могло розвиватися у двох чи трьох напрямках. Юнаки та дівчата, які захоплювалися історією та літературою і мистецтвом, розвивали ліричну лінію оповідання. Вони виявляли непересічні знання історії, архітектури міста, деякі твори були написані у формі віршів. Старшокласники, які захоплювалися історією та літературою, повністю ігнорували ділову інтригу. Ті, що мали схильність до точних наук, серйозно захоплювалися економікою, акцентувати увагу на інтризі, їхні сюжети часом мали детективний характер.

Оскільки більшість старшокласників орієнтується на економічний та юридичний профілі навчання, то в них переважає високий рівень гіпертимності, тобто бадьорості, життєрадісності, впевненості у собі, помірний рівень "застрявання", тобто вони в міру честолюбні; низький рівень емотивності, тривоги, помірний та вище помірного рівень збудливості.

80% учнів, що обрали філологічний напрям навчання, високий рівень екзальтованості, вищу середнього рівня демонстративність. Сюжети їхніх творів мають ліричні за змістом, іноді – це вірші, іноді – гумористичні оповідання. Близько 10% учнів виявили філософський склад мислення, інтерес до історії.

За особистісним тестом ці учні виявили помірну емотивність невдахи. І тільки людина, яка вбачає у своїй професії справжнє покликання, може відчувати себе щасливою, а також зробити щасливими інших. Завжди приємно мати справу зі спеціалістом, що працює за покликанням. Тому такого великого значення набуває система ціннісних орієнтацій молоді людини. Сучасна молодь відрізняється від покоління дорослих у цьому відношенні.

За нашими дослідженнями, при тестуванні тестами ціннісних орієнтацій (автор Рокіч) більшість старшокласників надає великого значення матеріально забезпеченому життю, активному діяльному життю, розвагам, свободі, впевненості у собі. Такі цінності, як життєва мудрість, цікава робота, краса природи та мистецтва, кохання, хороші та вірні друзі, пізнання, особистісний розвиток мали другорядне значення.

Отже, актуальним зостається розвиток самосвідомості, свідомості та системи ціннісних орієнтацій старшокласників як необхідної умови формування здатності до професійного самовизначення, застосування при цьому традиційних методів виховання таких, як бесіда, лекція (спецкурси світоглядного та психологічного змісту), дискусії, переконання та інші.

література

1. Бех І.Д. Дитина в процесі особистісно зорієнтованого виховання // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 1999.
2. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе // Вопросы психологии. – №1. – 1996. – С. 3-6.
3. Боришевский М.И. (ред.) Психологические особенности самосознания подростка. – 1980. – С. 14.
4. Бех І.Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості // Педагогіка і психологія. – №3. – 1994. – С.3-12.
5. Ясперс К. Психопатологія. – 1997. – С.159-168.
6. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование, 1994.
7. Эрикссон Э. Юность и кризис. 1996. – С. 30-98.

Дмитро ЗАКАТНОВ

СТАНОВЛЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОФКОНСУЛЬТАЦІЇ У США ТА КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

На початку 20-х рр. в США та країнах Західної Європи помітно збільшилась кількість молоді, яка бажала отримати вищу освіту. Ситуація обумовлювалася не лише суб'єктивним бажанням людини підвищити свою конкурентоспроможність на ринку праці, реалізувати професійні наміри тощо, а й об'єктивними потребами розбудови повоєнної економіки. При цьому можливості вузів для навчання додаткової кількості студентів залишалися обмеженими. Завдяки реалізації низки заходів (збільшення бюджетних асигнувань, залучення до фінансування вузів різноманітних недержавних фондів, відкриття нових навчальних закладів і т. ін.) цю проблему можна було поступово розв'язати, проте за окремими напрямками вищої освіти чисельність абітурієнтів значно перевищувала кількість наявних навчальних місць та тих, що можна створити в перспективі.

При явній диспропорції між кількістю абітурієнтів та числом наявних навчальних місць постала проблема вибору тих претендентів на одержання вищої освіти, від яких з більшою ймовірністю можна було очікувати кращих результатів навчання. Зрозуміло, що за такими критеріями відбору, як середній бал атестата або результати вступних іспитів, спрогнозувати успішність навчання майбутнього студента з достатньо вірогідно було практично неможливо. Крім того, робота за так званими "вищими" або "академічними" професіями, тобто такими, що передбачали наявність вищої освіти і потреба в яких постійно зростала, вимагала від людини наявності певного рівня інтелектуального розвитку та спеціальних здібностей і схильностей. Для подолання згаданих суперечностей на початку 20-х рр. в деяких країнах було розроблено та реалізовано низку заходів, які одержали узагальнену назву "академічна профконсультація".

Після закінчення I-ї Світової війни в США помітно зросли конкурси до вищих навчальних закладів. Оскільки статистика того часу свідчила про те, що значна кількість студентів навчання не закінчує, то перед меркантильними американцями постала проблема збереження значних коштів, які витрачалися на цю категорію студентів. С.Фаунс відзначав, що понад 25% студентів американських коледжів мали б значно більші успіхи в житті, якщо б взагалі не поступали до них, а понад 10% абітурієнтів було абсолютно непридатними для навчання в коледжах [8].

Реагуючи на ситуацію, американські коледжі, по-перше, розробили та реалізували більш довершені методи відбору студентів, по-друге, організували спеціальну роботу по Personnel Service в коледжах. Остання була спрямована на надання студентам допомоги у виборі навчальної спеціалізації та індивідуальних навчальних планів, щоб вони мали можливість з мінімальною затратою сил та часу реалізувати свої освітні потреби та професійні наміри. Робота за цим напрямом також передбачала нормування навчального навантаження студентів, організацію додаткових занять та консультацій при остаточному виборі майбутньої спеціальності тощо.

Крім того, при проведенні відбору майбутніх студентів було вирішено не обмежуватися урахуванням лише результатів вступних іспитів та середнього бала шкільних атестатів. Іспити на запам'ятовування почали замінити на іспити з розуміння навчального матеріалу (comprehensive

examination), від шкіл, крім атестатів, коледжі почали вимагати більш детальних характеристик на абітурієнтів та даних про їх успішність. Значна кількість коледжів у вступні іспити впровадила тестування рівня розумового розвитку абітурієнтів (Intelligence Tests).

Слід зазначити, що у першій чверті ХХ сторіччя саме Сполучені Штати набули найбільшого досвіду та статистичного матеріалу з використання різноманітних тестових методик та проведення профорієнтаційної роботи з різними віковими та соціальними групами населення.

Історія наукової діагностики інтелектуального розвитку бере початок з проблем шкільної практики. Родоначальником тестів інтелекту вважається шкала розумового розвитку Біне-Симона (1905р.), яку було розроблено для виявлення розумово неповноцінних дітей. Тест містив 30 завдань, які було згруповано за віковими рівнями, і призначався для визначення так званого "розумового віку" [2]. Шкала Біне-Симона неодноразово доповнювалася та удосконалювалася, проте найбільше змін до неї було внесено Л.Терменом зі Станфордського університету (США). Дана редакція шкали Біне призначалася не для виявлення аномальних школярів, а для класифікації дітей і дорослих за розумовим розвитком [1, 56-57]. Саме для цього слугував "коефіцієнт розумового розвитку", тобто певний універсальний критерій, придатний для будь-якого віку, соціального прошарку та професії.

Багаторя тестів Станфорд-Біне містила завдання, спрямовані на дослідження широкого діапазону здібностей. Узагальненим параметром, що вимірювався, був відносний IQ-показник (Intelligence Quotient), введений В.Штерном в 1912 р.

Крім тестів інтелектуального розвитку на початку сторіччя розроблялися тести шкільної успішності та тести, які дозволяли визначити готовність до навчання у вузі. До числа останніх можна віднести тест SAT (Scholastic Aptitude Test), перші варіанти якого з'явилися на початку 20-х рр. Даний тест створювався як широкоорієнтований і використовувався для оцінки навичок з основних, розрахованих на тривалий час, цілей навчання, таких: як поняття наукових принципів, сприйняття літератури та інше [3]. SAT відноситься до так званих тестів досягнення, які широко використовувалися в системі освіти для визначення впливу програм навчання на ефективність формування певних знань, вмінь та навичок, тобто орієнтовані на оцінку досягнень індивіда завершення навчання [1].

З метою визначення кількості коледжів, які впровадили тестування абітурієнтів, Bureau of Education ПАСШ (Північно-американських Сполучених Штатів) ще в 1920 р. звернулося до них з відповідним запитом. Понад 50% опитаних коледжів підтвердили, що при роботі не лише з абітурієнтами, а й і зі студентами вони здійснюють психологічні обстеження з використанням різноманітних тестових методик [4].

Основними завданнями психотехнічних обстежень в американських вузах були такі:

- доповнення існуючих методів відбору з метою пошуку серед абітурієнтів осіб, які не здатні до успішного навчання та прогнозування успішності навчання майбутніх студентів;
- вирішення спірних питань при вступі до коледжу;
- формування гомогенних навчальних груп;
- визначення норм навчального навантаження студентів;
- відбір студентів, які потребують допомоги у навчанні;
- вплив на студентів, які недостатньо активно працюють на заняттях;
- вирішення питань щодо відрахування та поновлювання студентів;
- вирішення проблем працевлаштування випускників коледжів тощо [5].

А.Макфейл ретельно проаналізував результати, одержані в Броунському університеті, де починаючи з 1920 р. регулярно здійснювалися психотехнічні обстеження абітурієнтів. За узагальненими результатами багаторічного дослідження було встановлено, що коефіцієнт кореляції результатів тестування з академічною успішністю складав у середньому 0,40 [10]. При цьому даний показник за декількома тестами давав більший коефіцієнт кореляції з успішністю ніж кожний окремо взятий тест.

Досвід відбору студентів на основі тестування дозволив зробити американським дослідникам висновок щодо необхідності здійснення психотехнічних обстежень потенціальних абітурієнтів ще під час навчання в школі. Це зокрема дозволило проводити роботу з "негативного" відбору, тобто виявляти школярів, які за своїми психологічними показниками не здатні ефективно навчатися у вузах. А про таку проблему свідчили результати обстеження

понад 6000 школярів, які були проведені Д.Буком в школах штату Індіана на початку 20-х рр. Він прийшов до висновку, що кількість школярів з високим та низьким (за результатами тестування) рівнями розвитку, які збираються поступати до коледжів, приблизно однакова [6].

Слід зазначити, що академічна профконсультація у США розвивалася на тлі загального підвищення інтересу до проблем профорієнтації та так званої психотехніки. Вже в 1907 р. в Бостоні було відкрито перше профконсультаційне бюро для школярів. Протягом декількох років аналогічні установи було створено в багатьох містах США, а посаду профконсультанта включено до штатних розкладів багатьох шкіл. Зазначимо, що консультації з вибору професії, як правило, не передбачали посередництва при працевлаштуванні.

На початку XX сторіччя досить активно розвивався рух на користь наукової організації праці, одним з найважливіх елементів якої став професійний відбір. Останній актуалізував проблему створення професіограм, які зокрема визначали професійно важливі якості особистості та ініціювали створення тестів для їх виявлення. Значно активізувала роботи за цим напрямом I-а Світова війна. Поміж новобранців було потрібно швидко визначити кандидатів на певні посади, що ставили підвищені вимоги до певних якостей особистості. Для вирішення цієї проблеми було розроблено батарею тестів, відомих під назвою "альфа" та "бета" тестів (останні призначалися для неписьменних). Їх було використано при обстеженні майже 2.000.000 мобілізованих з метою їх розподілу за родами військ та виявлення претендентів на командні посади та складні військові спеціальності [1].

У 1923-24 рр. в ПАСШ були проведені перші конференції з проблем академічної профконсультації, на яких було прийнято рішення про відкриття Центрального бюро для координації роботи Personel Service та затверджені напрями і схеми роботи служб Vocational Guidance та Personal Service. В 1924 р. створюється National Vocational Guidance Association та розпочинається випуск спеціалізованого періодичного видання "The Vocational Guidance Magazine". Також було визнано за доцільне створення при коледжах спеціалізованих підрозділів (Bureau of Educational Personnel), які б вирішували теоретичні та практичні проблеми академічної профконсультації. До числа їх основних завдань було віднесено: виявлення факторів, які впливають на успішність навчання студентів та їх подальшу професійну діяльність; розробку тестових батарей для відбору студентів; визначення форм та методів здійснення академічної профконсультації, в тому числі й зі школярами [5].

Перше таке бюро було створено при Гарвардському університеті. Крім перелічених вище завдань воно також працювало над дослідженням теоретичних проблем профконсультації, розробкою професіограм, проводило відповідну роботу зі школярами, здійснювало підготовку профконсультантів і т. ін.

У Німеччині академічна профконсультація стала продовженням роботи академічних інформаційних бюро, метою яких було ознайомлення абітурієнтів з навчальними планами та факультетами вузів, професіями до яких вони готують. Перше академічне інформаційне бюро було створено при Берлінському університеті в 1904 р. Спочатку вони працювали виключно як довідкові, проте після I-ї Світової війни уряд Німеччини розпочав розширення роботи з профорієнтації й інформаційні бюро при університетах було реорганізовано в профконсультаційні. Вони стали надавати консультації про можливі напрями подальшого навчання або працевлаштування, орієнтуючись при цьому як на особливості особистості клієнта, так і на стан та перспективи ринку праці. Як не дивно, одним із завдань цих бюро стала агітація за зменшення вступів до університету. При цьому основний наголос робився на "перевиробництві" академічних професій, труднощі з одержанням роботи за ними та інше. Як альтернативу вони пропонували опанування виробничих професій або ремесел для того, щоб бажаючий одержати вищу освіту мав можливість забезпечити себе засобами для існування, а згодом, при наявності бажання та можливості, продовжити навчання.

Після прийняття в 1922 р. закону про трудове посередництво при обласних профконсультаційних бюро для надання академічної профконсультації було організовано відділення для випускників середніх навчальних закладів. Також планувалося координувати роботу академічних бюро з цими відділеннями профконсультаційних бюро, але на практиці цього реалізувати не вдалося.

На початку 30-х рр. крім обласних відділень працювало дев'ять академічних

профконсультаційних бюро при університетах. Робота останніх у загальному випадку передбачає надання інформації щодо вступу та навчання у вузі (умови прийому, навчальні плани та іспити для конкретних факультетів, умови оплати навчання та інше). На основі шкільної характеристики, висновку лікаря, відомостей про можливість оплати навчання тощо, після особистої бесіди профконсультант надавав рекомендацію щодо вибору навчального закладу та факультету [4].

Відділи для випускників середніх закладів освіти при обласних профконсультаційних бюро працювали за такими напрямками:

- надання консультацій як учням середніх навчальних закладів, так і студентам вузів з питань, пов'язаних з вибором професії та професійного навчання, пошуками роботи, вступом до вузу, зміною професії тощо;
- організація профорієнтаційної роботи в школах;
- координація профорієнтаційної роботи середніх та вищих навчальних закладів.

Певні кроки із впровадження академічної профконсультації в 30-х рр. здійснювалися і в СРСР. При цьому основна робота з відбору майбутніх студентів покладалася на школу. Вона повинна була здійснити, по-перше, соціальний відбір, по-друге, виділити з числа учнів тих, які відповідали вимогам щодо соціального походження, найбільш придатних до навчання у вузах. Передбачалося, що школа надаватиме старшокласникам інформацію про систему вищої професійної освіти, окремі вузи та професії, які можна в них надбати. Крім того, школа здійснювала роботу з визначення нахилів, рівня спеціальних здібностей та розумового розвитку потенційних абітурієнтів. Для розвитку їх схильностей та перевірки відповідності якостей учнів передбачалося створювати гуртки професійних проб [4, 5]. Проте разом з ліквідацією педології як науки роботу з академічної профконсультації в СРСР було припинено (крім відбору за критеріями фізичного, психологічного та розумового розвитку до обмеженої кількості, переважно, військових вузів) і вона почала відновлюватися в пострадянських країнах лише в 90-х рр.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлачук А. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по педагогической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.
2. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М.: Наука, 1970. – 272 с.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
4. Кларк А. Ф., Библин А. В., Кушниников А. А. Профессиональная консультация и профессиональный отбор. – М.-Л.: Гострудиздат, 1930. – 204 с.
5. Кларк А. Ф. Психотехнические обследования при поступлении в вузы и академическая профконсультация // Вопросы изучения и воспитания личности. – 1929. – № 1. – С. 43-50.
6. Мандрика А. Парижская международная конференция по психотехнике // Робітнича освіта. – 1928. – № 1. – С. 69-76.
7. Book D. The Intelligence of High School // The Personnel Journal. – 1925. – № 2.
8. Faunce S. Winnowing the Freshmann // Brown Allumini Mentoly , vol. XXIII. – 1923.
9. Hull C. L. Aptitude Testing. – London, 1927. P. 30.
10. McPhail A. The Intelligence of College Students. – Boston, 1928. – P. 28-44.

Галина МАМУС, Таїсія ЧЕРЕМІСІНА

КОНСТРУЮВАННЯ ТА МОДЕЛЮВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ

Сучасному вищому навчальному педагогічному закладу необхідно дати майбутнім вчителям обслуговуючої праці уявлення про перетворювальну діяльність художника-модельєра, конструктора, про можливості оптимальної організації виробничої та побутової сфери людини.

З метою визначення обсягу знань та вмінь, які повинні отримувати майбутні вчителі обслуговуючої праці, ми розглянули специфіку діяльності конструювання та моделювання

швейних виробів у двох напрямках. По-перше, ми проаналізували процес конструювання та моделювання швейних виробів згідно з положенням про те, що психологічні властивості особистості формуються і розвиваються в процесі діяльності. З іншого боку, ми враховували ті якісні зміни, які вносить особистість у виконувану нею діяльність. Тобто ми шукали відповіді на запитання: як студенти засвоюють знання та вміння в процесі навчання конструювання та моделювання швейних виробів? які інші види діяльності є спорідненими до даної? яка значимість цих видів діяльності для розвитку здібностей студентів? як проявляється взаємозв'язок конструкторських і художніх здібностей студента та його діяльність з конструювання та моделювання швейних виробів?

Створення нової моделі швейного виробу здійснюється переважно за такою схемою: художнє моделювання — конструювання базової викрійки — технічне моделювання — технологія виготовлення виробу. Кожен етап характеризується певними особливостями.

У процесі конструювання та моделювання одягу забезпечується створення образу виробу, перш за все, як результату художньої (творчої) діяльності. Внаслідок цілеспрямованої роботи художників-модельєрів окремі елементи одягу поєднуються в єдине ціле за певними законами гармонії та краси. Вони виражають художній зміст і мають певну художньо-образну форму.

Художнє моделювання базується на тематичній основі і включає в себе роботу над композицією моделі і втіленням її у матеріалі. Ця робота пов'язана з виникненням художнього задуму, розробкою нового зразка з урахуванням призначення моделі одягу, особливостей людини (вік, її заняття, будова фігури та ін.), кольору та фактури матеріалу, покрою, технологічного процесу виготовлення виробу, тенденцій у зміні моди. Джерелом творчості при цьому служать класичне та декоративне мистецтво, навколишня природа, народна творчість та національний колорит і т.п. Із всієї різноманітності цих факторів художник-модельєр вибирає те, що близьке його творчій індивідуальності, що, на його думку, максимально сприяє створенню необхідної художньо-образної форми.

Основне завдання художника-модельєра полягає в узгодженості зовнішньої форми із внутрішньою структурою і функцією виробу, тобто у створенні таких форм, які б забезпечували оптимальні умови для комфорту людини, були композиційно цілісними за формою, естетично досконалі та відповідали технічним і економічним вимогам.

Наступним етапом створення виробу є конструювання, при якому застосовують різні методи і прийоми побудови плоских деталей крою, конфігурація яких забезпечує створення виробу певної форми. Виконується ця робота конструкторами. У легкій промисловості нагромаджено досвід, який свідчить про те, що будь-яка спроба художника-модельєра створити модель одягу без участі конструктора призводить до створення технічно неповноцінних виробів. Конструктор відповідає за зовнішній вигляд і об'ємно-просторову форму одягу, поділ її на конструктивні пояси, конфігурацію і розміри складових частин, способи з'єднання деталей у єдине ціле з врахуванням властивостей матеріалів для виготовлення виробів і т.д.

Існує багато систем конструювання одягу, але в основному всі вони включають комплекс вимірів тіла людини, мірок для побудови креслень, технічних розрахунків і геометричних побудов. У масовому виробництві параметри розмірних характеристик тіла людини отримують як середні величини результатів масових антропометричних обстежень населення, виділенням типових фігур і створенням таблиць абсолютних величин розмірних ознак. Виробничий процес починається з технічної та технологічної підготовки. Вона включає: проектування базової конструкції на один розмір і виготовлення лекал на всі розміри; розкладку деталей; складання технічного опису моделі (характеристика зовнішнього вигляду, специфікація матеріалів, шкала розмірів і ростів, вимоги до розкрою, технологічної обробки); встановлення способів обробки на основі стандартів, технічних умов, обладнання, яке використовується при виготовленні даної моделі; уточнення конструкції та виготовлення робочих лекал.

Змінюють конфігурацію деталей основної конструкції відповідно до ліній фасону за допомогою технічного (прикладного) моделювання. Для цього вивчають пропорції, силует, форму моделі, аналізують конструктивні лінії. На основі цього виготовляють конструктивну основу для розробки моделі.

Приймаючи рішення, конструктор повинен врахувати економічну ефективність впровадження виробу на виробництві — трудові затрати, попит, прогресивність технології,

моральне зношення. Для цього аналізують переваги і недоліки всіх запропонованих варіантів рішення і виявляють їх відносну цінність, тобто технологічність конструкції.

Виходячи з вищевказаного, зазначимо, що конструктор повинен бути максимально поінформованим щодо особливостей різних стадій виготовлення швейних виробів; здатним передбачати матеріально-технічне забезпечення для створення нових конструкцій, використовувати уніфіковані деталі та вузли моделей одягу; знати особливості застосування матеріалів із різними властивостями та ін. Конструктор на швейному підприємстві розробляє технічні та робочі проекти, проводить необхідні розрахунки для створення креслень виробів, техніко-економічний аналіз ефективності конструкцій. За його узгодженістю впроваджуються раціоналізаторські пропозиції із вдосконалення процесів виготовлення одягу, нові моделі, модернізуються старі, уніфікуються окремі деталі та вузли виробів.

Розробляючи конструкцію одягу, проєктант враховує такі фактори:

- вид і призначення одягу;
- вимоги до одягу даного виду;
- силует і об'ємно-просторова форма, розміри і кількість деталей крою;
- властивості матеріалів, з яких передбачають виготовляти виріб;
- способи з'єднання складових частин;
- будова і розміщення конструктивних швів і виточок;
- наявність конструктивно-декоративних елементів.

Щоб конструкція виробу мала необхідні властивості, конструктор повинен оцінити можливі варіанти рішень і вибрати той із них, який максимально дозволить досягнути заданої мети.

Ми виділяємо такі етапи розв'язання проєктних завдань у швейному виробництві [1; 2; 3]:

1. Завдання на проєктування.
2. Технічне завдання.
3. Технічна пропозиція.
 - 3.1. Рисування ескізів моделей та їх оцінювання.
 - 3.2. Засоби композиційної різноманітності моделей.
4. Ескізний проєкт.

Конструктор розробляє креслення деталей виробів за одним із відомих у промисловості способів побудови первинних креслень. Часто використовують креслення основи виробу та уніфіковані деталі.

Створюючи нові вироби, фахівці сприяють забезпеченню не тільки утилітарних, а й художніх вимог, оскільки утилітарна конструкція уособлює єдність утилітарного змісту і конструкції, а художня форма — художнього змісту і форми. Тому продукт даної діяльності включає всі чотири вказані компоненти.

Швейні вироби за індивідуальними замовленнями виготовляють підприємства побутового обслуговування (майстерні, ательє, будинки моди) та нові форми виробництва (малі, спільні та орендні підприємства, товариства-об'єднання, кооперативи). До характерних етапів належать конструкторсько-технологічна підготовка виробництва щодо впровадження тенденцій у зміні моди, проєктування виробу художником-консультантом і закрійником з урахуванням індивідуальних особливостей людини, підготовка матеріалів до розкроювання, розкроювання деталей виробу закрійником, підготовка виробу до примірки та уточнення його параметрів і фасону, пошиття та здачі готового виробу з приміркою на фігуру.

Конструкторсько-технологічну підготовку виробництва здійснює дослідно-технічна лабораторія, яка розробляє рекомендації щодо тенденцій зміни моди, колекцію моделей, лекала, нормативно-технічну документацію.

Під час прийому замовлення художник-консультант чи закрійник надає рекомендації з вибору фасону виробу відповідно до напрямів сучасних стилів, враховуючи індивідуальні особливості фігури замовника, його смаки та побажання; консультує з підбору матеріалу, фурнітури, оздоблення; оформляє замовлення з ескізом моделі.

Матеріал розкроюють як одиночними полотнами, так і настилами. Всі матеріали верху, деталі бортової прокладки, підкладку, прокладкові деталі розкроюють одиночними полотнами. Всі утеплювальні та прикладні матеріали для верхнього одягу, матеріали для виготовлення виробів у вигляді напівфабрикатів розкроюють настилами.

Деталі крою надходять до швейного цеху. Після виконання необхідних підготовчих робіт, пошиття закрійник здійснює примірку. На фігурі замовника він уточнює посадку виробу; довжину моделі та її ширину відповідно до конструктивних поясів; напрям, розхил та довжину виточок, складок, рельєфів; положення рукавів у проймі, коміра у горловині, неосновних деталей. Після врахування виявлених недоліків вносять зміни у деталі крою та дошивають виріб.

Готовий виріб оглядають та здають замовникові з обов'язковою кінцевою примірною.

З врахуванням специфіки професійної діяльності фахівців швейного масового виробництва та виготовлення одягу за індивідуальним замовленням ми проаналізували функції вчителя обслуговуючої праці загальноосвітньої школи. Навчаючи школярів, учитель повинен поєднувати у своїй виховній та навчальній діяльності функції майстра, конструктора-модельєра, закрійника, технолога, керівника підрозділу швейного підприємства тощо. Тому студенти вищого педагогічного навчального закладу мають бути готовими до виконання функцій спеціалістів швейного виробництва. При цьому вони повинні враховувати особливості конструювання та моделювання одягу, оскільки весь процес створення нового виробу здійснюється однією людиною. В основу побудови креслення базової викрійки бажаного виробу повинні включатись всі розмірні ознаки конкретної фігури, які визначають довжину відповідних конструктивних відрізків. Розмірні ознаки представлені обхватами, поздовжніми, поперечними і проєкційними вимірами. Від точності знятих мірок залежить правильність побудови креслення основи виробу, посадка його на фігурі. Змінюючи викрійку основи відповідно до вибраного фасону, застосовуючи технічне моделювання, виготовляють викрійку даної моделі.

Проведений аналіз діяльності спеціалістів швейного виробництва, виготовлення виробів за індивідуальним замовленням та вчителя обслуговуючої праці дав можливість визначити обсяг знань та вмінь, які повинні отримувати майбутні фахівці трудового навчання загальноосвітньої школи. Студенти повинні знати: структуру швейного підприємства та зв'язок між його підрозділами; особливості способів виготовлення одягу; асортимент та класифікацію швейних виробів; функції одягу та вимоги, що ставлять до нього; етапи проєктування швейних виробів; основні методи конструювання одягу; нормування витрат матеріалів, необхідних для виготовлення швейних виробів; раціональні методи обробки деталей та вузлів; особливості моделювання одягу; основи пластичної анатомії та психології людини; елементи композиції одягу та їх взаємозв'язок та ін. Вони повинні вміти: розробляти базові креслення жіночого, чоловічого та дитячого одягу; здійснювати розробку нових конструкцій одягу, використовуючи методи технічного моделювання; оформляти технічну документацію; виготовляти лекала; виконувати розкладку; користуватися науково-технічною та довідковою літературою та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Осипова Л.В. Практикум по обработке тканей: Учеб. пособие для учащихся 9-10 кл. – 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1979. – 128 с.
2. Черемных А.И. Основы художественного проектирования одежды.- М.: Легкая индустрия, 1977. – 144 с.
3. Шершнева Л.П., Рогова А.П. Проектирование и производство женского платья. – М.: Легкая и пищевая пром-сть, 1983. – 224 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Марія СТАХІВ

**ПЛАНУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО ТА ПРАКТИЧНОГО АСПЕКТІВ
ОПРАЦЮВАННЯ ВІДОКРЕМЛЕНИХ ЧЛЕНІВ РЕЧЕННЯ
В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ**

У будь-якому навчальному закладі, на будь-якому етапі опрацювання мовного матеріалу проблема співвідношення теорії і практики є однією з найбільш важливих. Визначення питомої ваги лінгвістичної теорії і мовленнєвої практики лежить в основі дальшого удосконалення методики навчання мови, підвищення ефективності мовної освіти. Ця думка закладена в Концепції мовної освіти, в Державному стандарті загальної середньої освіти, в цьому руслі здійснюються пошуки найбільш ефективних технологій навчання.

У теорію і практику навчання рідної мови в середній загально-освітній школі в останні роки увійшли блочне компонування навчального матеріалу, внутріпредметні і міжпредметні зв'язки, функціонально-стилістичний та діяльнісно-комунікативний підходи до навчання, проблемно-пошукові види навчальної діяльності. Практика підтвердила їх позитивний вплив на досягнення основної мети – формування розвиненої мовленнєвої особистості.

Цілком очевидно, що потребує удосконалення і навчальний процес у педагогічних закладах освіти, зокрема, в педагогічних коледжах. Визначені у проєкті Державного стандарту змістові лінії процесу навчання рідної мови – лінгвістична, культурознавча, комунікативна, діяльнісна – не меншою мірою стосуються і цього типу навчальних закладів, тим більше, що йдеться не тільки про мовну компетенцію студентів, але й про їх майбутню професійну діяльність, у якій якісне мовлення буде однією з основних передумов професійного успіху.

Дуже важливо в організації навчального процесу врахувати специфіку умов, у яких він проходить. До них належать:

- зміст навчального матеріалу якоюсь мірою відомий студентам з курсу загальноосвітньої школи, отже, основним завданням має стати актуалізація засвоєних раніше відомостей і застосування їх у власній мовленнєвій діяльності;
- дуже обмежений час на опрацювання мовного курсу (у школі, наприклад, на вивчення теми "Речення з відокремленими членами" відводиться 17 годин, а в педколеджі – 6 годин).

Враховуючи це, викладачеві необхідно спланувати роботу так, щоб студенти не автоматично повторювали набуті у школі знання, а отримували знання нові, поглиблені, набували досвіду їх практичного застосування. Ще В.Сухомлинський вказував на важливість правильного розподілу навчально-мовного матеріалу на теорію і практику [5, 275]. І сьогодні при плануванні матеріалу про відокремлення ми виходимо саме з тих принципів, де на перший план виступає практичний аспект навчання рідної мови. Але це не означає, що вивчення мови у коледжі має виглядати як мовні вправлення у різного типу життєвих ситуаціях.

Практична сторона навчання мови повинна ґрунтуватися на глибоких лінгвістичних знаннях, здобуття яких забезпечує функціонально-комунікативний підхід до вивчення мови. Функціонально-комунікативне спрямування занять з мови в педагогічному коледжі стосується всіх без винятку тем, але найбільшою мірою – синтаксичного матеріалу, оскільки саме речення як синтаксична одиниця є засобом формування і вираження думки, виявом емоційного стану людини, засобом спілкування. Такий підхід необхідний, зокрема, і при вивченні відокремлених членів речення.

Зважаючи на це і зіставляючи програмовий зміст теми (школа – педколедж), викладач акцентує увагу студентів на тих аспектах мовного явища, які вони недостатньо засвоїли у школі, поглиблюючи розуміння суті вживання відокремлених членів речення у мовленні відповідно до конкретної ситуації і комунікативного завдання.

Навчальна програма звертає однакову увагу на різні типи відокремлень, але навіть нетривалі спостереження переконують у тому, що вони представлені неоднаково в студентському мовленні. Найчастіше, наприклад, вживаються дієприкметникові та дієприслівникові звороти, відносно рідше – відокремлені неузгоджені означення та прикладки, зовсім рідко – відокремлені додатки. Тому лінгвістичний компонент вивчення мови у педколеджі включає суворо відібраний граматичний мінімум (синтаксичні, морфологічні та семантичні умови відокремлення, інтонаційне оформлення в усному мовленні та виділення за допомогою розділових знаків у писемному) та мовленнєвий матеріал – зразки ситуативно-тематично обумовлених мовленнєвих висловлювань.

Лінгвістичний, або функціональний, аспект вимагає розглядати відокремлені члени речення як функціональні одиниці мовної системи, тобто такі, що функціонують лише за певних умов і виконують певні функції: доповнюють думку речення, служать для розрізнення теми і реми, несуть певне експресивне забарвлення. Студенти повинні знати, що при безпосередньому використанні відокремлених членів речення досягається лаконічність та гранична чіткість, динамічна ощадність речення у формулюванні думки.

Щоб студенти засвоїли граматичну тему "Відокремлені члени речення", вони повинні навчитися співвідносити синтаксичні мовні одиниці з морфологічними. А цього можна досягти, плануючи вивчення навчального матеріалу на основі внутріпредметних зв'язків.

Змінюється і логіка практичного навчання – від комунікативної потреби до вживання відокремлених членів речення як мовних засобів, осмислення їх природи, закономірностей функціонування і використання. Розуміння студентами суті комунікативного навантаження відокремлених членів речення вимагає від них активної інтелектуальної роботи, певних розумових зусиль.

А новий зміст вивчення даної теми полягає у комплексній багатоцільовій роботі в межах тексту. Але не лише на зразках художньої літератури, бо це не дає повної картини функціонування відокремлених членів речення в писемному та усному мовленні. Використання різноманітних джерел мовного матеріалу допоможе реалізувати принцип стилістичного підходу до аналізованих мовних явищ і показати специфіку функціонування відокремлених членів речення в текстах, різних за стилем та жанром. Для цього можна, реалізуючи принцип міжпредметної інтеграції, використати окремі тексти (уривки з них) з підручників з філософії, психології, фізики, газетні статті.

Добиваючись, щоб усі типи відокремлень стали однаково доступними для студентів, доцільно брати для аналізу і окремі речення, тим більше, що лінгвістичну та діяльнісну змістові лінії вони реалізують на належному рівні. А от для реалізації культурознавчої та комунікативної змістових ліній вимагається наявність тексту. Існує два шляхи до вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок: 1) від орієнтації на позитивне, що допомагає досягти точності у висловлюванні; 2) відштовхуючись від негатива – чому висловлювання не точне, що сигналізує про це, яким чином добирасмо необхідні мовні засоби, які саме мовні засоби є необхідними?

У школі частіше використовують перший шлях. А в педколеджі перевага віддається другому шляху, оскільки саме він забезпечує свідоме використання відокремлених членів речення у мовленнєвій практиці студентів як майбутніх педагогів. Найдоцільнішими у цьому плані є вправи на редагування текстів різних стилів і жанрів, робота з деформованими текстами, конструювання текстів на основі поданих відокремлених членів та комунікативного завдання, аналіз створених текстів.

Плануючи практичну роботу з розвитку комунікативних умінь і навичок, слід пам'ятати про етапи становлення мовлення – від сприйняття через осмислення до вираження. Тому передбачаються такі види робіт, які б забезпечували ці етапи на ґрунті лінгвістичної теорії про відокремлення.

Це може виглядати так:

перший крок – порівняння текстів, насичених відокремленнями різного типу, з текстами, у яких їх вживання обмежене або відсутнє зовсім;

другий крок – перебудова текстів, а саме: вивести відокремлені члени речення з насиченого ними тексту; ввести відокремлені члени речення у текст, де вони відсутні;

третій крок – спостереження, як змінюється комунікативне завдання тексту та його емоційно-образне навантаження;

четвертий крок – побудова власних текстів відповідного стилю і з відповідним комунікативним завданням.

Це створює атмосферу творчої активності студентів і дає реальну картину значення відокремлених членів речення в передачі комунікативного завдання. Педагогові при цьому слід враховувати й психологічний аспект сприймання молодими людьми навчального матеріалу, оскільки студентів уже не задовольняє просте дублювання за аналогією, а зростає інтерес до творчо-пошукових самостійних завдань. Тому для визначення, наприклад, стилістичних особливостей функціонування відокремлених членів речення та їх комунікативного навантаження пропонується створення та аналіз текстів однієї тематики, але з різним комунікативним завданням.

Для орієнтації: розкрити поняття "дощ":

а) дощ як фізичне явище (комунікативна установка – науковий стиль, інформація);

б) дощ у степу (комунікативна установка – художній стиль, опис);

в) на заході ідуть дощі (комунікативна установка – публіцистичний стиль, репортаж).

Такого характеру завдання не лише закріплюють набуті теоретичні знання, а й формують практичні комунікативно орієнтовані вміння і навички.

Спираючись на це та враховуючи лінгвістичний аспект і комунікативну основу вивчення відокремлених членів речення, яка включає в себе різні види мовної діяльності – слухання, говоріння, читання і письмо, можна побудувати опрацювання теми "Речення з відокремленими членами" в педколеджі таким чином (див.табл.1).

№ п/п	Тема	Всього годин	Лекції	Практичні	Консультації	Самостійна робота
	<i>Місце та роль відокремлення в структурі простого речення</i>	8	2	6	0,5	2
1	Ускладнення простого речення відокремленими членами як засіб вираження мови	4	2			2
2	Особливості функціонування відокремлених членів речення в усному мовленні	2		2		
3	Відокремлені означення, обставини, додатки в писемному мовленні	2		2		
4	Написання творчого переказу	2,5		2	0,5	

Найдоцільніше планувати роботу над опрацюванням відокремлених членів речення при функціонально-комунікативному підході інтегровано, укрупнено (не розглядаючи окремо окремо кожного виду відокремлення). Система **вивчення** → **закріплення**, яка переважає в шкільному курсі вивчення мови, виправдовує себе, але залишає мало можливостей для розвитку творчої самостійності, звужує лексичну тематику занять і сферу комунікації.

Пропонована схема опрацювання даного розділу дозволяє зекономити час, який звичайно витрачається на повторення кожної окремої теми ("Відокремлені означення", "Відокремлені прикладки", "Відокремлені обставини", "Відокремлені додатки"), який можна використати на реалізацію комунікативно-діяльнісного, культурологічного і проблемно-пошукового принципів, а живе мовлення виступає першочерговою умовою опрацювання теми.

Мовленнєва компетенція студентів щодо відокремлених членів речення та їх функціонування в мові полягає в умінні користуватися ними в усному і писемному літературному мовленні різних типів, стилів і жанрів; виділяти інтонаційно, підкреслюючи цим відповідне комунікативне навантаження, використовувати для створення художнього образу, для вираження почуттів мовця.

Живе практичне мовлення студентів на занятті повинно будуватися з врахуванням адресата та бути професійно орієнтованим. У педколеджі це може бути створення розповідей для учнів молодших класів; моделювання педагогічних ситуацій; проведення рольових ігор – нарада при директорі, батьківські збори з розглядом питання про успішність учнів тощо; написання звіту про педагогічну практику та інші.

Враховуючи, що відокремлені члени речення активніше функціонують у писемному мовленні, на контрольне заняття передбачається написання творчого переказу або твору-роздуму.

Така система роботи створює передумови для засвоєння студентами теми "Речення з відокремленими членами", усвідомлення ними місця відокремлених членів речення у системі виражальних мовних засобів, а отже, сприяє вихованню справді свідомої мовної особистості.

При такому плануванні теоретичного і практичного аспектів вивчення відокремлень зростає і посилюється розуміння студентами потреби досконалого володіння мовою (особливо – педагогові), усвідомлення того, що "мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національного організування" [2, 141].

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова. (Проект)// Дивослово. – 1997. – С.18-38.
2. Огієнко І. Українська культура. – К., 1991. – 272с.
3. Пентиліук М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови// Українська мова і література в школі. – 1999. – №3. – С. 8-10.
4. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови. (Теоретичний аспект): Навчальний посібник. – Харків: Основа, 1995. – 240 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти томах. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.1. – 654 с.

Олександра СПРИНСЬКА

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАХОДІВ З УЧНЯМИ

З історії світового шкільництва відомо, що іноземні мови вивчалися учнями всіх типів шкіл протягом століть. Спершу це були, головним чином, старогрецька та латинська мови, які й визначали класичний статус тих навчальних закладів. Значно пізніше, з другої половини XIX століття, почали набувати розповсюдження сучасні мови, перш за все тих країн, що досягли помітних успіхів у певних ділянках суспільного, економічного чи культурного життя. Поступово вони стали звичними навчальними предметами обов'язкового або факультативного рівня та увійшли в плани і програми майже усіх типів шкіл.

Як і всі інші навчальні дисципліни, іноземні мови сприяють набуттю учнями певних знань, вмінь і навичок, а також створюють відповідні передумови для їх виховання. Однак наслідки цієї роботи у значній мірі залежать як від завдань, що ставляться перед учнями та вчителями, так і від організації цієї роботи.

Безперечно, що сучасний досвід навчання і виховання школярів поки що в значній мірі залишається продовженням попереднього. Тому його доцільно розглянути в першу чергу. Так, у поясненні до колишніх радянських програм з іноземних мов відзначається, що вивчення учнями цього предмета має практичні, освітні та виховні цілі. Зокрема, після закінчення шкільного курсу випускники повинні вміти:

- робити короткі повідомлення і брати участь в бесідах на певні теми;
- сприймати іноземну мову на слух;
- читати зі словником і без словника тексти, що містять 4-5 % незнайомих слів;
- у визначеній мірі володіти технікою письма тощо.

Аналогічним чином перелічувались також інші вимоги до знань учнів.

Звичайно, перелічені завдання дещо обмежені і надто загальні. Крім цього, минулий досвід стверджує, що у звичайних масових загальноосвітніх школах навіть вони виконувались не повністю.

Для цього було цілий ряд об'єктивних причин. Відомо, наприклад, що іноземні мови за офіційною оцінкою належали до числа другорядних предметів. Тодішня "залізна завіса" перекривала шлях виїзду у зарубіжні держави, і міжнародні зв'язки з представниками інших країн були дуже рідкісним явищем. А тому вивчення іноземних мов для більшості радянських

громадян вважалось даремною витратою часу. Такої думки дотримувались не тільки представники відповідних державних органів та установ, але й багато учнів і навіть батьків. І хоч протягом 60-х років було проведено ряд заходів для поліпшення цього становища, проте вони не внесли помітних позитивних наслідків.

У значній мірі не відповідала сучасним вимогам чинна тоді методика викладання і навчання учнів, яка базувалась в основному на принципах перекладу. Відомо, що основні її положення були в свій час традиційними і перенесені в теперішній період як набутий досвід з попереднього шкільництва. Вони широко використовувались в інших країнах, наприклад, у США, деяких західноєвропейських державах. Однак швидке розширення міжнародних зв'язків, особливо після II Світової війни, висунули вимогу про необхідність ефективного володіння іноземними мовами. Тому вже навіть в останні десятиліття радянського періоду вимоги щодо засвоєння учнями іноземних мов помітно посилились. Це стосувалось усної мови, читання і письма. Проте незначна кількість навчальних годин, офіційні вимоги та інші об'єктивні причини не сприяли тому, щоб досягти наміченої мети.

Після проголошення незалежності України і побудови нової національної школи у всі ділянки її роботи необхідно було вносити радикальні зміни. Частина з них уже здійснено, а інші будуть поступово вноситись вже у найближчі роки. Про це свідчать як нові навчальні програми, так і нормативні документи про форми і методи організації навчально-виховного процесу.

Наприклад, практичною метою вивчення учнями іноземної мови є спілкування нею тепер чи в майбутньому в усній та письмовій формах. Тобто учні повинні набути вміння і навички, що забезпечили б їм контакт з представниками інших країн, а також самостійне опрацювання наукової, художньої та популярної літератури. А це значить, що вони б таким чином більш детально ознайомились з історією, географією, побутом, традиціями, іншими реаліями тих держав, де мешканці розмовляють даною мовою. Тим більше, що, як підтверджує досвід, володіння іноземними мовами сприяє кращому володінню рідною. Тобто, це допомагало б кращій філологічній та гуманітарній підготовці молоді.

Ще більші можливості створює вивчення іноземних мов для виховної роботи з учнями. Шкільні матеріали свідчать, що в радянській школі їх використовували головним чином для ідеологічних цілей. Цьому сприяли перш за все підручники і посібники з спеціально підібраними текстами, вправами тощо. У навчальних програмах спеціально планувались такі, наприклад, теми для читання і розвитку усного мовлення [1]: на зборі піонерського загону; Ленінські ідеї живуть і перемагають; комсомол і його діяльність та інші.

Навіть теми, які немовби стосувались інших держав, учителям необхідно було пояснювати у відповідності з матеріалом чи подіями в нашій країні. Так, наприклад, тему "Життя молоді за рубіжком" рекомендувалось передавати учням в критичному плані, виходячи немовби із важких умов життя трудящих в капіталістичних державах. Тому об'єктивної оцінки трудової діяльності чи відпочинку молодого покоління тоді, звичайно, не могло бути.

Або ж у тексті з підручника англійської мови для 8 класу, де йшлося про політичну систему Великобританії, пояснення в основному зводились до критики капіталістичного ладу і похвали комуністичній партії, яка немовби єдина бореться за щасливе життя народу. Звичайно, такі неточності не могли позитивно впливати на об'єктивне отримання необхідних знань і вироблення в учнів правдивого, незалежного світогляду.

Будуючи демократичну і правову державу, національна школа в Україні теж створена на тих же основах. Перш за все в навчальних підручників і посібників було вилучено тексти та інші матеріали, в яких йшлося про ідеологічні догми, що займали всі головні розділи. Була повністю змінена структура програм. Так, у попередніх програмах для кожного класу окремо визначалась тематика з читання і розвитку усного мовлення. Наприклад, на початковому етапі (5 клас масової школи) передбачалось засвоїти навчальний матеріал для таких тем [2]: Прихід до школи. Описування класу. Шкільне приладдя. На уроці іноземної мови. Чергування у класі. Залишення школи після уроків. Кімната. Місце проживання. Члени родини. Гра на вулиці. Описування вулиці. Літні та зимові види спорту. Якщо проаналізувати цей перелік, то, очевидно, слід вважати там лише 4 теми. Однак всі вони надто загальні і включають у себе окремі підтеми, досить далекі за змістом. Це добре помітно хоча б у двох із них: "На уроці іноземної мови" та "Чергування у класі". Безперечно, названі підтеми належать до порівняно легких і дуже потрібних, проте, на

думку вчителів, більшість учнів могли їх одночасно засвоїти лише напам'ять, бо в іншому випадку вони взаємно переплітались. Аналогічне явище можна було спостерігати також під час вивчення інших тем (підтем), особливо щодо їх практичного застосування.

У зв'язку з цим автори нових програм вирішили піти іншим шляхом. Вони виділили окремі етапи. Зокрема, для шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови програми включають чотири етапи. Причому перший клас, де розпочинається вивчення цього предмета, становить перший, тобто підготовчий, етап. Інші етапи, що охоплюють всі класи, включають три теми: "Учень і його оточення", "Україна", "Країна, мова якої вивчається". Виняток становить лише перший клас, у спеціальній школі який вважається окремим підготовчим етапом. Саме тут зібрані усі відомості про людей, речі, предмети і події, з якими учні зустрічаються, і, пройшовши цей етап, вони повинні вміти знайомитись, вітати інших, прощатись, розповідати, описувати тощо. І виконуючи ці дії, вони мають охоплювати клас, школу, навколишніх тварин, іграшки та дитяче дозвілля. Отож, всі ці розповіді та описування тісно та взаємно пов'язані між собою, що, звичайно, полегшує школярам висловлювати свою думку.

Починаючи з наступного класу і завершуючи закінченням школи, учні ще проходять через дві загальні теми. Одна із них пов'язана з рідною Батьківщиною, а інша – з країною, мову якої вони вивчають. Друга тема так і називається "Україна", тому що учні повинні розповідати про основні відомості з життя свого народу – з історії, географії, науки, культури, мистецтва та інше. Звичайно, більшість знань вони можуть і повинні отримати раніше. Але головним є те, що всі ці розповіді вони мають робити іноземною мовою, і в майбутньому їх зможуть зрозуміти мешканці зарубіжних країн, що також вироблятиме позитивне ставлення до нашої держави.

І нарешті, третьою загальною темою є "Країна, мова якої вивчається". Працюючи над нею, учні засвоюють даною іноземною мовою різноманітні відомості з історії, географії, культури, про адміністративний поділ, національні свята, звичаї, традиції, економічний розвиток, знайомляться з кращими зразками літератури, мистецтва, досягненнями в спорті. На останньому етапі, тобто у 10-11 класах, всебічно вивчається співробітництво з даною державою (державами), а також рекомендується використовувати найновіші матеріали із засобів масової інформації. Таким чином, учні за допомогою вчителів відповідної кваліфікації зможуть отримати широкі і різноманітні відомості про країну, мова якої вивчається, і пізніше, здобувши відповідну підготовку чи спеціальність, продовжувати необхідне співробітництво з цими державами. І тоді, звичайно, не пропадуть потрачений час та зусилля на вивчення іноземних мов.

Оцінюючи позитивно ті зміни, які відбуваються у різних ділянках національної освіти, необхідно наголосити на потребі їх подальшого успішного продовження, в тому числі щодо вивчення іноземних мов та їх навчального і виховного застосування. Певним поштовхом для цього стали спеціалізовані школи з поглибленим вивченням цього предмета. Навіть тоді, в роки закритого суспільства і радянської дійсності, вони виявились надзвичайно потрібними. В роки незалежності України цей процес продовжувався, тобто кількість шкіл, окремих класів та учнів у них постійно збільшувались. Діючі зараз навчальні плани і програми підтверджують, що таким навчальним закладам й надалі приділяється велика увага. Крім 5-6 навчальних годин у тиждень на основну мову, виділяється також певний час на вивчення другої іноземної мови. Однак у звичайних загальноосвітніх школах поки що помітних позитивних зрушень щодо цього немає. Хоч варто нагадати, що, наприклад, в англійських граматичних школах (гімназіях) учні встигають вивчати навіть три сучасних іноземних мови, а це у значній мірі сприяє отриманню ними різнобічної освітньої і виховної підготовки.

Слід відзначити, що, крім перегляду та змін в теоретичних основах вивчення іноземних мов у загальноосвітніх школах, нові пошуки і застосування вже наявного досвіду мають місце безпосередньо на практиці. Так, в поурочних планах учителів, крім традиційного переліку намічених видів роботи, тепер можна зустріти важливі додаткові заходи, наприклад, щодо повідомлення учням нової інформації, розвитку в них логічного мислення, вироблення комунікативних умінь тощо. Помічається значне розширення змісту цих планів. Зокрема, широко плануються, крім загальноприйнятих, нетрадиційні форми навчання: ігри, конкурси, вікторини та інше. Так, наприклад, клас ділиться на дві команди. Одна з них готує речення, де бере активну участь дієслово "могти". Учасники іншої намагаються відгадати їх зміст, ставлячи відповідні запитання. Метою такого виду роботи є, перш за все, поглиблення знань про модальні дієслова та вироблення навичок їх використання.

Помітне місце займають тепер на уроках іноземних мов різноманітні ігри. Наприклад, одна з них стосується розмовної теми "Пори року". Практично вона може використовуватися на різних рівнях у всіх класах. Перш за все тут йдеться про повторення відповідного лексичного і граматичного матеріалу, вивчення нового або додаткового словникового запасу, проведення різних описів, загадок, власних спостережень тощо.

Однією із ефективних форм роботи є також вікторина на відповідну тему. У тому числі може йти мова про Великобританію, США, ФРН та інші країни відповідно до іноземної мови, що вивчається учнями. Підготовлені заняття можуть стосуватися різних ділянок життя та діяльності цих держав, в тому числі охоплювати їх сучасні і майбутні взаємозв'язки з Україною. За активну участь і правильні відповіді учні-переможці можуть бути відзначені призами. Головне, щоб використаний матеріал був сучасним та актуальним для міжнародного життя.

Крім окремих форм і видів навчальних занять, помітні успіхи, зокрема, у підвищенні освітнього рівня учнів, можуть бути досягнуті також при регулярному вивченні передбачених матеріалів підручників. В першу чергу, вони дають доповнення до знань учнів про рідну країну в сучасному висвітленні. До них, належать такі теми, як "Новий рік і Різдво", "Подорожі", "Великдень", "Україна", "Заснування Києва", "Княгиня Ольга", "Конституція України" та цілий ряд інших. Вивчаючи їх, учні засвоюють не тільки мовний, але й фактичний матеріал, що сприяє вихованню в них патріотизму, любові до рідного краю і свого народу. Аналогічним чином розширюються в них знання про країни, мови яких учні вивчають, про їх історію, культуру, економіку, освіту тощо. Все це позитивно впливає на поглиблення їх загальноосвітнього рівня і на майбутнє міжнародне співробітництво між різними державами світу.

Безперечно, що перелічені завдання та окремі види роботи з учнями стосуються перш за все уже працюючих вчителів. Проте їх повинні знати також студенти педагогічних вузів, щоб включитися у роботу шкіл, зокрема під час різних видів педагогічної практики, застосовувати їх у своїй роботі. Недалеке минуле нашого шкільництва і сучасні зміни в ньому вимагають, щоб майбутні педагогічні працівники мали всебічну та глибоку підготовку. Одночасно досвід підтверджує, що набуття її лише під час занять і вибіркового відвідувань школи неможливе. Для цього потрібна постійна і систематична праця, яка в педагогічній і шкільній практиці називалась "професійним самовдосконаленням". А щоб воно було успішним і приносило бажані наслідки, необхідно залучати до нього майбутніх педагогів вже від самого початку вузівського навчання. Йдеться про те, щоб самостійно і за допомогою викладачів студенти спершу визначили теоретично і практично зміст своєї професійної освіти і ту її більшу частину, яка має бути набута самостійно, у процесі особистого вдосконалення. Після цього поступово відповідно до навчальних планів, програм, спеціальних підручників і посібників, реалізувати намічені цілі на практиці. Слід відзначити, що іноземні мови, вимагають самостійної освіти та самовдосконалення значно більше, ніж цілий ряд інших дисциплін. Тому ці види роботи, якщо їх постійно і вміло застосовувати, можуть забезпечувати добрі вміння у підготовці вчителів іноземної філології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Програми середньої загальноосвітньої школи. Англійська, французька та німецька мови (5-10 кл.). – К., 1979. – С.52.
2. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. (1-2 кл.). – К., 1996. – С.32.
3. Педагогіка. – К.: Вища школа, 1982. – С.382.
4. Кучма М.О.. Мотивація вивчення іноземної мови сучасними старшокласниками. // Іноземні мови. – 1999. – №1. – С.3-4.
5. Карпова В.Н.. Матеріали для проведення позакласної роботи з англійської мови на початковому етапі навчання. // Іноземні мови. – 1999. – №2. – С.23-25.
6. Никитенко-Попова З.Н.. Курс країнознавства в 10-11 класах шкіл з поглибленим вивченням англійської мови. // Іноземні мови в школі. – 1999. – №3. – С.53-56.
7. Плахотник В.М., Р.Ю. Мартинова. Англійська мова. Підручник для середньої школи. – Київ, Освіта, 1994.
8. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей. – Львов, Изд. «Світ», 1990.
9. Клылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: Методическое пособие, – М.: Высш.шк., 1990. – 142 с.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ

Іван СМОЛЮК

ПОСТАНОВКА ЗАВДАНЬ ТА КОНСТРУЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Фізичне виховання учнів – складова частина навчально-виховної роботи закладів освіти. Воно посідає важливе місце у підготовці учнів до життя, суспільно корисної праці та захисту Батьківщини.

Фізичне виховання як невід’ємна частина національної системи виховання України здійснюється в єдності з розумовим, моральним, естетичним і трудовим вихованням. Тому проблема обґрунтування мети фізичного виховання є однією з фундаментальних проблем виховання.

В педагогіці традиційно мета виховання орієнтує на кінцевий результат формування особистості. Однак такий підхід є доволі умовним у зв’язку з тим, що людина формується впродовж усього життя залежно від об’єктивних і суб’єктивних умов її онтогенезу.

Загальна мета виховання визначається державою. Вона повинна конституційно узаконити економічні, правові й організаційні умови досягнення виховної мети, що декларується. Змістовна частина мети виховання, як свідчить світова і вітчизняна історія освіти, визначається рівнем цивілізації суспільства, його демократичними характеристиками, економічними можливостями, компетентністю уряду, служб прогнозування.

У вітчизняній педагогіці офіційна мета фізичного виховання визначена, як "фізична досконалість особистості". Вона базується на ідеалі особистості всебічно і гармонійно розвинутої. Ця мета ідеал дає статичну характеристику особистості. Динамічна ж характеристика пов’язана з поняттями саморозвитку і самореалізації. Тому, на нашу думку, можна виділити такі цілі: 1) ідеальний результат; 2) рівень досягнення, якого прагне особистість.

У зв’язку з цим сформувалась певна логіка обґрунтування цілей. Держава формує суспільне замовлення у найбільш загальному вигляді. Для досягнення поставленої мети формується відповідна педагогічна система, в структурі якої чітко виділяються: педагогічне завдання і технологія його розв’язання. Таким чином, мета виступає в ролі системоутворюючого чинника.

Основною одиницею педагогічного процесу є педагогічне завдання. Воно є загальним у процесі реалізації загальних педагогічних цілей, його можна виділити шляхом абстрагування в будь-якому реальному процесі. Отже, педагогічний процес є не що інше, як окреслення і розв’язання педагогічних завдань [1].

Стратегічні завдання випливають з загальної мети виховання, вони формуються у вигляді певних уявлень про базову культуру людини. Такими завданнями фізичного виховання є наступні: формувати моральність, волю, дисциплінованість, організованість і самостійність, почуття обов’язку та відповідальність; навички культури поведінки, а також формування поняття про те, що піклування людини про своє здоров’я, фізичний розвиток, фізичну підготовленість – не особиста справа кожного, а суспільний обов’язок.

Тактичні завдання, зберігаючи свою спрямованість на підсумковий результат фізичного виховання, стосуються певного етапу розв’язання стратегічних. Вони задаються ззовні і визначають цілі і кінцеві результати педагогічної діяльності на певних етапах виховання. До тактичних, на нашу думку, слід віднести завдання сприяння зміцненню здоров’я. Це завдання – одне з найважливіших у фізичному вихованні і розв’язується всім комплексом занять фізичною культурою. Його реалізація вимагає постійної уваги до чистоти та гігієнічного стану не тільки місць занять фізичними вправами, а й до цілісного використання природних факторів. Педагоги повинні

добиватися, щоб усі вихованці систематично і активно виконували фізичні вправи. При цьому більшість занять потрібно проводити на свіжому повітрі, а під час проведення занять у приміщенні створювати відповідні гігієнічні умови; формувати навички правильної постави під час статичних положень і пересувань. Формування правильної постави – складний і тривалий процес.

Це завдання розв'язується протягом усього періоду навчання. Правильна постава повинна бути забезпечена не тільки на заняттях з фізичної культури, а й під час інших занять. До програми загальноосвітніх навчально-виховних закладів включають обов'язкові вправи з формування правильної постави та профілактики плоскостопості. Ці вправи використовують як під час проведення уроків фізичної культури, так і під час проведення гімнастики до початку занять, фізкульт-хвилинки на уроках із загальноосвітніх предметів, фізкультурних занять у групах продовженого дня. Крім того, дітей навчають використовувати ці вправи під час самостійних занять удома.

Оперативні – це поточні, найближчі завдання. Вони постають перед педагогом в кожен окремо взятий момент його педагогічної діяльності. Оперативні завдання орієнтовані на завтрашній день розвитку, викликають інтерес і потребу в їх розв'язанні. Вони стають джерелом руху всієї педагогічної системи до наміченої оперативної мети.

У фізичному вихованні стратегічними завданнями є: формувати і вдосконалювати вміння навички з основних видів рухів (ходьби, бігу, стрибків і метань), навчати нових видів рухів. Навчальний матеріал з фізичної культури добирається так, щоб учні оволоділи життєво необхідними руховими вміннями та навичками й могли застосувати їх у повсякденному житті. Крім того потрібно навчити дітей виконувати різноманітні вправи, що не мають безпосереднього прикладного значення, але необхідні для всебічного фізичного розвитку. Дуже важливо, щоби вихованці оволоділи правильною технікою виконання фізичних вправ. Потрібно завжди пам'ятати, що фізичні вправи позитивно впливають на організм лише при умові правильного їх виконання (добір вправи відповідно до вікових особливостей, правильне дозування, кількість повторень, темп виконання, узгодження з диханням), сприяють розвиткові рухових якостей, основними серед яких є: сила, пружність, витривалість, гнучкість, спритність. Для розвитку швидкості, застосовують різноманітні вправи, що виконуються у швидкому темпі (біг з прискоренням, біг на короткі дистанції, рухливі ігри з елементами бігу).

Спритність розвивають за допомогою спеціальних вправ і рухливих ігор. Розвиток спритності рухів має першочергове значення у підготовці школярів до виконання рухів, які зустрічаються в навчальній діяльності (письмові роботи, малювання, креслення, вирізування). Вправи на спритність покликані формувати в школярів навички та звичку самостійно виконувати фізичні вправи, виховувати стійкий інтерес до фізичної культури і сприяти втіленню її в режим дня. Завдання навчального закладу полягає в тому, щоб привчити дітей до регулярних занять фізичною культурою, щоб ці заняття міцно увійшли в їхній побут і стали звичкою на все життя. Виховання у школярів інтересу та звички систематично займатись фізичною культурою досягається насамперед правильно організованим навчально-виховним процесом під час уроків фізкультури, фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі дня. Уроки фізичної культури та всі інші форми фізичного виховання потрібно організовувати і проводити жваво, емоційно, цікаво за змістом і формою, в обстановці доброзичливості; створювати умови для виявлення дітьми найкращих якостей [2].

Логіка вирішення завдання фізичного виховання така: продумуються і розв'язуються оперативні завдання, органічно вибудовується проект, який приводить до розв'язання тактичних, а потім і стратегічних завдань. Це, в свою чергу, дозволяє досягнути оперативних, тактичних і стратегічних цілей.

Аналіз, прогноз і проект є основою вирішення будь-якого педагогічного завдання, тому продуктивність розв'язання стратегічних, тактичних і оперативних завдань, а отже, досягнення відповідних цілей однаковою мірою зумовлюється якістю технології конструювання.

Технологія конструювання процесу фізичного виховання не зводиться тільки до обдумування дій педагога, змісту і можливостей використання різних засобів, вона включає також передбачуване конструювання дій вихованців.

У творчому процесі педагога одночасно і послідовно повинні усвідомлюватись різні педагогічні завдання. Усвідомлення кожного з них – необхідна умова їх продуктивного

розв'язання, яке вимагає аналізу вихідних даних і визначення діалогу. Аналіз вихідних даних повинен бути спрямований на визначення місця ситуації, що складається у цілісному педагогічному процесі, на з'ясування стану його основних компонентів: викладачів фізичної культури, вихованців, характеру стосунків між ними, змісту занять, наявності засобів і умов, у яких здійснюється процес фізичного виховання [3].

Аналіз вихідних даних конкретної ситуації складає основу для постановки педагогічного діагнозу. Діагноз – це оцінка загального стану процесу фізичного виховання, а також його окремих компонентів в той чи інший момент функціонування на основі всебічного цілісного дослідження.

Діагностика може бути оперативною або довготривалою. Оперативна – будується на аналізі окремих характеристик вихованця, його психічного стану, а також психічного стану колективу. Довготривала діагностика бере до уваги недоліки і відхилення в діяльності і поведінці вихованців, а також окремі риси психічної індивідуальності студента та колективу загалом.

Для успішного використання діагностики в практичній роботі викладачеві необхідно оволодіти спеціальними методиками вивчення особистості, особливостями колективу та етапу педагогічного процесу в цілому.

Наступним етапам конструювання процесу фізичного виховання є прогнозування. Воно дає можливість ставити діагностичні цілі. Педагогічне прогнозування – це процес одержання випереджаючої інформації про об'єкт (знання, стосунки учня, клас та інші), що базується на науково обґрунтованих положеннях і різноманітних методах (модельовання, висування гіпотез, уявний експеримент, екстраполяції).

У результаті педагогічного прогнозування конкретизуються педагогічні цілі, які трансформуються в педагогічні завдання. Як результат науково обґрунтованого прогнозування, педагогічне завдання синтезує змістовну, мотиваційну та операційну складові діяльності викладача фізичної культури та вихованців.

Оволодіння педагогом технологією прогнозування дає йому можливість перейти до педагогічного проектування навчально-виховного процесу. Педагогічне проектування полягає у змістовному, організаційно-методичному, матеріально-психологічному та соціально-психологічному оформленні задумів реалізації цілісного розв'язання поставленого завдання. Педагогічне проектування може здійснюватись на емпірично-інтуїтивному, дослідно-логічному та науковому рівнях [4].

На практиці складність конструювання процесу фізичного виховання полягає в тому, що при його розробці необхідно враховувати дві групи обмежень і вказівок. Зміст занять фізичною культурою, з одного боку повинен задовольнити вимоги практичного значення, вміщуватись у рамки відведеного часу, з іншого, – відповідати рівневі фізичної підготовленості вихованців. Отже, педагог може досягнути успіху тільки в тому випадку, якщо при розробці технології конструювання у нього на перший план виходять вихованці, їх потреби, готовність до фізичних занять, здатність до саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 32 с.
2. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. – Львів: ВНТЛ, 1998. – 335 с.
3. Тер-Ованесян А.А. Педагогические основы физического воспитания. – М.: Физкульт. и спорт, 1978. – 206 с.
4. Щуркова Н.Е., Питьюков В.В. и др. Новые технологии воспитательного процесса. – М., 1993. – 88 с.

Олексій ДЕМІНСЬКИЙ

ПОБУДОВА НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ЕТАПІ ВИЩИХ ДОСЯГНЕНЬ (СТАДІЯ МАКСИМАЛЬНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ СПОРТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ)

На етапі вищих досягнень спорт стає основною сферою діяльності спортсменів. Спортивна діяльність організовується відповідно до об'єктивно необхідних умов досягнення абсолютно високих результатів. Вона поглинає весь вільний час, переростає в основну сферу життєдіяльності спортсмена і домінуюче впливає на загальний режим його життя.

Питома вага спеціальної підготовки досягає максимальних величин. Досягає індивідуального максимуму і загальний обсяг навантаження у річному циклі, різко збільшується змагальна практика. Система тренувань, змагань і відновлення індивідуалізується для кожного спортсмена. Зі всієї різноманітності засобів спортивного тренування для єдиноборств та ігрових видів спорту вибираються швидкісні, швидкісно-силові, силові, вправи з ускладненням навантаження, що виконуються у швидкому темпі. На цьому етапі домінуючого значення набуває технічна, тактична і спеціально-фізична підготовка. В ігрових видах спорту успіх визначає тактика, тому її вдосконаленню відводиться значний час. У єдиноборствах більше значення має технічна підготовка і СФП.

Техніка і тактика доводяться до високого рівня досконалості та індивідуальної майстерності, а специфічні фізичні якості – до індивідуального оптимуму, здатного забезпечити реалізацію техніко-тактичних дій у змагальній діяльності.

Для побудови тренувального процесу використовують дворічний або чотирирічний олімпійський цикл із відповідною спрямованістю підготовки кожного року [1].

Річна побудова тренувального процесу може орієнтуватись на закономірності розвитку спортивної форми або на цільову підготовку до важливих змагань. У першому випадку в колективних ігрових видах спорту змагальний період триває 8-9 місяців, на підготовчий відводиться 2-2,5 місяці, на перехідний – 2-4 тижні.

Нами проаналізовано 6 планів-графіків навчально-тренувального процесу і календарів змагань провідних команд України і Росії (з гандболу – 2 команди, водного поло – 2, баскетболу – 1, волейболу – 1). В усіх випадках змагання проходять майже протягом усього року. Змагання на першість Росії та України чергуються з матчевими зустрічами, комерційними змаганнями, чемпіонатами Європи, світу тощо. Кількість змагань досягає від 8-ми до 15-ти, з них 5-6 – важливі. У кожному змаганні, в середньому, по 6-8 ігор. Така насиченість не дає змоги створити систему річного планування за суворою класичною схемою.

У другому випадку навчально-тренувальний процес планується з цільовою установкою на підготовку до кожного важливого конкретного змагання. Аналіз планів-графіків з вільної та греко-римської боротьби, кульової стрільби, бадмінтону, важкої атлетики, фехтування показує, що змагання відбуваються протягом усього року і виявити будь-яку закономірність у їхньому чергуванні нам не вдалось. Найбільша перерва між – спостерігається в 1-1,5 місяця. Залежно від виду спорту кількість змагань коливається від 10-ти до 15-ти, серед них від 6-8 значних.

Аналіз анкет провідних спортсменів показує, що до важливих змагань (першість України, Росії, чемпіонат Європи, Світу, першість Москви та інші) спортсмени беруть участь у 3-4-ох змаганнях на комерційних засадах, мотивуючи це необхідністю поліпшення свого фінансово-економічного становища. Справа в тому, що на офіційних першостях спортсмени отримують дуже малі призові заохочення або взагалі нічого не отримують. Державні стипендії не забезпечують необхідного матеріального прожиткового рівня, який потрібен для спортсмена і його сім'ї. Тому комерційні змагання часом стають важливішими для спортсменів, ніж офіційні першості. Вони проходять в будь-який час року, незалежно від того календаря змагань, який планується державними органами управління, тому проводяться в дуже невигідний для спортсмена час.

Проте не тільки цей факт є причиною, що унеможлиблює будь-яку періодизацію спортивного тренування у річному циклі. Аналіз анкетування провідних тренерів показує, що висококваліфікованим спортсменам немає потреби витрачати 3-4 місяці на підготовчий період. 88% усіх респондентів зазначили, що перед будь-якими змаганнями достатньо 1,5-2 тижні на функціональне приведення спортсмена у стан норми і 2 тижні спеціалізованої підготовки. Далі зазначається, що протягом року спортсмен не повинен втрачати стану загальної тренуваності, а це, як не парадоксально, досягається за рахунок засобів загальної фізичної підготовки (74% респондентів). Потужним спеціальним заходом підтримання спортивної форми є самі змагання, після яких, як правило, дається 2 тижні на розвантаження шляхом зниження інтенсивності і зменшення обсягу загального навантаження (78% респондентів). У цей період, як зазначають тренери, використовується потужний комплекс відновних заходів (92% респондентів).

Перед наступними змаганнями два тижні йде нарощування обсягу навантаження, далі його зниження і збільшення інтенсивності протягом 2-3 тижнів. Безпосередньо перед змаганнями навантаження (за обсягом та інтенсивністю) різко знижується, і тренування

проводиться в руслі підтримання спортивної форми. На це відводиться від 6 до 8 днів (87% респондентів). Робота такого типу характерна для єдиноборств. Вказана побудова тренувального процесу певною мірою узгоджується з поглядами А.Боднарчука [2], який показав у своїх дослідженнях і підтвердив у практиці роботи на легкоатлетах-метальниках закономірності пасивної і активної втрати спортивної форми. Він перший вивчив закономірності збереження спортивної форми шляхом зміни засобів тренування через кожні 4 тижні після того, як спортсмен увійшов у стан спортивної форми і при заміні одного комплексу тренувальних впливів іншими для повторного розвитку спортивної форми.

Наші погляди багато в чому збігаються з поглядами А.Бондарчука, проте, якщо в його концепції ще зберігались видимі ознаки періодизації спортивного тренування, то в нашому випадку цей чинник відсутній. Дані аналізу календарів змагань, річних планів-графіків навчально-тренувального процесу, анкетування провідних тренерів і спортсменів підтверджують можливість іншої побудови навчально-тренувального процесу. Зауважимо, що ми не відкидаємо періодизацію спортивного тренування але і не абсолютизуємо її. Вже вказувалося на те, що в окремих командних ігрових видах спорту періодизація у відносному її прояві має місце, а що стосується єдиноборств, то тут об'єктивні дані говорять про інше.

Аналіз розподілу змагань в єдиноборствах у різні місяці року двадцяти провідних спортсменів України та Росії з вільної і греко-римської боротьби, важкої атлетики, фехтування, кульової стрільби показав, що найбільша кількість важливих змагань припадає на березень і грудень. Спад змагальної діяльності відзначається у липні-серпні. При такому розкладі змагань річний цикл розбивається ніби на два піврічних цикли. З січня по червень – перший цикл, з вересня по грудень включно – другий цикл. На кожний з цих циклів припадає по 3-4 важливих змагання. І, як вже зазначалося, при такому розкладі змагань тренери (за даними анкетування) віддають перевагу підготовці спортсменів до кожних конкретних змагань, враховуючи закономірності розвитку спортивної форми не за класичною системою, а в невеликих проміжках часу, порядку місяць-півтора. Таким чином, набуття спортивної форми, її підтримання і спад здійснюється у кожному окремому мезоциклі. Враховуючи об'єктивні дані, можна говорити, що класична форма процесу тут не прийнятна.

В ігровиків у літні місяці важливих змагань немає. Саме на цей час у них припадає підготовчий період, потім настає перша хвиля змагань, яка досягає піку в грудні, та друга серія змагань, починаючи із січня, досягає піку в квітні.

У єдиноборствах перша хвиля спостерігається до грудня, другий пік відзначено в березні. На відміну від ігрових видів у єдиноборствах виявлено тільки один, рідко півтора місяця, коли змагання відсутні і, як правило, цей час відводиться на відновлення і реабілітацію спортсменів. Для прикладу наведемо план-календар спортивних змагань члена молодіжної збірної РФ з кульової стрільби. Згідно з планом-графіком тренувального процесу річний цикл у нього починається з вересня. Два тижні відводиться на втягувальну роботу, а наступні два тижні – на спеціалізовану підготовку. Перші важливі змагання проводяться вже в перших числах жовтня. Протягом листопада і грудня проводяться ще 4 змагання, з яких одне – важливе, два – менш важливі й одне – підготовче.

Далі аналіз показує, що січень відводиться на відновлення і реабілітацію спортсмена (2 тижні) на спеціалізовану підготовку (2 тижні). У перші вісім днів лютого проводиться чемпіонат РФ, а потім, включно до липня, – ще три важливих, два менш важливих і одне другорядне змагання. Серпень повністю відводиться на реабілітацію і відновлення спортсмена, а у вересні починається новий річний цикл.

Говорити тут про якусь періодизацію немає рації: як така, вона відсутня. Інтерв'ю, взяті у цього спортсмена, підтверджує наше припущення про те, що вся система підготовки орієнтована на кожне конкретне змагання. Короткочасна спортивна форма набувається для участі в конкретних змаганнях, а потім дещо втрачається внаслідок зниження інтенсивності тренування, зміни фінансування, необхідності реабілітації спортсмена. Цей цикл повторюється до кожних наступних (одного або двох) змагань.

План-календар змагання МС збірної команди РФ із фехтування передбачає участь у 12-ти змаганнях, 5 з яких – важливі. До кожного із них змагань здійснюється цільова підготовка. Аналіз розгорнутого плану-графіка навчально-тренувального процесу цього спортсмена показує, що річний цикл його підготовки починається в серпні з втягуючого мезоциклу, який

включає два ординарні мікроцикли, потім – два ударні спеціалізовані. У наступному мікроциклі навантаження за обсягом знижується, вводиться додатковий день відпочинку, заняття концентруються в часі. Чотири дні до змагань відводяться на переліт до Копенгагена й адаптацію до нових умов. Після змагань один мікроцикл повністю відводиться на відновлення (здійснюється підтримуючий режим роботи), потім – мікроцикл спеціалізованої підготовки і наступні два дні до змагань – відпочинок.

Залежно від часу, на який розраховує спортсмен між змаганнями, робота здійснюється по-різному, проте залишається непорушним правило: після змагань дається час на відновлення (один-два мікроцикли), два спеціалізованих або три мікроцикли – на набуття спортивної форми, один – на підтримуючий режим і два-три дні відпочинку.

Дані, отримані нами при аналізі 20-ти планів-графіків навчально-тренувального процесу, певною мірою збігаються з даними А.Семенова [3], який виявив у своїх дослідженнях дві фази у передзмагальній підготовці дзюдоїстів: фазу систематизації (приведення у відповідність до завдань підготовки та індивідуальних особливостей спортсменів) параметрів і спрямованості тренувального навантаження (7-8 днів) і фазу безпосереднього входження в спортивну форму кожного спортсмена (8-10 днів). Ми виявили два типи мезоциклів передзмагальної підготовки у видах спорту типу єдиноборств. Перший тип характерний, коли між змаганнями є перерва в 1 місяць, другий, – коли між змаганнями є перерва 1,5 місяця.

У першому випадку мезоцикл передзмагальної підготовки складається з мікроциклу відпочинок-відновлення (7 днів); ординарний втягуючий (7 днів); ударний спеціалізований (7 днів); підготовчо-підтримуючий (7 днів); відпочинок (2 дні). У першому мікроциклі, який іде слідом за змаганнями, навантаження за обсягом та інтенсивністю різко знижується, вводиться день додаткового відпочинку, проводиться ряд реабілітаційних та відновних заходів. У другому мікроциклі починається втягувальна (м'яка) робота, обсяг навантаження поступово збільшується внаслідок збільшення кількості тренувальних занять. У третьому мікроциклі здійснюється спеціалізована ударна робота над технікою і тактикою, заняття стають інтенсивними, короткими за часом. У четвертому мікроциклі вводиться додатковий день відпочинку, здійснюється робота, переважно, підготовчо-підтримуючого характеру: проводяться спаринг-поєдинки, моделюється режим майбутньої змагальної діяльності, відпрацьовуються тактичні моделі майбутніх двобоїв. Обсяг навантаження незначний, інтенсивність досить висока.

У другому випадку передзмагальний мезоцикл складається з: відновного (7 днів); ординарно-втягуючого (7 днів); двох ударних спеціалізованих (7 днів); відновного (7 днів); підготовчо-підтримувального (5 днів); відпочинку (2 дні). У першому мікроциклі йде відновлювальна робота, дається два дні відпочинку, проводяться одноразові тренування на день, навантаження за обсягом та інтенсивністю – низьке. Другий мікроцикл характеризується м'якою втягувальною роботою, навантаження зростає за обсягом, скасовується другий день відпочинку, у двох тренувальних днях вводяться дворазові тренування. Третій і четвертий мікроцикли спрямовані на ударну спеціалізовану підготовку, навантаження за інтенсивністю плавно зростає і досягає свого ударного мікроциклу. У п'ятому мікроциклі вводиться другий день відпочинку, проводиться комплекс відновлювальних заходів, одноразові, але високоінтенсивні тренування. Шостий мікроцикл присвячується моделюванню майбутньої змагальної діяльності спортсмена, а потім дається відпочинок. Дані, отримані нами під час аналізу планів-графіків навчально-тренувального процесу (другий тип мезоциклу), підтверджують дані, отримані А.Семеновим [3] у дослідженнях, що проводилися на борцях дзюдоїстах.

Таким чином, у єдиноборствах річне планування навчально-тренувального процесу здійснюється не за типом періодизації з урахуванням закономірностей розвитку спортивної форми, а за типом конкретної цільової підготовки до кожного важливого змагання. Висококваліфіковані спортсмени періодично втрачають і знову набувають спортивну форму до кожного конкретного змагання. Таких піків може бути від 5-ти до 7-ти. При цьому відсутній тривалий підготовчий період, а після всіх змагань настає перехідний період тривалістю 3-4 тижні. Змагальний період будується за типом складної структури.

Як вже зазначалося, у колективних ігрових видах спорту структура річного циклу тренування містить підготовчий, змагальний і перехідний періоди, зберігаються видимі форми періодизації. Проте сам змагальний період будується з урахуванням тих закономірностей, які

характерні і для єдиноборств, тобто здійснюється конкретна цільова підготовка до кожного типу змагань, а їх може бути п'ять і більше, плюс комерційні змагання і матчеві зустрічі. Для прикладу наведемо план-календар спортивних заходів одного з провідних гандбольних клубних команд Москви, що входить у вищу лігу і є лідером серед команд цієї ліги. На підготовчий період відведено 2 місяці, тривалість змагального періоду 9 місяців і перехідного – 1 місяць. Змагальний період будується за складною структурою: 1 серія змагань – вересень, жовтень; 2 серія – грудень, січень, лютий; 3 серія – квітень, травень. Усього сім змагань, з них: 5 – важливих, 1-е – менш важливе і 1-е – другорядне. Хоча два останні змагання і заплановані не як головні, проте, з інтерв'ю тренера цієї команди видно, що від успішного виступу на цих комерційних змаганнях багато в чому залежить матеріальне становище як команди в цілому, так і кожного гравця цієї команди. Так що ці змагання можна віднести до відносно головних.

Аналіз плану-графіка навчально-тренувального процесу річного циклу показує, що підготовчий період складається з двох етапів – загально-підготовчого і спеціально-підготовчого, на кожний з яких відведено по 1 мезоциклу.

У змагальному періоді підготовка до кожного типу змагань здійснюється аналогічно, як це характерно для єдиноборств, що було показано вище. Перехідний період присвячується реабілітації та відновленню спортсменів. Таким чином, видимі форми періодизації зберігаються, а змістовна частина кожного з періодів (крім перехідного) суттєво змінюється.

В ігрових видах спорту (настільний теніс, бадмінтон, великий теніс) річний цикл будується за типом єдиноборств.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матвеев Л.П. Проблема периодизации спортивной тренировки / Автореф. дисс. ... док. пед. наук. – М., 1964. – 27 с.
2. Бондарчук А.П. Педагогические основы системы подготовки высококвалифицированных легкоатлетов-метателей (теория, методика, практика) / Автореф. дисс. ... док. пед. наук. – М., 1987. – 29 с.
3. Семенов А.Н. Текущее управление предсоревновательной подготовкой высококвалифицированных дзюдоистов / Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 23 с.

ВІВЧАЄМО ДОСВІД

Віктор АНДРІЄВСЬКИЙ, Михайло ВОЛИНЕЦЬ

ВИЯВЛЕННЯ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ ГАРМОНІК ВИЩОГО ПОРЯДКУ

У Тернопільському державному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на кафедрі фізики та методики її викладання здійснено ряд методичних розробок, спрямованих на підвищення ефективності аудиторних занять із загальної фізики. Актуальною і цікавою, зокрема, є проблема дослідження несинусоїдального струму. Як показує досвід її розуміння студентами значно поглиблюється, якщо застосувати розроблену і виготовлену нами демонстраційну установку. Перш ніж описати методичні особливості вивчення даного навчального матеріалу з використанням демонстраційної установки охарактеризуємо коротко фізичну суть дидактичної проблеми.

Розглянемо замість синусоїдального струму, що являє собою довільну функцію часу. Нехай у нашому випадку струм описується пилоподібною функцією з періодом τ . При цьому $\omega = 2\pi/\tau$. На рис. 1 показано [1], яким чином пилоподібну функцію можна представити у вигляді суми нескінченного числа синусоїдальних струмів:

$$F(t) = \sum_{n=1}^{\infty} \left(\frac{1}{n} \sin n\omega t \right).$$

Цей вираз називається розкладом Фур'є періодичної функції $F(t)$.

В загальному випадку довільну періодичну функцію з частотою $1/\tau$ можна записати у вигляді суми синусоїдальних складових з частотами $n(1/\tau)$, де n набуває цілочисельних значень від 1 до ∞ . Складаючи синусоїди з плавними вигинами, що не містять прямолінійних ділянок, можна отримати абсолютно прямі лінії з різкими зламами. Зрозуміло, що для отримання абсолютно прямих ліній з різкими зламами треба додати нескінченне число синусоїдальних коливань.

Багато авторів розробляли установки для демонстрацій, що ілюструють складну природу періодичних несинусоїдальних сигналів, а саме: що несинусоїдальні періодичні сигнали містять гармоніки — синусоїдальні складові з частотами більшими в n разів за частоту складного сигналу.

Спільним недоліком цих установок [2], [3] є та обставина, що вони не дають можливості показати явище в динаміці, тобто, наприклад, показати, як збільшення спотворень синусоїдального сигналу призводить до появи в його складі вищих гармонік та збільшення амплітуди цих гармонік.

Нами запропонована установка, що дозволяє в першому варіанті показати наявність в симетрично обмеженому синусоїдальному сигналі третьої гармоніки та залежність амплітуди третьої гармоніки від величини спотворення синусоїдального сигналу. В другому варіанті установка має всі можливості першої установки та дозволяє зробити гармонічний аналіз досліджуваного сигналу — виявити гармоніки вищих порядків та визначити їхні амплітуди.

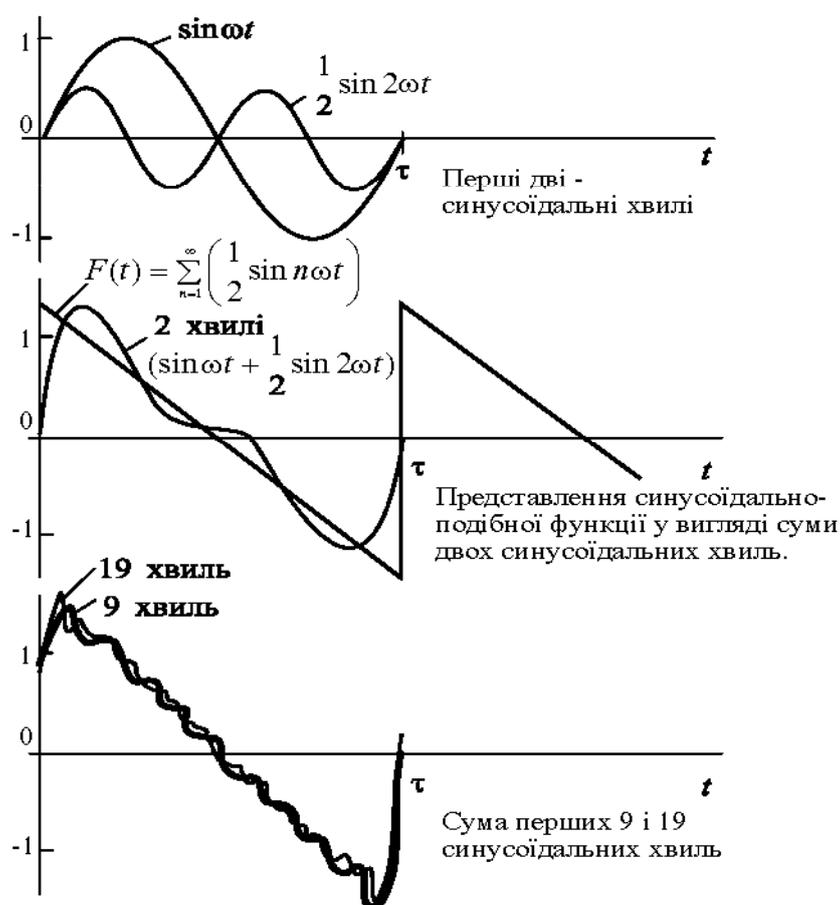


Рис. 1. Представлення довільної періодичної функції синусоїдальними складовими

Установка являє собою макет, принципова схема якого зображена на рис. 2.

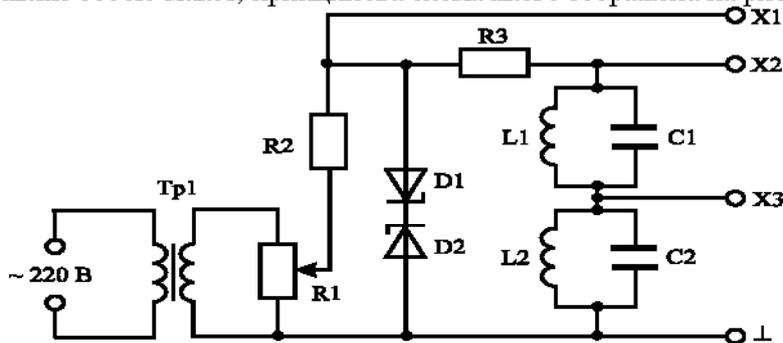


Рис. 2. Принципова схема демонстраційного макета

Tr1 – 220/10В, R1 – 200 Ом, R2 – 200 Ом, R3 – 56 кОм, D1 – Д815В, D2 – Д815В, L1 – 9,2 Гн, L2 – 11,8 Гн, C1 – 1,5 мкФ, C2 – 0,2 мкФ.

При демонстрації роботи установки використовуємо двопробеневий осцилограф або ж шкільний осцилограф з електронним комутатором каналів.

Після вмикання установки в мережу напруга 12 вольт подається на потенціометр R1, звідки регульована напруга через баластний резистор R2 подається на стабілітрони Д1, Д2. Якщо регульована напруга менша від напруги пробую стабілітронів, то через баластний резистор R3 ця синусоїдальна напруга подається на послідовно ввімкнуті коливальні контури L1C1 та L2C2. Контур L1C1 настроєний на резонансну частоту 50 Гц, контур L2C2 – на 150 Гц.

Оскільки синусоїдальний сигнал не містить вищих гармонік, спад напруги на контурі L2C2 рівний нулю (рисунок 3, а).

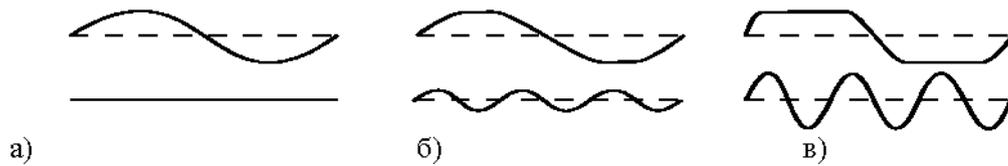


Рис. 3. Осцилограми спостережуваних сигналів на другому контурі залежно від значення спотвореного вхідного синусоїдального сигналу

Коли напруга, що знімається з потенціометра, перевищує напругу пробною стабілітронів, сигнал, що прикладається до контурів, зазнає спотворень тим більших, чим більша напруга, що знімається з потенціометра за напругу пробною стабілітронів.

В результаті спотворення синусоїдального сигналу в його спектрі з'являється третя гармоніка — сигнал з частотою 150 Гц, що створює спад напруги на контурі L2C2. Ця третя гармоніка тим більша, чим більших спотворень зазнає синусоїдальний сигнал 50 Гц. Навіть при значних спотвореннях вхідного сигналу спад напруги на контурі L1C1 носить синусоїдальний характер, отже цей контур виділяє основну частоту, або першу гармоніку.

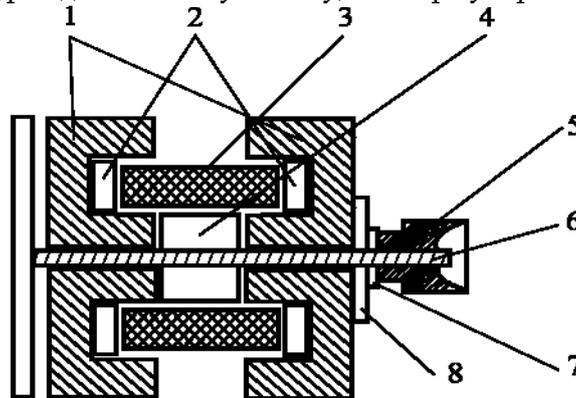


Рис. 4. Конструкція змінної індуктивності:

- 1 — чашки феритового осердя,
- 2 — поролонові прокладки,
- 3 — каркас з обмоткою,
- 4 — шайби з пористої гуми,
- 5 — гайка (клема),
- 6 — гвинт з різьбою,
- 7 — металева шайба,
- 8 — гетинаксова шайба.

Для того, щоб здійснити гармонічний аналіз ангармонічного сигналу, треба знайти амплітуди та частоти гармонік, які містить даний сигнал. Не змінюючи схему, треба перестроювати резонансну частоту коливального контура L2C2 від 150 Гц і вище.

В якості індуктивності L2 ми використали дросель, осердя якого складається з двох феритових чашок (рис. 4), розділених пружною шайбою з пористої гуми. Загвинчуючи або відгвинчуючи гайку 5, ми змінюємо віддаль між чашкоподібними осердями, що дозволяє змінювати індуктивність дроселя в широких межах. При цьому на коливальному контурі L2C2 послідовно з'являються третя, п'ята та сьома гармоніки.

Амплітуда сигналу відповідної гармоніки буде максимальною, якщо коливальний контур L2C2 буде настроєний на частоту цієї гармоніки. Частоти відповідних гармонік визначаються порівнянням з частотою основного сигналу. Якщо на одному періоді основного сигналу вкладається п'ять періодів гармоніки, то, очевидно, ми спостерігаємо сигнал п'ятої гармоніки, а коливальний контур L2C2 настроєний на частоту $\nu_r = n\nu_0$, тобто $\nu_r = 5 \cdot 50 \text{ Гц} = 250 \text{ Гц}$.

Амплітуди гармонік визначаємо, користуючись каліброваним входом осцилографа.

ЛІТЕРАТУРА

1. Орір, Дж. Физика: Пер. с англ. – М.: Мир, 1981. – 336 с., ил. – Т. 1.
2. Молотков Н. Я. Изучение колебаний на основе современного эксперимента: Пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1988. – 160 с.
3. Перкальскис Б. Ш. Использование современных научных средств в физических демонстрациях. – М., 1971. – 208 с.

Любов ЧАБАН

ЗМІСТ ФАКУЛЬТАТИВІВ ПРО ЛЮДИНУ

В 1995-1999 роках в Донецькому обласному інституті післядипломної освіти на кафедрі змісту та методики загальної середньої освіти під керівництвом доцента А.Сайко вчителем історії ЗОШ №20 м. Донецька Л.Чабан були розроблені програми факультативів про людину: "Людина" для 6-7кл., "Діяльність людини", "Духовний світ людини" для 8-9кл.

Базові програми розроблялись на основі:

- системи знань про варіативну частину навчального плану загальноосвітнього навчального закладу та її навчальну організаційну форму факультативів;
- аналізу системи знань про людину, які вивчають учні основної школи за програми обов'язкових шкільних предметів;
- функцій факультативу: поглиблення, розширення або нові знання за обов'язковими темами;
- можливостей факультативів в розвитку особистості кожного учня;
- узагальнених даних про досвід вивчення знань про людину з учнями основної школи в загальноосвітніх школах Донецької області.

Питання змісту навчання на факультативах піднімалось у багатьох дослідженнях. Дослідники виходили з прийнятих у науці принципів формування змісту. Основоположними серед яких є принцип відбору навчального матеріалу, принцип спрямованості дії, принцип системності і послідовності, принцип диференційованої реалізованості та інші. Важливе значення при доборі змісту мають науковість, доступність, цілісне уявлення про предмет вивчення, цікавість, практична значущість тощо. У своєму дослідженні ми спираємося на вище вказані принципи, а також на завдання. Не є винятком факультативи про людину, які повинні сприяти реалізації виховної функції на основі освіти і розвитку. Передусім факультативи про людину повинні бути зорієнтовані на формування особистості більшості учнів, оскільки 70% українських сімей не займаються вихованням дітей.

Отже, зміст вказаних факультативів має висвітлювати різні сторони проблеми людини, показувати учням основної школи приклади правильного виховання. Звичайно, пріоритетним є принцип науковості (людину вивчає 30 наук). Обсяг та зміст факультативних знань про людину має бути такий, щоби, з одного боку, бути науковим, з іншого, – забезпечити доступність

навчання. Тобто потрібно врахувати психологічні особливості підлітків. Водночас зміст знань про людину повинен бути систематизований для полегшення учням сприймання великого обсягу інформації, формування певної системи.

Зміст факультативів про людину повинен охоплювати широке коло різноманітних проблем людини, висвітлювати проблеми психології особистості підлітків, сприяти реалізації виховної функції та розвитку учнів основної школи. Факультативне навчання має сприяти самовизначенню та саморозвитку особистості учня, які у житті поглиблюватимуть свої знання. Обсяг змісту запропонованих факультативів повинен одночасно відображати інформацію на високому науковому рівні й бути доступним для розуміння.

Водночас зміст факультативів про людину повинен бути систематизований проблемами основних сфер людини. Сучасна дидактика подає блок наукових знань про людину так:

1. Людина – індивід. Людина – це представник виду "людини розумної". Людина – це суб'єкт історичної діяльності. Людина – це фізична і психічна істота. Взаємодія природного й соціального в людині.
2. Індивідуальність людини – це відмінність людини від інших людей. Особливості індивіда. Темперамент, характер, емоційний стан, специфіка інтересів – це неповторність людини.
3. Особистість – це система якості, набута в спілкуванні та діяльності. Ознаками особистості є активність, бажання розширити сфери діяльності. Мотиви діяльності людини.
4. Спілкування – це вид спільної діяльності людей. Спілкування найчастіше поєднується з іншими видами діяльності: гра, праця, навчання.

Важливою складовою знань про людину є розуміння зв'язку: людина-людина, людина-природа, людина-суспільство, людина-культура. Відомо, що деякі з перелічених зв'язків є в змісті базових навчальних предметів різних циклів. Однак ці предмети не завжди у центрі викладання ставлять особистість підлітка. Цей недолік вирішують факультативи, які пропонуються автором.

Отже, робимо висновок про доцільність створення банку факультативів про людину, який включає 5 факультативів. Банк факультативів підпорядкований одній меті – розвитку особистості підлітків; педагогічним функціям, принципам відбору навчального матеріалу.

Зміст банку факультативів про людину включає такі компоненти: цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, контрольнo-регулятивний, оціночно-результативний. Наведемо приклади цих компонентів у взаємодії з базовими факультативами про людину у таблиці 1.

Таблиця 1.

Взаємозв'язок компонентів змісту з базовими факультативами про людину

Компоненти змісту	Базові факультативи про Людину		
	Людина	Діяльність Людини	Духовний світ Людини
Цільовий	Розширити й поглибити знання про Людину і самих себе.	пропедевтика навчання	Формування особистості та духовного світу Людини."
Стимуляційно-мотиваційний	Пізнай себе, свої мотиви, темперамент, характер, волю. "Людина як індивід"	визначити професійні нахили та здібності	Вчити поступати морально в відношеннях з іншими
Змістовий	"Людина як особистість" Людина в системі суспільних відносин	"формула буття", "Людина в трудовому процесі"	
Діяльнісний	Практикум "Пізнай себе"	Екскурсія на виробництво, практика	Практикум "Пізнай особистість"
Контрольно-регулятивний	Виправити недоліки поведінки, виховувати самих себе		
Оціночно-результативний	Захист рефератів	Виробнича практика	Залік

Розглянемо детально основи факультативного вивчення людини.

Підготовленість учнів повинна виражатися в уміннях розпізнавати, глибоко розуміти й

осмислювати інформацію; систематизувати, відбирати найістотніше, головне і запам'ятовувати його; відтворювати й застосовувати одержані знання на практиці; переносити ці знання, провідні ідеї на пізнання інших явищ і процесів.

При проведенні таких занять обов'язкова діагностика учнів, яку повинні проводити не лише вчителі, а й шкільні психологи.

Принцип гуманізації і гуманітаризації історичної освіти. Ознайомлення учнів з інтелектуальним потенціалом суспільства, історією як методом пізнання, посилення уваги до особистості учня, створення сприятливих умов для розвитку його таланту, розумових здібностей і моральних якостей.

Запропонований банк факультативів є ("Людина" (5-7 кл.), "Людина – особистість" (8-9 кл.), "Діяльність людини" та "Духовний світ людини" (8-9 кл.) може бути базовий, а факультативи про людину з окремих питань ("Людина і мова", "Я і інші", "Розумове життя людини", "Духовний світ людини" та інші) повинні сприяти формуванню особистості учня основної школи.

Щоби довести педагогічну ефективність змісту факультативів, потрібно чітко знати, які базові знання з цього питання отримують учні основної школи. Запропоновані таблиці (для учнів 6-9 кл.) подають базові знання про людину з української літератури, історії України, всесвітньої історії, географії, правознавства, а також ті знання, які дають названі вище факультативи.

Таблиця 2.

Зміст базових знань про Людину у факультативах

Всесвітня історія	Укр. література	Географія
Життя людини у первісні часи. Первісні збирачі та мисливці. Первісні хлібороби та скотарі. Історія Стародавнього сходу. Стародавній Єгипет-перша цивілізація. Передня Азія в давнину. Стародавні Індія і Китай. Історія Давньої Греції. Греція в II-I тис. до н. е. Розквіт Стародавньої Греції. Еллінізм. Історія Стародавнього Риму. Римська Республіка. Падіння Республіки та утворення імперії. Пізня Римська імперія. Культура цих країн.	Усна народна творчість. Прислів'я, приказки, казки. І. Франко "Фарбований лис". Т.Г.Шевченко "Мені тринадцятий минало", "Сон". М.Коцюбинський "На великдень на соломі". Л.Українка "Ялинка."	Людство на Землі. Тема: Населення Землі. Чисельність населення. Основні раси людей. Рівність рас. Населені пункти. Господарська діяльність і побут своєї місцевості. Тема: Держави на політичній карті світу. Держави і їх столиці на політичній карті світу (на прикладах України, Росії, США, Канади, Китаю, Індії, Бразилії, Єгипту).

Людина (6-7 класи)

- Сутність людини
- Духовне життя людини
- Свідомість людини

Таблиця 3 (6-7 класи).

Історія України	Всесвітня історія	Українська література
Початки людського життя в Україні. Виникнення землеробства і скотарства. Античні міста-колонії. Культура Київської Русі. Основні вітки формування українського етносу: територія, мова, психологія, духовне життя, побут. Усна народна творчість. Освіта, писемність, архітектура і містобудування. Живопис. Художні ремесла. Побут. Культура і церковне життя в другій половині XIV-XVI ст.	Селяни і сеньйори. Європа в XIV-XV століттях. Духовний світ людини.	Усна народна творчість "Дума про Івана Богуна". Т.Шевченко "І виріс я на чужині". І.Нечуй-Левицький "Микола Джеря". І.Грабовський "Швачка". М.Стельмах "Гуси-лебеді летять". О.Підсуха "Ровесники".

Запропонована таблиця підтверджує думку про те, що факультатив "Людина" дає знання, необхідні учням 6-7 класів, взаємодіє з базовими навчальними предметами, а не дублює їх.

Зміст факультативу "Людина" допоможе учням пізнати світ і самих себе.

Таблиця 4.

Українська література	Історія України	Всесвітня історія
Усна народна творчість. Народна лірика. "Із-за гори вітер віє". П.Гулак-Артемівський "Пан та собака", "Ведмежий суд". Т.Шевченко "Гамалія". І.Карпенко-Карий "Сто тисяч". М.Коцюбинський "Дорогою ціною". О.Олесь "Автори". В.Стус "Сто років як стогнала січ"	Церковне життя в XVI-пер.пол XVII ст. Культура України в XVI- пер. пол. XVII ст. Освіта і наука. Умови національного відродження. Стан шкільної освіти. Братські школи. Створення Києво-Могилянської академії. Початок книгодрукування. Полемічна література.	Культура і наука Західної, Центральної та Східної Європи в XVI-XVII ст. Мистецтво Відродження, європейська література. Розвиток медицини, математики, астрономії.

Діяльність людини (8-9 класи)

- *формула буття людини: потреба, діяльність, результат;*
- *людина в трудовому процесі.*

Таблиця 5.

Історія України	Всесвітня історія	Правознавство
Українська культура в пер. пол. XIXст. Вищі навчальні заклади. Історія та наука. Музичний фольклор бандуристів. Українська культура в другій пол. XIXст. Доля недільних шкіл. Товариство "Просвіта", українська драматургія. Народження нац. гімну. Українська культура на початку XX ст.	Культура в XVIII – пер. пол. XIX ст. Розвиток наук і техніки. Технічні вдосконалення фабричного виробництва. Виникнення генетики. Література. Філософія. Мистецтво. Живопис у житті людини і суспільства. Культура зарубіжних країн кінець XIX-початок XXст. Досягнення в галузі радіотехніки, хімії. Ідеї гуманізму Е.Золя та ін. Реалістичне мистецтво. Модернізм і імпресіонізм.	Права та обов'язки громадян України. Юридична відповідальність і правопорушення.

Отже, названий факультатив дає можливість значно розширити знання, які учні набули на заняттях з природознавства та історії, допомогти їм пізнати себе, свої природні задатки, нахили, інтереси. Три теми: "Сутність людини", "Духовне життя людини", "Свідомість людини" є стрижнем цього факультативу й сприяють формуванню таких понять: людина, сутність людини, індивідуальність людини, духовне життя людини, особистість та ін.

Запропонований факультатив "Діяльність людини" для учнів 8-9 класів допомагає їм зрозуміти своє місце в реальному житті, шляхи до творчої, важливої для себе і суспільства роботи; служить підготовці випускників основної школи до профільного навчання в старшій школі, професійному закладі. Подані теми факультативу "Діяльність людини": "Формула буття людини: потреба, діяльність, результат", "Людина, в трудовому процесі" є стрижневими при формуванні професійних якостей людини.

Факультатив "Духовний світ людини" для учнів 9 класу забезпечує формування духовно розвинутої особистості. Духовно розвинена особистість – це така, яка багато знає і розуміє, засвоює поняття істини, добра, милосердя, любові, патріотизму. Бути духовно багатим – означає також уміти мріяти, фантазувати, тобто не тільки бачити дійсність, а й брати участь в її покращенні, перетворенні. Темі факультативу: "Форми духовного життя людини", "Свідомість людини", "Цінності та ідеали людини сприяють формуванню духовно розвинутої особистості.

Отже, названі базові факультативи входять до банку факультативів про людину і мажуть стати основними для масової школи України. Проте створення великої кількості факультативних курсів призведе до розпорошеності і фрагментарності знань. До того ж учні не встигнуть прослухати десятої частини кувсів про людину. Тому бажано, присвятити характеристиці людини один систематичний факультативний курс, в якому відобразити зазначені складові блоку про людину, вивчати його протягом 5-9-их класів. Проте, при такому підході важливо створити умови для задоволення запитів учнів. Орієнтований мінімум факультативів – 5, максимум – 20 факультативів. Виходячи із спільності виховної мети банку факультативів про людину, потрібно передбачити певні спільні складові змісту. По-перше, учні повинні глибоко усвідомлювати значення та сформулювати правильну мотивацію вивчення факультативів про людину. По-друге, необхідно висвітлювати сучасний етап, перспективи розвитку таких знань в Україні. По-третє, передбачити певні рекомендації для практичної реалізації пізнавального інтересу.

Отже, спільними складовими у змісті цих факультативних курсів банку повинні бути: значення сучасного стану проблеми, досягнення з даної проблеми; характеристика можливостей учнів; цілісність або фрагментарність цих складових пояснюється змістом та специфікою факультативів.

Запропоновані складові курсів потрібно враховувати при розробці макроструктури, мікроструктура є варіативною, залежно від специфіки факультативів. Зміст базових факультативів про людину можливо використовувати в масовій практиці в школах України, якщо будуть виконані вище вказані умови.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Олександр КАПІТАНЕЦЬ

СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ: АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ

Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень засвідчують, що існує декілька підходів до вивчення стилів діяльності та спілкування: нормативно-описовий, ситуаційний та особистісний. Вони є концептуально відмінними. Наприклад, в особистісному підході, на відміну від інших, основна увага зосереджується на описі та аналізі типологічно відмінних стилів спілкування, визначенні їхніх особистісних детермінант [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. У рамках цього підходу *стиль спілкування* визначається як "індивідуально стабільна форма комунікативної поведінки людини, яка проявляється в будь-яких умовах взаємодії: в ділових і особистих стосунках, у стилі керівництва та виховних бесідах з дітьми, у способах прийняття та здійснення рішень, у прийомах психологічного впливу на людей, у методах розв'язання і попередження міжособистісних і ділових конфліктів" [8].

В.Куніцина виділяє зовнішні (експресивні) та інтенсивні характеристики стилю спілкування (емоційно-вольовий аспект, який визначається темпераментом й особистісними властивостями людини, арсеналом властивих їй вербальних і невербальних засобів), а також змістові характеристики. Останні, на її думку, детермінуються такими факторами, як домінуюча мотивація особистості, спеціальні здібності до співпереживання і розуміння інших людей, рівень власної гідності, спрямованість особистості [9]. Проте перераховані чинники мають гіпотетичний характер, не підкріплені результатами експериментальних досліджень. У даному випадку В.Куніцина, швидше, ставить проблему особистісної детермінації стилів спілкування, ніж дає їй розв'язання. Відповідно до характеру засобів впливу на партнера, міри втручання в його діяльність і поведінку та цілей, що переслідуються при цьому, В.Куніцина виділяє три стилі спілкування: альтруїстичний (мета – благо іншої людини, допомога в досягненні її цілей, виховна спрямованість, обережність у виборі засобів впливу); маніпуляторський (мета – досягнення власних цілей шляхом використання всіх можливих засобів впливу, в тому числі тиску та примусу); місіонерський (значна дистанція між партнерами, обережний вплив, частіше – невтручання у справи та судження партнера, ненав'язливі поради, вплив за допомогою особистого прикладу) [9].

У контексті особистісного підходу окремо можна виділити напрям робіт, у яких розглядаються психологічні, організаційні та результативні аспекти різних стилів керівництва. Перші спроби дослідження ефективності стилів керівництва були здійснені в "школі групової динаміки" К.Левіна [6]. Вченим були виокремлені три стилі, які й досі широко використовуються в соціальній психології: авторитарний, демократичний та ліберальний. У своєму дослідженні К.Левін встановив, що авторитарне керівництво веде до виконання більшого обсягу роботи, ніж демократичне, але, з іншого боку, призводить до зниження мотивації, оригінальності, згуртованості, зростання агресивності й тривожності. Порівняно з демократичним керівництвом при ліберальному продуктивність роботи зменшується, її якість погіршується, діяльність групи набуває ігрового характеру.

Цікавий погляд на стиль спілкування запропонував В.Мерлін, який розглядає його в контексті уявлень про індивідуальний стиль діяльності як "систему засобів і способів врівноваження індивідуальності суб'єкта з предметними, зовнішніми умовами діяльності" або систему "індивідуально своєрідних прийомів, що забезпечують успішне виконання людиною певної діяльності" [10, 11]. Тобто дослідження стилю спілкування, виконані в руслі теорії інтегральної індивідуальності, базуються на таких основних положеннях:

- Системі операцій спілкування властива широка зона невизначеності, завдяки чому досягнення одних і тих же цілей, формування одних і тих же міжособистісних відношень можливе з допомогою різних операцій спілкування.

• Система операцій індивідуального стилю спілкування залежить від різномірних властивостей інтегральної індивідуальності (нейро- та психодинамічних, особистісних і соціально-психологічних). Причому між операціями спілкування та різномірними індивідуальними властивостями існує багатозначна залежність.

• Система операцій індивідуального стилю спілкування виконує компенсаційну функцію (компенсує неадекватні прояви генетично обумовлених типологічних (темпераментних) властивостей індивіда та забезпечує ефективне виконання діяльності) [12].

Основною для індивідуального стилю, на думку В.Мерліна, є компенсаційна функція, тобто забезпечення ефективного виконання будь-якої діяльності індивідами з різними типологічно обумовленими особливостями психіки (властивостями нервової системи). У розумінні В.Мерліна індивідуальний стиль діяльності і, відповідно, спілкування може бути ефективним і властивим тільки тим індивідам, які досягли майстерності. Проте таке розуміння індивідуального стилю спілкування є дещо одностороннім. Адже при цьому не враховується існування непродуктивних, деструктивних стилів спілкування. Більш обґрунтованою є точка зору, згідно з якою стиль спілкування та діяльності зумовлюється індивідуальними властивостями особистості та може бути як ефективним (відповідає вимогам успішного виконання даної діяльності), так і неефективним, неадекватним їй.

У дослідженнях, виконаних у контексті теорії інтегральної індивідуальності В.Мерліна, встановлено зв'язок операцій спілкування, які використовуються індивідом, з його темпераментними показниками: екстраверсією-інтраверсією, тривожністю, імпульсивністю-екстрапульсивністю, властивостями нервових процесів. На особистісно-мотиваційні детермінанти стилю спілкування в руслі даної традиції звертається дещо менша увага.

Аналіз літератури свідчить, що для позначення вказаних стилів дослідники досить часто використовують інші назви: директивний (вольовий, жорсткий, одноосібний, адміністративний тощо); колегіальний (партнерський, колективістський тощо); анархічний (номінальний, вільний, потуральний, безвладний тощо). Так, М.Обозов виділяє директивний, колегіальний і ліберальний [13], О.Бодальов – авторитарний, демократичний і ліберальний стилі спілкування [14]. Тобто мова йде про одні й ті ж стилі, хоча для їхнього позначення використовуються різні терміни.

Аналітичний огляд різних підходів до розкриття змісту поняття "стиль спілкування" дозволяє зробити висновок, що категорія "стиль" застосовується для комплексної характеристики проявів індивідуальності в діяльності і спілкуванні. Стиль характеризує знаряддя та засоби дій (включаючи й внутрішні); способи їх використання, тобто форму дій; норми; мотиви, ціннісні орієнтації, установки, цілі, принципи, методичні підходи до вибору засобів і способів спілкування; специфічні ознаки процесу і самого суб'єкта діяльності та спілкування. Стиль відображає єдність, цілісність, структурний взаємозв'язок вказаної множини атрибутів спілкування індивіда і його відносна стабільність при зміні ситуацій. Отже, стиль спілкування виступає інтегральною характеристикою спілкування індивіда, в якій у знятому вигляді проявляються морально-світоглядні установки, спрямованість особистості, особливості її Я-концепції, ціннісні орієнтації та комунікативні здібності, уміння та навички.

Таким чином, у розглянутих роботах не досить чітко співвіднесені і диференційовані авторами поняття "стиль спілкування" і "стиль керівництва", які відображають різні рівні системи управління. Стиль спілкування не розглядається зі структурної точки зору, в системі всіх своїх компонент, в єдності внутрішніх і зовнішніх детермінант, які обумовлюють його типологічну своєрідність. Практично відсутні дослідження, присвячені вивченню розвитку стилю спілкування у процесі професійного становлення особистості, а також дослідження можливостей цілеспрямованого формування та корекції стильових особливостей професійного спілкування військових керівників.

ЛІТЕРАТУРА

- Гончаров А.И. Стиль общения военного руководителя: его развитие и формирование у курсантов / Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1991. – 20 с.
- Журавлев А.Л. Стиль руководства по управлению социально-психологическим климатом производственного коллектива // Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. – М., 1979. – С. 136.
- Руденко И.Л. Стиль общения и его детерминанты / Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1988. – 25 с.
- Русалникова А.А. Влияние взаимоотношений между мастером и учащимися на формирование

- коллектива учебной группы профессионально-технического училища. – М., 1968. – 174 с.
- Leary T. Interpersonal diagnosis of Personality. – N. Y., 1957. – 518 p.
- Lewin K., Lippitt R. & White R. K. Patterns of aggressive Behavior in an experimentally created social climat // Journal of Social Psychology. – 1939. – №10. – P. 271-299.
- Wish M. Perceived dimensions of interpersonal relations // Journal of Pers. & Soc. Psychol. – 1976. – V. 33. – P. 409-420.
- Барабанщиков А.В., Муцинов С.С. Педагогическая культура офицера. – М.: Воениздат, 1985. – 159 с.
- Куницына В.Н. Стиль общения и его формирование. – Л.: Знание, 1989. – 20 с.
- Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1969. – 278 с.
- Зайцев В.В. Психологическая подготовка курсантов высших военных командных училищ МВД СССР к деятельности командира взвода во внутренних войсках / Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1990. – 19с.
- Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследования индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 62-69.
- Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л., 1979. – 151 с.
- Бодалева А.А. О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С. 14-22.

Віталій КУЛЬЧИЦЬКИЙ

ПРОПАГАНДИСТСЬКО-ВИХОВНІ РЕЙДИ ОУН-УПА

Національний рух завжди виходить з потреб нації, він скерований на захист її природних інтересів. тому не дивно, що ОУН-УПА спрямовувала всі свої сили на те, щоби підняти національну свідомість українського народу. Крім видання підпільної літератури УПА проводила пропагандистсько-виховні рейди по території України. Мітинги рейдуючих відділів ОУН-УПА мали великий успіх. У селі Красне Боринського району (9.10.1944р.) було на мітингу 500 осіб, у селі Глубочок Борщівського району (8.11.1944 р.) – 300. В цьому селі вже проводився великий мітинг ще в травні 1946 року, на якому повстанці пояснювали становище українського підпілля до "возз'єднання української греко-католицької церкви з руською православною" [1, 14].

У цей же час (липень-вересень 1944 р.) відділ УПА (керівник Шумський) проходив рейдом по Володавщині й на Підляшші (серпень), а потім перейшов за річку Буг на Полісся. З інших рейдів потрібно назвати рейд відділу УПА "Помста Полісся" по Білорусі [2, 20].

Таблиця 1.

Кількість пропагандистсько-виховних рейдів (1945 рік)

№ п/п	Області України	місяці			Разом
		липень	серпень	вересень	
1	Львівська	4	1	2	7
2	Дрогобичька	–	2	3	5
3	Тернопільська	3	2	–	5
4	Станіславська	4	5	5	14
5	Чернівецька	1	3	1	5
6	Закарпатська	–	4	–	4
7	Рівненська	–	–	4	4
8	Житомирська	1	–	–	1
Всього		13	17	15	45

[1, 2-23].

З 24 квітня по 30 червня 1945 року відділ ОУН-УПА "Крути" провів пропагандистсько-виховний рейд по північній частині правобережної України, доходячи в околицях Києва до Дніпра та до нижньої течії Прип'яті. За 70 днів відділ пройшов 900 км та побував у 17-ти районах: Олевський, Емільчанський, Білокорівчів, Гарахів, Малин, Чоповичів, Радомишльський, Овручинський, Соловечинський, Коростенський (Житомирська область); Бородянський, Іваньківський, Димерський, Чорнобильський, Хабнеський, Новошепеличінський (Київська область); Ельський райони — Поліська область [3, 106].

З 6 червня по 30 червня 1945 року сотня ОУН-УПА провела пропагандистсько-виховний рейд по Станіславщині, відвідавши 16 населених пунктів, а саме: Узинь, Буківка, Колінки,

Семиківці, Олешів, Вікняни, Долина, Копирчинці, Корнів, Раковець, Підвербці, Пертрів, Ісаків, Дашівці, Кутиська, Братишів. На кожному мітингу були присутні 300-600 осіб [3, 106].

З 3 по 16 жовтня 1945 року відділ ОУН-УПА рейдував по Вінничині, поширюючи масово підпільну літературу [3, 108].

Зауважимо, що з 20 жовтня по 10 листопада 1945 року відділ ОУН-УПА "Сурма" під командуванням командира Білого влаштував пропагандистсько-виховний рейд по прикарпатських і гірських селах Буковини, пройшовши понад 300 км [3, 108].

З 3 жовтня по 8 листопада відділ УПА під командуванням Енея провів пропагандистсько-виховний рейд по чотирьох районах Кам'янець-Подільської області, а саме: Смотрич, Дунаїв, Ярмолинці, Сатанів [3, 108].

В одному зі звітів командирів рейдуючих відділів ОУН-УПА читаємо: "Замітне є, що коли більшовикам з трудом приходиться організувати свої мітинги, коли їм треба аж посилати енкаведистів від хати до хати, щоб настягати кільканадцять стариків чи дітей, то нашим відділам вистарчить лише оголосити, а збігається зразу все населення і радо слухає вільного слова, не зважаючи на те, які це може мати наслідки" [3, 109].

Більше того, ОУН-УПА організувала спеціальні пропагандистсько-виховні рейди на території сусідніх держав, де проживало українське населення. В половині квітня 1945 року відділи ОУН-УПА побували в Польщі, Білорусі і Литві. Сотня командира Куліша дійшла була тоді аж до передмість Варшави [3, 110].

Влітку 1945 року курінь "Підкарпатський" під командою Прута відправився у рейд по Словаччині. Курінь вирушив із Самбірщини і через Лемківщину перейшов 22 серпня 1945 року польсько-словацький кордон. Розділившись на менші відділи, курінь побував у селах районів Межиляборці, Строків, Гірлятовці, Пряшів, Сабінів, Бардіїв, Геменне й повернувся до Галичини в половині вересня 1945 року [3, 110].

Були сформовані спеціальні короткі вказівки для тих, хто йшов у рейд по Словаччині: "Масово розповсюджувати наші листівки і літературу взагалі. Розгорнути масову кореспонденцію до впливових інтелігентів, поліційних станиць, адміністрації її. Листи висилати поштою (навіть до Праги, Братіслави і інших більших міст). Залучати наші листівки і видання з коротенькою допискою, в яких цілях ми сюди прийшли і хто висилає це письмо – значить українські Повстанці. Від словаків взяти (попросити і пояснити в яких цілях) адреси впливових урядових і приватних осіб, щоб вислати до них поштою наші посилки. Одночасно подавати листи "через чемність" через одних словаків до других, їхніх знайомих, – туди, куди пошта не сприяє. Крім цього робити по селах мітинги, гутірки, товариські розмови, співати наші революційні пісні по всіх селах і хатах, де тільки перебуватимете" [3, 251].

Потрібно згадати і про пізніші рейди ОУН-УПА в Прусію (1947 і 1948 рр.), в західну Німеччину (1947 р.), Румунію (1949 р.), Угорщину (1947 р.) [4, 159].

Проаналізувавши архівні матеріали, можна скласти орієнтовний графік пропагандистсько-виховних рейдів ОУН-УПА, що пройшли по сусідніх державах, на території яких проживає українське населення.



Графік пропагандистсько-виховних рейдів ОУН-УПА

Отож, можемо переконатися, що ОУН-УПА робило все для того, щоби піднести національну свідомість українського населення, зберегти рідну культуру, мову, історію. Більше того, ОУН-УПА намагалася не тільки зберегти, а й виховати молоду українську людину нового часу, нового гатунку. Одним із шляхів такої виховної роботи ОУН-УПА були пропагандистсько-виховні рейди. Їх метою було якнайширше поінформувати населення про цілі і методи визвольної боротьби Організації українських націоналістів і Української повстанської армії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Тернопільської області. – Ф.192. – Оп.1. – Спр.243.
2. ДАТО. – Ф.192. – Оп.1. – Спр.321.
3. Мірчук П. Українська повстанська армія 1942-1952. Документи і матеріали. – Львів: Просвіта, 1991. – 447с.
4. Баган О. Націоналізм і націоналістичний рух. – Дрогобич: Відродження, 1994. – 192с.

Любов ПОКРОЄВА

ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Законом України "Про загальну середню освіту", рішенням підсумкової серпневої 2000 року колегії Міністерства освіти і науки України передбачені суттєві зміни в організації загальної середньої освіти. Особливої уваги потребує перехід у 2000-2001 навчальному році на 12-річний термін навчання, що передбачає прийом до першого класу дітей шестирічного віку. Ці діти традиційно вважалися контингентом підготовчих до школи груп, які функціонували в дошкільних закладах. Відтепер питання підготовки дітей до навчання в школі набуває особливої гостроти ще й у зв'язку з тим, що за останні роки значно зменшилась кількість дітей дошкільного віку, які охоплені організованими формами дошкільної освіти.

Розглянемо значення дошкільної освіти як підсистеми – обов'язкової складової неперервної освіти в Україні. Зазначимо, що термін "дошкільне виховання" замінено на термін "дошкільна освіта" на підставі прийнятого в 1998 р. державного документу – Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Однією з основних засад Базового компонента дошкільної освіти в Україні є визнання своєрідності, унікальності, особливої ролі дошкільного дитинства у становленні особистості, врахування сенситивності даного періоду для становлення первинного схематичного світогляду, суспільності мотивів, довільної поведінки, внутрішніх етичних інстанцій самосвідомості [1].

Загальновизнано, що дошкільний вік – це сенситивний період у формуванні особистості дитини, розвитку її пізнавальних здібностей, моральних якостей і рис характеру, естетичних смаків. Саме в дошкільному віці починає формуватись особистість [2]. "Особистість – людина, яка має певні, лише їй одній притаманні фізичні і психічні особливості; це індивідуальність, тобто неповторна своєрідність фізичних і психічних особливостей, їх поєднань, форм, ступеня вираження, які властиві певній конкретній людині і відрізняють її від усіх інших людей" [7]. За думкою В.Давидова, який ототожнював з особистістю людину, яка має певний творчий потенціал. Особистістю дитина стає після трьох років, коли вона вже є суб'єктом свідомої діяльності [4].

У своєму розвитку дитина проходить через певні стадії (фази), які характеризуються якісною зміною психіки дитини, що закономірно і в певній послідовності настає в процесі розвитку [2]. Кожна дитина проходить чергову фазу свого розвитку в певний віковий період з різним ефектом і повнотою, що залежить від різних факторів і характеризує досягнутий нею рівень розвитку. Не дивлячись на своєрідність переходу кожної конкретної дитини з одного вікового етапу на інший, існують експериментально встановлені закономірності та тенденції зміни одного вікового етапу на інший [3].

Показником розвитку є якісні зміни, спроможність дитини засвоювати значні за змістом знання, опановувати складні вміння, включатися у складнішу діяльність й виконувати її самостійно. В період дошкільного дитинства відбувається розвиток тих психічних новоутворень, які стають основою саморозвитку особистості: формується активно-пізнавальне ставлення до оточуючої дійсності, вміння орієнтуватися серед предметів і явищ, здатність повільно регулювати свою пізнавальну діяльність [5]. Дошкільне дитинство вважається оптимальним періодом у розумовому розвитку людини. В дошкільному віці формується спроможність до початкових форм абстракції й узагальнення. Початок процесу інтенсивного становлення внутрішнього світу дитини як цілісного утворення, як правило, відносять до 2,5 — 3 років. Формування образу "Я" виступає не тільки механізмом розвитку уявлень про себе, а й способом фіксації на суб'єктивному рівні тих соціально значущих для дитини відносин (до оточуючих людей, речей, діяльності (тощо), які закріплюються у внутрішньому світі дитини та стають її цінностями [2]. Отже, дошкільний вік – час інтенсивного розвитку творчих здібностей дітей, у зв'язку з чим набуває великого значення формування

загального творчого ставлення до оточуючого світу.

Характерною особливістю цього вікового періоду є те, що він забезпечує загальний розвиток дитини, який слугує підґрунтям для набуття нею в подальшому спеціальних знань, умінь і навичок, формування стійких особистісних якостей. Згідно з ідеями Л.Виготського, О.Леонтєва, О.Запорожця розвиток дитини має соціально-історичний характер і можливий лише в тісній взаємодії з дорослими. У дітей дошкільного віку існує потреба у спілкуванні з однолітками. Дані досліджень спільної діяльності дітей показали, що вона теж може бути засобом пізнавального розвитку: виявилися інтерес дитини до умінь інших дітей; можливість формування позитивної спрямованості на ровесника, характерні для дітей різного віку особистісні новоутворення [1].

У процесі формування особистості дитини провідне значення мають соціальне оточення та культурно-історичне середовище. Люди та умови, в яких відбувається становлення індивіда, впливають на систему ціннісних орієнтацій і способів поведінки дошкільника [2]. Надзвичайна пластичність психіки, велика емоційна чуйність є сприятливими умовами для розвитку моральних почуттів, що, робить дошкільний вік сенситивним також для формування моральних основ особистості.

Дитина відчуває потребу в спілкуванні й прагне до взаєморозуміння із дорослим як з авторитетним носієм суспільного та морального досвіду. Спілкування – це важливий шлях до різноманітних знань, моральних норм, способів діяльності, виховання смаків, інтересів, запитів. Під впливом дорослих у дітей формуються поняття, ставлення, морально-етичні оцінки. Стосунки дітей із дорослими є однією з обов'язкових умов засвоєння ними системи оцінок, що склалися в суспільстві та виражаються в мові. Під час самостійного спілкування один з одним діти вимушені приймати загальні для всіх вимоги, відчувати значення цих вимог у спільній діяльності; а також втілювати ті моральні цінності, які вони засвоїли раніше за допомогою дорослих. Спілкування стає способом, за допомогою якого соціальні установки трансформуються в досвіді кожної людини. Без цілеспрямованого впливу дорослих значення спілкування між дітьми як засобу морального виховання значно втрачається. Враховуючи, що сприятливі для морального виховання поєднання особистих зв'язків самостійно виникають дуже рідко, дослідниками доведено необхідність безпосереднього впливу дорослих на стосунки дітей. Дослідження психологів дозволили також виявити, що під час спілкування дитини з дорослими та однолітками виникає образ "Я", внаслідок чого його внутрішній світ не тільки якісно змінюється, а й стає важливішим регулятором життєдіяльності [1].

Основними формами впливу соціального середовища на психічний розвиток дитини є виховання та навчання. "Дозрівання дитячого організму створює лише певні передумови, певні можливості для психічного розвитку, а для реалізації цих можливостей, перетворення їх у справжні психічні властивості необхідні певні умови життя й виховання" [6]. Саме через виховання й соціальне середовище, в якому живе й розвивається дитина, визначаються ступінь і характер розвитку тих можливостей, які існують у кожній дитини; дитина розвивається, виховуючись і навчаючись [8].

Добре організоване навчання веде за собою розвиток дитячої психіки [3].

Істотну роль у психічному розвитку дитини відіграє "не лише кількість прожитих нею років, а й ступінь завантаженості їх змістовним спілкуванням і розвиваючими видами діяльності" [7]. Навчання та виховання – це вирішальні фактори, які визначають рівень розвитку дитини на кожному етапі, готують перехід до наступного, більш високого рівня психічного розвитку.

Під впливом зазначених вище факторів в дошкільному віці закладаються основи поведінки, пробуджується значний інтерес до оточуючого середовища, нагромаджуються значні враження про оточуючий світ, а до кінця цього віку розумовий розвиток дитини досягає такого рівня, який відповідає готовності до шкільного навчання, що є одним із критеріїв ефективності дошкільної підготовки. При цьому треба зважити, що мова не йде тільки про безпосередню підготовку дітей до навчання у школі. Ще Л.Виготський заперечував проти того, щоб усі успіхи дошкільного виховання розглядалися "лише через призму підготовки дітей до школи, та ще й у дуже вузькому діапазоні (вміння читати, писати, лічити)" [3].

Таким чином, щоб найкраще підготувати дитину до наступних етапів життя, треба

створювати умови для повноцінного проходження кожного попереднього етапу. Велике значення має змістовно організовані фахівцями навчання та виховання дітей дошкільного віку у спеціально створених раціональних умовах, з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей дошкільного віку та індивідуальних особливостей кожної дитини.

В умовах реформування системи загальної середньої освіти, особливо зростає роль якісної дошкільної підготовки, а значить актуальності і великого значення набуває організована освіта й виховання дітей на кожному віковому етапі дошкільного дитинства. Ця тема набула гостроти у зв'язку із кризою системи дошкільної освіти в Україні, яку характеризує некероване скорочення протягом останніх десяти років мережі дошкільних закладів та різке зменшення в них дитячого контингенту. Причина цього криється у новій політичній та економічній ситуації, для якої характерними є соціально значущі зміни, що відбуваються в процесі розбудови та становлення суверенної української держави. Так, у 90-х роках почав падати соціальний попит на дошкільну освіту, що, перш за все, було пов'язано з такими соціально-економічними факторами, як безробіття та зниження платіжної спроможності батьків; за ними йшли відомі демографічні фактори. Це відразу ж призвело до скорочення мережі дошкільних закладів, яке проходило безсистемно, і, що особливо турбує, без проектування наслідків. Треба враховувати, що в нашій країні система дошкільного виховання довгий час була інститутом соціального захисту дітей: батьки вносили невелику платню за відвідування дітьми дошкільних установ, тому дитячі садки були доступні для всіх і влаштовували більшість сімей. Із скороченням мережі дошкільних закладів, подорожчанням вартості утримання дітей у них та ще й на фоні низького життєвого рівня багатьох сімей дошкільні заклади стали малодоступними для населення.

Як відомо, фундамент формування особистості закладається в сім'ї. Але сучасна сім'я втратила більшість виховних функцій, а деякі сім'ї перестали бути для своїх дітей навіть осередками психологічного захисту, бо соціальна невизначеність становища батьків опосередковано впливає на дітей. Необхідність врахування особливостей сучасної сім'ї диктується тим, що значний час роль сімейного виховання в нашій країні недооцінювалася, а роль суспільного дошкільного виховання перебільшувалася. Це сприяло формуванню у батьків переконань у тому, що саме державна система освіти в значній мірі несе відповідальність за розвиток і виховання їхніх дітей. Крім того, маємо визнати низький рівень педагогічної обізнаності та культури багатьох сімей. На фоні вказаних вище соціально-економічних факторів це пояснює незадовільний догляд батьків за дітьми, небажання і невміння займатися їхнім вихованням та навчанням удома. Відсутність раціонального режиму дня, повноцінного харчування дітей, які не відвідують дошкільні заклади, сприяє погіршенню їхнього здоров'я та фізичного розвитку.

Все це свідчить про те, що багато сучасних українських родин є невідповідними до забезпечення всебічного розвитку своїх дітей, а це не може залишитися поза увагою суспільства, держави. Враховуючи негативну соціально-психологічну характеристику багатьох сучасних сімей, яку наводять і вчені, дошкільний заклад стає чи не єдиним гарантом охорони психічного, фізичного здоров'я дитини саме через наявність належних умов для прогресивного розвитку її як особистості.

Виходячи із сказаного, хотілося б наголосити на необхідність встановлення в Україні розумного балансу між сімейним та суспільним дошкільним вихованням. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку країни перевага поки що повинна зберегтися за суспільним дошкільним вихованням. Враховуючи багаторічну практику охоплення суспільним дошкільним вихованням більшості дітей дошкільного віку, а також ті соціально-економічні негаразди, які зараз переживає наша країна і що призвело до погіршення стану догляду та виховання дітей у родинах, зважаючи на сенситивність періоду дошкільного дитинства, актуальним стає законодавче закріплення *обов'язкової* дошкільної освіти для дітей віком від *чотирьох* років. Разом з тим, слід прагнути до створення сприятливих для батьків умов щодо можливостей надання дошкільної освіти дітям, починаючи вже з *трирічного* віку. Одночасно важливим є вирішення питання щодо організації медико-психолого-педагогічної просвіти батьків, особливо тих, які чекають на дитину та мають дитину віком до 3-х років, для догляду й виховання якої за існуючим в Україні законодавством матерям надані відповідні пільги.

Слід враховувати також, що під впливом соціально-економічних факторів в Україні відбулося розширення суспільства, внаслідок чого з'явився багатий прошарок населення, з яким виник попит на нові освітні послуги, в тому числі, з боку дитячих дошкільних закладів. Змінилося соціальне замовлення на послуги дошкільного закладу, тобто якісно змінився попит на них. Відтепер родину цікавить не тільки і не стільки безпосередня близькість дитячого садка до місця проживання, якісний догляд за дитиною, а й те, як малюк почуватиметься в дошкільному закладі, чи проводитимуться з ним різноманітні заняття, на яких він, крім читання та рахунку, оволодіє основами іноземної мови, комп'ютерної грамотності тощо, придбає навички етичної поведінки.

Насправді роль дошкільної освіти значно ширша: крім соціального попиту на дошкільну освіту, показником ефективності її функціонування є рівень розвитку дитини. Тому соціально-освітнє значення цієї системи теж треба підняти на більш високий рівень, спрямувавши на це зусилля самої системи і суспільства. Останнім часом в основу сучасних підходів у організації навчання та виховання підростаючого покоління покладається особистісно орієнтована освітня парадигма. Разом з тим, запровадження нових форм навчання й виховання дітей, модернізація змісту, форм і методів навчально-виховної роботи з дітьми, яке відбувається в дошкільних закладах, сприяє появі тільки незначних локальних змін у підвищенні ефективності навчання і виховання дітей, і не може розглядатися як реформування дошкільної ланки. Очевидно, що в умовах соціально-економічної перебудови суспільства та реформування загальної середньої освіти система дошкільної освіти в Україні не може якісно функціонувати за старими нормативними і організаційними основами, тому потребує комплексного реформування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
2. Воспитание детей дошкольного возраста. / Под ред. Проколюченко Л.Н. – К.: Рад. школа, 1991. – 368 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр.соч.в 6 т. – Т.4 – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Запорожец А.В. Главные направления научных исследований в области педагогики и психологии дошкольного детства // Общественное дошкольное воспитание на современном этапе. – М.: Просвещение, 1981. – С.55-61.
6. Запорожець О.В. Психологія. – К.: Рад.школа, 1967. – 222с.
7. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа. – 1974. – 356 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

Олександра СУХОЙВАНЕНКО

АКТИВАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН З ОСНОВИ ВИРОБНИЦТВА

Розвиток пізнавальних здібностей веде безпосередньо до розвитку самостійності при отриманні нової інформації, уміння логічно мислити, виходити за межі безпосередньої інформації. Ми дотримуємося точки зору тих авторів, які трактують поняття "пізнавальна діяльність" як діяльність студентів, спрямовану на засвоєння наукових знань, формування пізнавальних умінь і навичок, а також методів, прийомів пізнання і ставлення до них.

Активізація пізнавальної діяльності студентів, перш за все, повинна формувати у них позитивне ставлення до навчання. Під час навчально-виховного процесу, що базується на ідеях і підходах П.Гальперіна, Н.Тапизіної, А.Маркової, активізація пізнавальної діяльності досягається за рахунок управління її станом, а також сприйняттям і мотивацією учнів. Ми розглядаємо активізацію пізнавальної діяльності як дидактичну проблему, що потребує від викладача такої організації процесу навчання, яка була б спрямована на досягнення конкретних цілей навчання.

В ході експериментальної роботи для дослідження рівня пізнавальної діяльності студентів використовувались фрагменти методики, запропонованої Г.Щукіною (метод вибору конвертів). Навчальний експеримент проводився серед студентів I, II і IV курсів із дисциплін

"Основи стандартизації", "Технологія конструкційних матеріалів", "Різання матеріалів, верстати та інструменти". В експерименті брало участь 230 студентів.

Суть методики полягає в тому, що викладач пропонував 3-4 завдання кількох типів у конвертах: у першому — завдання репродуктивного характеру, у другому – пошукові, у третьому – творчі. Студенту пропонувалося за бажанням вибрати будь-який конверт.

Використання цієї методики дозволило виявити три групи студентів: з низьким, середнім і високим рівнем пізнавальної діяльності.

Студенти з *низьким* рівнем пізнавальної діяльності запам'ятовують і відтворюють знання, засвоюють способи їх використання за зразком, тобто вони набувають фактологічні знання і вузькі практичні навички.

У студентів із *середнім* рівнем пізнавальної діяльності формується система знань і загальних умінь. Вони самостійно відокремлюють ознаки об'єктів, відтворюють знання з їх поясненням і наведенням самостійно знайдених прикладів, порівнюють об'єкти, поняття між собою, виявляють зв'язки і відношення між явищами і процесами.

Студенти з *високим* рівнем пізнавальної діяльності характеризуються самостійністю засобів пізнання, стійким інтересом, ініціативою у визначенні мети й новизною способів її досягнення.

При аналізі результатів констатуючого зрізу було виявлено, що 43,75% студентів першого і 40,8% другого курсів віддають перевагу завданням пошукового характеру, проте лише 37,5% і 35,2% повністю справилися з ними. Творчі завдання вибрали 18,75% студентів першого і 25,4% другого курсу, але повністю розв'язали завдання відповідно 5% і 7,1%. Таким чином, можна стверджувати, що третина студентів має середній рівень пізнавальної діяльності.

Результати експерименту свідчать, що майже половина (45%) студентів четвертого курсу надає перевагу завданням репродуктивного типу, тобто має низький рівень пізнавальної діяльності. Аналіз отриманих результатів в цілому дозволяє зробити висновок, що практика розвитку пізнавальної діяльності студентів із дисциплін циклу "Основи виробництва" повинна мати більш спрямоване теоретико-методичне підґрунтя.

Разом із цим нами було вивчено якісний рівень засвоєння студентами знань із дисциплін циклу "Основи виробництва" шляхом аналізу результатів контрольних робіт. Результати показують, що тільки 25% студентів одержали відмінні і добрі оцінки, 20% – незадовільні. Це підтверджує раніше отримані дані. Таким чином, рівень пізнавальної діяльності студентів впливає на якість їхніх знань із предмета.

Як було зазначено, активізація пізнавальної діяльності залежить, перш за все, від ступеня сформованості позитивного ставлення студента до навчання. З метою виявлення пізнавального інтересу студентів до вище названих дисциплін, спрямованості на оволодіння їх матеріалом було проведено анкетування. Його результати свідчать, що студенти віддають перевагу знанням теоретичного характеру, тобто не проявляється зв'язок теорії з розумінням її практичного значення. Це підтверджують відповіді на питання: "З якою метою Ви вивчаєте дисципліни курсу "Основи виробництва?" Тільки 20% студентів пов'язують знання з цих дисциплін із майбутньою діяльністю, 10% – бажають глибше розуміти наукові основи виробництва, 25% – проникнути в суть дисципліни, що вивчається, 55% – здати успішно екзамен. Відповідаючи на запитання "Чи використовуєте Ви у процесі вивчення "Різання матеріалів" знання з інших дисциплін курсу?", кожний студент бачить взаємозв'язок не більше ніж між двома дисциплінами.

Аналіз відповідей свідчить, що приблизно 50% студентів не беруть участі у наукових гуртках із технічних дисциплін, а серед тих, хто відвідує гуртки, сам творчий процес цікавить тільки 7% студентів.

Підводячи підсумки, зазначимо, що активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення дисциплін курсу "Основи виробництва" може здійснюватися за рахунок підвищення ефективності читання лекцій, покращання організації проведення лабораторних занять, підвищення самостійності і зацікавленості студентів, використання технічних засобів навчання тощо.

Одним із методів підвищення рівня пізнавальної діяльності студентів на лекційних заняттях є використання конспект-схем. Завдання лекції, як провідної організаційної форми навчання у вищій школі, полягає у викладанні теми так, щоби матеріал був сприйнятий і зрозумілий студентами. В лекції, як правило, неможливо розглянути зміст всієї теми, але необхідно викласти принцип,

головне. Підвищення ефективності читання лекцій стає однією із ланок активізації пізнавальної діяльності студентів. Найскладнішими моментами роботи їх на лекції вважається систематизація інформації та її фіксація. Створення конспект-схем і використання роздавального матеріалу полегшує, систематизує та інтенсифікує самостійну роботу студентів на лекційному занятті. Структуруванням теоретичного матеріалу дисципліни також досягається дидактична мета навчання – структура наукових знань стає оптимальною з точки зору економії часу і раціонального засвоєння. Крім того структурування матеріалу збільшує якість інформації, яка утримується в короткочасній пам'яті того, хто навчається. Це пов'язано з тим, що оптимальний спосіб передачі інформації стимулює пізнавальну активність студентів. Таким чином, деякі проблеми оптимізації навчальних текстів можна вирішити за допомогою схем.

Конспект-схема допомагає студентові структурувати матеріал, що вивчається, повніше і глибше запам'ятати його тому, що в лекційному матеріалі відокремлені опорні пункти – смислові одиниці. Останні можуть бути у вигляді фраз, слів, формул, стрілок, розташованих у певній послідовності у вигляді точної логічної схеми матеріалу, що вивчається. Користуючись конспект-схемою на занятті, можна бути впевненим, що все суттєве буде викладено послідовно і логічно. При цьому не треба студентові зубрити, а лише постійно думати, розуміти, логічно узгоджувати увесь об'єм отриманої інформації.

Складання конспект-схем, на нашу думку, повинно вестись за етапами:

- складання навчаючого алгоритму курсу, розділу, теми;
- відбирання матеріалу за темами;
- згортання матеріалу в конспект-схему.

Ми пропонуємо такий прийом використання конспект-схем на лекціях: а) за допомогою навчального алгоритму ознайомлення зі всією темою; б) розкриття всієї теми, яка, в свою чергу, поділяється на підтеми; в) перед кожною підтемою ознайомлення з навчальним алгоритмом підтеми; г) пояснення з використанням конспект-схеми. При цьому студенти повинні мати віддруковані "сліпі" конспект-схеми з рисунками, схемами, які треба заповнювати навчальною інформацією. Таким чином можна досягти оптимального співвідношення між зоровим і слуховим сприйманнями, а за рахунок використання "сліпих" конспект-схем значно зекономити час на лекції.

Лабораторні роботи є невід'ємною частиною навчального процесу. Вони забезпечують один із найважливіших принципів дидактики – зв'язку теорії з практикою. Виконуючи лабораторні роботи, студенти здійснюють перевірку якості засвоєного ними навчального матеріалу. Стан рівня пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання лабораторних робіт залежить не тільки від матеріального забезпечення, а й від організації і методики проведення.

Відповідно до матеріального забезпечення лабораторії з курсу "Основи виробництва" передбачено індивідуальні лабораторні роботи. З метою узгодження графіка лабораторних робіт із теоретичним курсом, вони поділені на цикли, кожен із яких включає 5-6 робіт. Індивідуальна форма проведення робіт забезпечує розвиток самостійності студентів, їх творчих можливостей, відповідальності за виконання завдання. Для більш ефективного розвитку пізнавальної діяльності в кожній лабораторній роботі передбачене завдання, яке має творчий характер. Тобто при його виконанні, наприклад, потрібно отримати робочу формулу, провести необхідні вимірювання, оцінити похибку, зробити розрахунок шуканої величини без докладно описаних інструктивних матеріалів.

Залучення студентів до пошуку ідей, конструкторських рішень і розробок теж підвищує рівень пізнавальної діяльності. Тому студентам пропонуються лабораторні роботи розвиваючого типу. Протягом навчального циклу з даної дисципліни студент разом із викладачем розвиває роботу: а) за змістом – запропоновані на даній установці нові цікаві дослідження; б) за будовою – пропозиції її модернізації.

Позитивно впливає на пізнавальну діяльність студентів професійно-педагогічна спрямованість даного курсу, яка досягається вивченням конструкцій і налагодженням верстатів шкільного типу.

Таким чином, використовуючи дані прийоми і методи проведення лекційних і лабораторних робіт з курсу "Основи виробництва", можна досягнути активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів праці.

ЗА РУБЕНЕМ

Ірина ПРОКОП

**СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ
В АНГЛІЇ В ХІХ СТ.**

На відміну від інших країн Європи й Америки державна шкільна система Англії склалась досить пізно, лише в останній третині ХІХ ст. До того часу цілком школа перебувала у підпорядкуванні церкви і благодійних організацій [2, 4].

Перекоаний у могутності двох принципів громадського і приватного життя в Англії self-help (самодіяльність) та self-government (самоуправління) – англійський уряд найкращим гарантом успіху будь-якої справи вважав сильне бажання тих осіб, кого ця справа стосувалася, і завжди приходив на допомогу кожній окремій людині чи закладу, якщо помічав чіткі докази бажання працювати для досягнення загальнокорисної мети. Тому закономірно, що початок справи народної освіти був покладений зусиллями кількох осіб, до яких незабаром приєдналися релігійні гуртки та спілки, які шляхом заснування шкіл намагалися вести боротьбу з неосвіченістю народних мас [4, 3-4].

Ідею Просвітництва і Французької революції про право на освіту усіх суспільних класів підхопили і по-своєму інтерпретували в ХІХ ст. відомі педагоги Дж.Ланкастер і Е.Белл, яких вважають організаторами народного шкільництва в Англії.

Джон Ланкастер розпочав свою благодійну діяльність з організації гуртка для дітей, з якими проводив час в читанні, письмі чи рахунках. Оскільки число учнів з кожним днем зростало, а брак коштів не дозволяв наймати нових учителів, він вирішив скористатися знаннями своїх старших і кращих учнів – "моніторів", яким доручав навчання дітей, що вступали в школу [4, 6].

Успіх методики Ланкастера незабаром став настільки великим, що була заснована семінарія, де готували вчителів для завідування народними школами, які швидко поширювалися по всій Англії. Щоб підтримати Ланкастера у його справі в 1808 р. створюється товариство "The Royal Lancasterian Institution", яке 21 травня 1814 р. було перейменовано на "British and Foreign Society" [8, 107], так зване "Товариство для розповсюдження ланкастерської, або британської, системи навчання бідних".

Це товариство, яке часто скорочено називали "Британським", з початку свого існування зустріло велику підтримку усіх суспільних верств Англії та Уельсу, а ідея взаємного навчання широко розповсюджувалась по всьому світі.

Незабаром після заснування Lancasterian Institution в 1811 р. з'явилося "Національне товариство народної освіти в дусі панівної церкви" ("National Society for promoting the education of the poor of the established church throughout England and Wales") [8, 107], або скорочено "Національне товариство". Його засновником став Ендрю Белл (Andrew Bell) – другий організатор шкіл для бідних за системою взаємного навчання, зокрема та народного шкільництва Англії в цілому.

З часу свого заснування "Національне товариство" користувалося переважно підтримкою заможних класів та духовенства панівної релігії. "Британське товариство", в свою чергу, знаходило підтримку серед численних дисидентів (християн усіх віросповідань, крім англіканської єпископальної церкви), частково – серед найосвіченіших людей епохи. "Британські" школи закладались переважно у великих містах, тоді як "Національні" можна було зустріти навіть в усамітнених селах Англії [4, 8].

Зусилля обох товариств підняти рівень народної освіти не могли довго залишатися непоміченими зі сторони держави, яка побачила, що потреба в заснуванні шкіл не тільки

існувала, але їй гостро відчувалась. Утім, уряд і раніше робив спроби вплинути на виховання й освіту найбідніших прошарків населення, запровадивши охоронний фабричний закон: перші законодавчі розпорядження про роботу дітей на фабриках з'явилися на початку XIX ст. [4, 8-9].

У 1802 р. було введено закон про обмеження робочого дня для неповнолітніх на фабриках; цим законом фабрикантам наказувалось влаштовувати школи, де діти протягом перших чотирьох років роботи на фабриці мали оволодіти читанням, письмом і арифметикою [3, 59-60]. При цьому години, відведені на навчання в школі, входили в загальну кількість годин, якими обмежувався робочий день для неповнолітніх.

Такі законодавчі розпорядження повторювалися у всіх наступних фабричних законах (Factory Acts) (1819, 1839 і 1847 рр.). З оприлюднення вище згаданих охоронних законів розпочинається фактична спроба втручання англійського уряду в справу народної освіти, законодавчі заходи якого ставали все більш і більш рішучими [5, 15].

У 1816 р., з ініціативи члена палати общин лорда Брукгама (Brougham), призначається комісія для вивчення стану народної освіти [4, 8-9]. Комісія, очолювана особисто Брукгамом, збрала досить цінний матеріал, але всі її спроби надати суттєву допомогу справі народної освіти залишилися марними через опозицію англіканської церкви і найзаможніших класів англійського суспільства. Пануюча церква побоювалася втратити контроль за справою народної освіти; не було одностайності й серед англійської аристократії, тому вимоги лорда Брукгама щодо державної організації народної освіти трактувалися як надто ліберальні ідеї.

Лише в 1832 р. лорду Альторну вдалося провести в палаті пропозицію про виділення центральним урядом Національному і Британському товариствам [8, 108] 200 тисяч фунтів стерлінгів на розширення шкільних приміщень та заснування нових шкіл. Однак антагонізм і взаємна недовіра обох товариств не дали змоги парламенту привести їх до певного компромісу і виробити єдиний тип початкової школи. Великий Реформаційний акт (the Great Reform Act) 1832 р. спрямував Англію на шлях справжньої політичної демократії і тим самим заклав перші підвалини для державної участі в справі народної освіти [6, 541-542].

Наступний рішучий крок в організації англійського шкільництва зроблено в 1839 р., коли при Таємній раді (Privy Council) був створений так званий комітет з народної освіти (the Comitee of the Privy Council on Education), або скорочено Навчальний департамент (Educational Department), який очолив Джеймс Філіп Кей [8, 108], особисто знайомий із зразковим на той час станом народного шкільництва таких високорозвинутих європейських країн, як Прусія, Голландія і Швейцарія.

Серед невідкладних справ нового комітету стала організація інспекції над школами, яким уряд надавав субсидію, та пошук нових, альтернативних до непридатної через численні недоліки системи взаємного навчання, методів підготовки освітянських кадрів. Спроба заснувати учительські інститути з неконфесійним характером зустріла сильну протидію верховних представників церкви, і тому їх організацію було вирішено надати головним народноосвітнім товариствам – Британському і Національному. Через 7 років після виникнення вищезгаданого Комітету з народної освіти в Англії вже було зорганізовано 9 учительських інститутів, що дало можливість назавжди покінчити з системою взаємного навчання. Замість неї була запроваджена існуюча на той час в Голландії система учнів-практикантів (pupil-teachers), яка розвинулась з попередньої моніторної [9, 196] і з певними змінами успішно реалізувалась протягом усього XIX ст.

У 1858 р. для представництва в Комітеті з народної освіти запроваджується посада віце-президента Таємної ради, на яку покладалася відповідальність за розумні витрати урядових субсидій, виділених на потреби розвитку школи. Призначена невдовзі парламентська комісія з народної освіти виявила безліч недоліків у шкільній справі. Одним з них було намагання учителів зосереджуватися лише на кращих учнях, не звертаючи уваги на значну кількість посередніх або бездарних. Для усунення такого явища в Англії запровадили систему субсидій (grants) відповідно до результатів навчання, "payment by results" [8, 108]. Наприкінці навчального року інспектори екзаменували кожного учня з читання, письма та арифметики, що давало змогу встановлювати розміри грантів школи залежно від кількості осіб, що навчалися, і рівня показаних на екзаменах знань [8, 108]. Система "субсидій за результатами" досягла своєї мети: усім учням без винятку забезпечувалася однакова увага з боку вчительського персоналу

та шкільного керівництва.

Іншим важливим кроком на шляху становлення народної освіти Англії стало призначення на посаду голови Комітету з народної освіти видатного державного діяча того часу В.Форстера, який добре усвідомлював необхідність проведення рішучих заходів щодо реформування усієї освітньої системи в країні. Саме завдяки його зусиллям 9 серпня у 1870 р. після тривалих парламентських дебатів затверджується і набуває законодавчої ваги "Акт про забезпечення народної освіти в Англії та Уельсі" (An act to provide elementary education), або скорочено Акт Форстера (the Foster Act) [7, 342].

Основні положення закону були такі:

1. У тих місцевостях, де існуючих шкіл недостатньо для задоволення потреб населення, міністерство народної освіти мало змогу запроваджувати шкільні комітети (School Boards) [8, 110], обов'язком яких є відкривати й утримувати потрібні в даному місці школи. Шкільні комітети визначали розмір оплати за навчання, від якої звільнялися незаможні учні, мали право засновувати безкоштовні школи, а також вносити плату за дітей, які здобували елементарну освіту в школах, що не утримувалися комітетами.
2. Шкільні комітети (кожен в межах своїх округів) могли запроваджувати загальне обов'язкове навчання для дітей віком від 5-ти до 13-ти років [2, 10] під загрозою сплати грошового штрафу або арешту батьків чи опікунів школярів за ухилення від цього обов'язку.
3. Школи місцевих комітетів та інші, що перебували під наглядом держави, називали публічними (Boards-Schools) [8, 110]. У нових школах забороняли проводити релігійне навчання в дусі будь-якого конкретного віросповідання чи секти, а якщо в них викладався Закон Божий або здійснювалися релігійні обряди, то для цієї мети рекомендували використовувати початок або кінець навчального дня і кожен учень за бажанням його батьків міг бути звільненим від відвідування відповідних уроків чи церемоній.
4. У школах, які належали шкільним комітетам, при викладанні Закону Божого заборонялось висвітлювати ті пункти, за якими розходилися різні віровчення.

Акт Форстера згодом був доповнений розпорядженнями і шкільними законами 1876, 1878, 1880, 1891 і 1893 рр. Головні їх постанови полягали в тому, що:

1. У місцевостях, які не належать округу будь-якого шкільного комітету (School Board), місцевою владою призначаються "Комісії з обов'язкового навчання" (School Attendance Committee) [2, 10], які користуються тими самими правами, що й шкільні комітети, і змушені піклуватися про відвідування учнями шкіл.

2. Шкільні комітети і шкільні комісії за згодою міністерства народної освіти зобов'язані запроваджувати обов'язкове навчання для дітей з 5-ти до 13-ти років і визначати зміст цього навчання [2, 11]. Осіб, які не досягли 11-річного віку, забороняється приймати на будь-яку постійну роботу; для використання робочої сили дітей старших 11-ти років запроваджуються певні обмеження.

3. Основою для визначення розмірів субсидій з державної скарбниці для шкіл з 1890 р. служать, крім загального числа учнів та результатів екзамену з головних предметів (читання, письмо, арифметики), результати іспиту з інших дисциплін, який складали спонтанно вибрані інспектором народних училищ школярі, загальне враження, яке справляє школа на інспектора, стан дисципліни в ній тощо.

Потрібно зазначити, що комітетські навчальні заклади того часу розділялися на такі категорії:

1. *Школи для неповнолітніх* (3-7 років), у яких особлива увага надавалась вихованню дітей за фребелівською системою, але де, поруч з цим, навчали читати, писати і навіть усно рахувати.

2. *Школи початкові нижчого рівня* (7-14 років), де курс навчання був досить великий і включав такі дисципліни, як читання, письмо, арифметика, малювання, шиття (для дівчаток), систематичні предметні уроки й одну або кілька з таких наук: англійську літературу, географію, природознавство, історію тощо. Значно більшу суму грошових субсидій отримували ті початкові школи, де хоча б кілька учнів вивчали один з таких предметів: алгебру, геометрію, механіку, фізику, хімію, фізіологію, гігієну, основи землеробства, бухгалтерію, стенографію,

французьку чи німецьку мови і

3. *Вищі народні школи* (13-15 років), де вищевказані предмети вивчалися не факультативно, а ставали обов'язковими. З цього бачимо, що Англія фактично вирішила питання про безпосередній зв'язок між нижчою і середньою школами [1, 88-89].

Щодо середніх навчальних закладів, то їхній рівень значно поступався організації початкових народних шкіл. Варто зазначити, що тогочасні англійські середні школи не відзначалися однорідною для кожного типу організацією і жоден з навчальних закладів, по суті, не ставив перед собою мету дати вихованцям завершену освіту. Єдине, що в них було поставлено на належному рівні, – це суто виховна частина: з питань фізичного і морального виховання Англія значно випереджала усі інші європейські країни, чого не можна було сказати про розумове виховання [1, 93].

Усі навчальні заклади для хлопців, мета яких полягала в тому, щоб дати загальну освіту і підготувати до практичного життя або вступу до вищих чи спеціальних шкіл, характеризувалися, з одного боку, відсутністю єдності в навчальних програмах, з іншого, – їх порівняною стислістю. Держава ніяк не була зацікавлена в справі правильної і доцільної постановки навчального процесу в середніх школах, покладаючи цілковиту відповідальність за їх організацію на приватних осіб і приватну ініціативу.

Виходячи з цього, чоловічі середні навчальні заклади країни відповідно до засобів, на які вони утримувалися, поділялися на три категорії: 1) так звані публічні школи (Public Schools); 2) місцеві школи, які засновувались на пожертвування; 3) школи, що утримувалися приватними підприємцями або управлялись різноманітними компаніями чи радами, які складались із жертводавців [2, 20].

Публічні школи, як правило класичні закритого типу, готували до вступу в університети. Проте твердження, що програми цих навчальних закладів були виключно класичними, – хибні, оскільки належна увага в них надавалась тим предметам, які входили в навчальні програми середніх шкіл нового типу.

У 1868 р. в парламенті пройшов "Закон про публічні школи", внаслідок чого були вироблені нові статuti, під впливом яких програми зазнали значних виправлень, а розвиток цих закладів почав здійснюватися швидше. У навчальному відношенні ці школи користувались повною самостійністю [2, 20].

Другий зазначений нами розряд шкіл включав велику кількість заснованих на пожертвування середніх навчальних закладів, які належали до тієї чи іншої місцевості, хоча більшість з них приймала не тільки прихожих учнів, але й пансіонерів. В основному ці школи були давніми; їх розподіл за тими чи іншими місцевостями в деяких випадках сильно розходився з розподілом народонаселення, а кошти часто змінювалися від величезних до мізерних.

Порівняно з публічними, навчальні програми місцевих шкіл відрізнялися значною свободою. Більшість таких навчальних закладів намагалась дати своїм учням 10-17 років хорошу загальну підготовку: школярі опановували латинську мову (грецька не передбачалась планами); на вивчення природничо-наукових предметів відводилося значно більше навчального часу, ніж на засвоєння нових мов; значна увага надавалась технічним дисциплінам [2, 21-22].

Заслуговує на увагу ще один тип приватних шкіл – "підготовчі школи", які готували хлопчиків у віці від 8-13 років до вступу у великі публічні школи. Таким чином, ці школи можна розглядати як частину громадських шкіл, які завдяки вступним екзаменам мали переважачий вплив на програми підготовчих шкіл [2, 23-24].

Зазвичай, переважна більшість англійських середніх навчальних закладів мала строго класичний, можна навіть сказати, схоластичний характер, і лише починаючи з 80-х років XIX ст. відбулося певне пожвавлення в справі реформування "старої" школи, спостерігаються перші спроби дещо наблизити її до життя шляхом запровадження ряду природничо-історичних та математичних дисциплін і надати їй більш реальний характер (так званий *modern sides*) [8, 23-24]. Так, наприклад, при деяких великих public schools організовувались такі відділення: реальне (*modern side*), військове (*military side* або *army class*), комерційне (*commercial side*), природничо-історичне (*science department*) та інженерне (*engineering department*) [1, 94]. Проте більшість учнів все ж таки надавала перевагу класичним школам.

Жіночі середньо освітні заклади поділялися на ті самі категорії, що й чоловічі, причому більшість їх належало до розряду приватних шкіл. Понад 70% дівчат здобували середню освіту

в приватних навчальних установах, але з часу проведення в 1869 р. закону про школи, які існували на пожертвування, спостерігається значний ріст зацікавленості до створення жіночих середніх шкіл такого типу.

Положення закону певною мірою сприяли поліпшенню як характеру викладання, так і його обсягу. Якщо раніше освіта дівчаток середніх і вищих суспільних станів обмежувалася тим, що було відомо під назвою "зовнішнього лоску", то із запровадженням нового закону відзначаються певні реформаторські зрушення в організації середньої освіти. Зростаюча необхідність для багатьох дівчат заробляти собі на засоби існування змусила середні школи пристосовувати свої навчальні плани до практичних потреб і невідкладних вимог життя [2, 25].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що становлення національної системи освіти Англії припадало на ХІХ ст. Інтереси суспільства та участь держави визначали загальне спрямування цього процесу. Основними напрямками розвитку школи були: розробка державного шкільного законодавства, організація управління шкільною справою при взаємодії двох тенденцій – централізації та децентралізації, процес відокремлення школи від церкви, проголошення принципів загального обов'язкового світського навчання, організація громадських навчальних закладів початкового і середнього рівнів, створення середніх навчальних закладів класичної та сучасної освіти тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Генкель Г. Народное образование на Западе и у нас. – С.-Петербург, 1911. – 152 с.
2. Народное образование в Англии, Уэльсе, Шотландии и Ирландии. – Москва, 1902. – 184 с.
3. Просвещение в странах мира. – Москва, 1967. – 320 с.
4. Флейшнер Л. История народного образования в Англии. – Одесса, 1894. – 40 с.
5. Barnard H.A. A short history of English education from 1760 to 1944. – London, 1947. – 125 p.
6. Eby F. The development of modern education. – New York., 1952. – 643 p.
7. Oryshkewych O. The history of world education. – Washington, 1987. – 436 p.
8. Turner D.M. History of science teaching in England. – London, 1927. – 208 p.
9. Ward H. The educational systems of England and Wales and its recent history. – Cambridge, 1935. – 265 p.

Володимир ПАСІЧНИК

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У ПОЛЬЩІ

Педагогічна практика є інтегральною частиною спеціальної підготовки студентів педагогічних вузів і університетів Польщі до праці у школі і має істотне значення для формування всебічно підготовленого молодого спеціаліста. Вона полегшує набування майбутнім вчителям психолого-педагогічних вмінь, створення інтерперсональних контактів в умовах співпраці з учнівським і педагогічним колективом школи. Практика допомагає студентам застосовувати отримані під час лекційних та семінарських занять теоретичні знання з психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін, які стосуються змісту та організації навчально-виховного процесу в школі, а також стимулює ідентифікацію студентів у майбутню професію вчителя.

На думку О.Кузьми, "педагогічна практика повинна створювати суб'єктивні і об'єктивні умови для більш чіткого усвідомлення студентами зв'язків і залежностей між діяльністю вчителя і учнів. Вона стимулює їх до всебічного педагогічного розвитку і сприяє формуванню трьох основних елементів кваліфікації вчителя: вмінь, знань і суб'єктивних умов педагогічної діяльності" [3, 168].

Під час проведення педагогічної практики вирішуються такі завдання:

- усвідомлення студентами місця навчально-виховного процесу в школі в усебічному розвитку дітей та молоді;
- самостійне вирішення студентами відповідних дидактико-виховних завдань, які поставлено на період проходження практики у школі;
- усвідомлення під час своєї діяльності у школі причин власних успіхів і невдач;
- активний пошук в теорії і методиці відповідних рекомендацій щодо успішного

вирішення різноманітних питань у навчально-виховному процесі учнів тих класів, з якими працює практикант.

На історичних факультетах вузів Польщі педагогічна практика, як правило, відбувається у двох формах: з відривом від навчальних занять у вузі і без відриву (вона має назву – середньорічна), коли студенти відвідують уроки вчителів шкіл у визначений для них день. Крім того, частина студентів бере участь в літніх оздоровчих таборах для учнів середніх та старших класів, де працює вихователями відповідних груп дітей та молоді.

Програма педагогічних практик історичних факультетів польських вузів передбачає формування основних вмінь у студентів:

- вміння вміло застосовувати свої наукові історичні знання для популяризації предмету в школі;
- вміння передавати історичні знання учням і встановлювати з ними інтелектуальний контакт;
- успішне вирішення завдань, які поставлено на уроці, шляхом реалізації принципів та використання методів дидактики, застосування найбільш ефективних дидактичних засобів;
- формування в учнів позитивних морально-вольових якостей в процесі їх навчальної діяльності і в позаурочний час.

Справа організації і змісту кожної форми педагогічної практики знаходиться у компетенції керівництва факультету, яке за пропозицією відповідних кафедр встановлює конкретні строки її проведення і затверджує після обговорення на раді факультету програми практики.

Середньорічна практика передбачає відвідування студентами школи на II, III і IV роках навчання у вузі без відриву від занять. Ці практичні заняття відбуваються в школах і в інших навчально-виховних закладах під керівництвом викладачів вузу. Під час цієї практики студенти ознайомлюються з функціонуванням освітньо-виховних закладів, проводять психолого-педагогічні спостереження уроків і різних виховних заходів. Така педагогічна практика створює можливість співставлення студентами своїх психолого-педагогічних та історичних знань з реальними потребами, необхідними для реалізації завдань, що поставленої перед навчально-виховним процесом у школі.

Безвідривна практика є певним підготовчим етапом перед проведенням педагогічної практики з відривом від занять. Вона має назву асистентської. Ця форма педагогічної практики традиційно планується на IV році навчання студентів. Її метою є:

- формування особистості майбутнього педагога, більш ретельне ознайомлення студентів із специфікою педагогічної діяльності вчителя історії;
- практичне ознайомлення з методами психолого-педагогічних спостережень за учнями в процесі проведення уроків, формування вмінь застосування дослідницьких методів у навчально-виховному процесі учнів різних класів, а також проведення власного аналізу й узагальнення отриманого фактичного матеріалу (він може бути потрібний студентам для підготовки магістерських праць);
- визначення реалістичності педагогічних теорій і методик для практичної діяльності вчителя школи;
- формування у студентів потреби самостійного здобуття професійних знань, постійної праці над собою.

Організацію та зміст педагогічної практики студентів розглянемо на прикладі одного з провідних вищих навчальних закладів Польщі – Краківського педагогічного інституту.

Безвідривна педагогічна практика студентів історичного факультету цього вузу в школі починається з V семестру. Час її проведення – початок навчального року у вузі, підготовка до неї охоплює такі організаційні аспекти:

- визначення шкіл, у яких працюють досвідчені вчителі історії і підписання з ними умов про проведення педагогічної практики студентів історичного факультету;
- розподіл студентів на окремі групи по школах, призначення керівника групи (куратора) з викладачів вузу та найбільш досвідченого вчителя-методиста зі школи (опікуна);
- розробка відповідних інструктивних матеріалів для студентів-практикантів (інструкція про педагогічну практику, вимоги до складання плану-конспекту уроку, його психолого-педагогічного аналізу та ін.). Відправлення цих матеріалів до шкіл, де передбачається проведення педагогічної практики.

Програма безвідривної практики, яка складається викладачами кафедр педагогіки, психології та дидактики історії, має тісний зв'язок із програмами дисциплін психолого-педагогічного блоку. Її завдання та зміст спрямовані на те, щоби студенти мали можливість добре ознайомитись із засадами функціонування школи не тільки за рахунок пасивного спостереження за уроками, які проводять вчителі історії, а беручи активну участь у навчально-виховному процесі в тих класах, де у них відбувається педагогічна практика.

Змістом середньорічної (безвідривної) практики є:

- спостереження за організацією та змістом навчально-виховного процесу у даній школі;
- ознайомлення з організацією навчально-виховного процесу в класах, за якими закріплено практикантів;
- аналіз основної шкільної документації: плану школи на навчальний рік, планів класних керівників, планів-конспектів уроку вчителів історії та ін.;
- ознайомлення зі змістом педагогічної діяльності вчителя історії;
- самостійне проведення пробних уроків за темою, яку визначив вчитель історії;
- вивчення окремих учнів тих класів, де студент відбуває практику (за завданням куратора групи) і написання на них психолого-педагогічної характеристики;
- ознайомлення з діяльністю батьківського комітету школи.

Перед початком педагогічної практики кожний студент отримує певні допоміжні матеріали: зошит психолого-педагогічних спостережень уроків з історії, які проводять його колеги; каталог дослідницьких завдань (тестів), які практиканту потрібно провести під час педагогічної практики у школі та ін.

Програма практики доповнюється інструкцією для студентів-практикантів, де сформульована загальна її мета і конкретні завдання, які повинні бути вирішені під час її проведення: виховні, дидактичні, дослідницькі і практичні. Перед початком практики з інструкцією ознайомлюються директори шкіл, вчителі історії та студенти-практиканти.

Середньорічна (безвідривна) педагогічна практика проводиться в основній школі і в загальноосвітніх ліцеях. Вона передбачає: відвідування уроків вчителів історії, а також виховних заходів, які проводяться з учнями в позаурочний час; самостійне проведення уроків в присутності групи студентів-практикантів і психолого-педагогічний аналіз уроків у своїх колег. За період практики студент повинен обов'язково відвідати 3 уроки в IV класі; 3 уроки з суспільствознавства і правознавства в V класі, інші – VI-VIII класах, які проводять вчителі історії. Кожний урок повинен становити для студентів приклад практичної реалізації навчально-виховних завдань із запланованої теми, застосування різноманітних засобів дидактики (наочні посібники, технічні засоби та ін.).

Перший самостійний урок студент-практикант проводить у присутності вчителя історії даного класу, другий – викладача вузу (куратора групи) і групи студентів-практикантів. Він обов'язково аналізується всіма присутніми й оцінюється куратором. Таким чином, у період безвідривної практики кожний студент обов'язково відвідує 20 уроків, які проводять вчителі історії та студенти-практиканти, а також 2 уроки проводити самостійно.

Аналіз анкетування студентів-практикантів, який проведено К.Стахурою на базі кількох педагогічних інститутів Польщі, визначає, що найбільш цінним елементом цієї форми практики є уроки, проведені самостійно в присутності тільки вчителя історії даного класу. Такі уроки, на думку більшості респондентів (56%), дозволяють їм безпосередньо ознайомитись із специфікою педагогічної діяльності вчителя історії, реалізувати свої знання та вміння, які студенти отримали під час навчання у вузі. Уроки, на яких присутні практиканти і куратор групи, часто створюють для студента стресову ситуацію (30% респондентів), яка негативно впливає на якість уроку.

Істотною умовою успішного проведення педагогічної практики є створення позитивних відносин між студентом-практикантом та вчителем історії. Під час практики вчитель визначає практиканту конкретну тему уроку, допускає його до проведення уроку після затвердження плану-конспекту і відповідної консультації.

Безвідривна педагогічна практика трактується у вищих навчальних закладах Польщі як певний вид практичних занять, після її завершення куратор групи ставить студентам, відмітку про виконання всі її вимоги, а також залік.

Першу педагогічну практику без відриву від занять студенти історичних факультетів університетів та педагогічних інститутів проходять в основній школі (IV-VIII класи), як правило, на початку навчального року (жовтень), або на початку другого півріччя, після зимових канікул (лютий).

Друга форма педагогічної практики з відривом студентів від занять відбувається у більшості університетів та педагогічних вузах після VIII семестру, в середніх школах (ліцеум) і триває у межах 4-6-ох тижнів.

Ця форма педагогічної практики включає до 20-ти відвіданих уроків і 10-12, проведених самостійно, але не менше 2-ох уроків на день. Причому не менше 25% уроків повинні бути із суспільствознавства, яке є додатковим предметом на історичних факультетах вузів Польщі (табл.1).

Таблиця 1.

Дані про проведення педагогічної практики у студентів історичних факультетів (стаціонар) у вузах Польщі

Місце розміщення вузу	Кількість тижнів			Практика по семестрах	
	основна школа	середня школа	загалом	основна школа	середня школа
Познанський університет	4	4	8	VI	VII
Гданський університет	4	6	10	VI	VIII
Лодзинський університет	6	4	10	VIII	IX
Люблінський університет	4	4	8	VI	VIII
Торунський університет	4	4	8	VI	VIII
Шецицький університет	4	5	9	VI	VIII
Катовіцький університет	6	4	10	VI	VIII
Вроцлавський університет	5	5	10	VI	VIII
Ягелонський університет	5	5	10	VI	VII
Жешовський педінститут	4	4	8	V	VIII
Зелено-Гурський педінститут	4	6	10	VI	VII
Опольський педінститут	4	4	8	VI	VII
Краківський педінститут	4	4	8	VI	VIII
Кельцинський педінститут	6	6	12	VI	VIII
Бидгощський педінститут	6	6	12	VI	VIII
Слупський педінститут	4	6	10	VI	VIII

Педагогічна практика як в основній школі (безвідривна), так і в ліцеумі (з відривом від занять) викликає у студентів ряд труднощів. За даними досліджень К.Стахури, тільки 40% студентів не мало жодних клопотів з підготовкою та проведенням самостійних уроків з історії. Труднощі переважно пов'язані з невмінням студентів-практикантів підтримувати належну дисципліну на уроці (14%), відсутністю вміння дозувати час (18%), браком зацікавленості учнів тематикою з суспільствознавства, важкою програмою з історії (засвоєння значного фактичного матеріалу) і т.ін.

Аналізуючи досвід організації і змісту проведення педагогічних практик зі студентами історичних факультетів польських вузів, Е.Тржесинська прийшла до таких висновків: "Більшість студентів-практикантів історичних факультетів демонструють під час проведення уроків глибокі знання, опанування наукового і популярно наукового історичного матеріалу. Одночасно у них виявлено слабке опанування матеріалу з новітньої всесвітньої історії і новітньої історії Польщі. Мають місце недоліки у розкритті економічних проблем, а також проблематики зі сфери культури" [5, 64].

Як науково-історичний рівень підготовки практикантів, так і їх дидактична підготовка оцінюються викладачами вузів (кураторами груп) на досить високому рівні. Більшість студентів демонструє достатні знання з теорії і методики історії, вміння програмувати уроки у формі визначеної схеми плану-конспекту. Залежно від визначеної теми уроку практиканти застосовують наочні посібники і технічні засоби, які має школа; у більшості випадків питання, що поставлені на уроці історії, розкриваються за рахунок використання різноманітних методичних прийомів.

Студенти також демонструють цікаві матеріали з першоджерел, які доповнюють зміст

підручника. Вони здатні самостійно запланувати контрольні питання для учнів, вносити потрібну корекцію у відповіді, чітко визначати домашні завдання для учнів. При аналізі уроків своїх колег практиканти демонструють достатні знання реалізації принципів і застосування найбільш ефективних методів дидактики, технічних засобів, наочності у навчальній діяльності з учнями.

Виховні завдання під час уроків реалізуються студентами, в основному, шляхом розкриття змісту таких понять: патріотизм, гуманізм, демократизм, толеранція та ін. Розкриваючи історичний матеріал, практиканти надають йому емоційного забарвлення, що, як правило, є виразом їх власних почуттів і переконань. Менш виразно прослідковується їх підготовленість в індивідуальному підході до учнів у різних ситуаціях, які стосуються поведінки і загальної культури школярів, впровадження їх у світ загальнолюдських цінностей і моральних норм.

Під час проведення педагогічної практики має місце ряд суттєвих недоліків із дидактичної підготовки студентів:

- визначення пізнавальних цілей уроку, що впливає негативно на засвоєння запропонованого навчального матеріалу з історії. Окремі, часто малозначущі факти, не дають можливості учням більш глибоко засвоїти основний матеріал.
- брак уміння глибокого емоційного розкриття змісту теми уроку, невміння використовувати наукове мовлення;
- домінування монологічного викладу навчального матеріалу над іншими методами дидактики; не дотримання оптимальної пропорції між окремими частинами уроку, що породжує такі недоліки: відсутність підсумку результатів, досягнутих учнями на занятті, суб'єктивна оцінка їх відповідей, повідомлення домашніх завдань вже під час перерви та ін.;
- відсутність вміння прийняти на себе функції організатора й координатора пізнавальної діяльності учнів під час проведення уроку;
- брак уміння ведення діалогу й уважного вислуховування відповідей учнів, залучення їх до роздумів;
- відсутність умінь вмілого і послідовного використання історичних карт.

Е.Тржесинська пропонує модернізацію змісту педагогічних практик студентів історичних факультетів вузів Польщі за такими напрямками:

- процес дидактично-виховної підготовки у вузі повинен бути максимально підпорядкований інтелектуальному розвитку студентів;
- необхідне певне зменшення лекційних і практичних занять психолого-педагогічного блоку на користь різних форм педагогічних практик у школі;
- до змісту педагогічної практики потрібно ширше залучати елементи дослідницької праці студентів;
- потрібна перебудова лекційних і практичних занять психолого-педагогічних предметів під кутом сучасних вимог, що ставляться до професійної підготовки вчителя історії;
- обов'язкове інформування професорсько-викладацького складу про позитивні та негативні аспекти практичної діяльності студентів і підключення до їх кращої підготовки до різних форм педагогічної практики всіх викладачів факультету історії.

В європейській педагогічній освіті за останні десять років має місце тенденція посилення уваги до удосконалення підготовки у вузі вчителів-предметників, формування у них необхідних професійних вмінь та навичок. У Німеччині, Франції, Швеції та ін. безвідривна педагогічна практика у студентів історичних факультетів університетів триває протягом цілого семестру.

Аналізуючи загальний стан змісту та організації педагогічних практик на історичних факультетах вузів Польщі, можна зробити такі узагальнення:

- чітке планування організації, змісту та завдань педагогічної практики, що має місце у більшості вузів Польщі, створює важливу передумову для зміни соціальної ролі студента, для реального виходу його на рівень співпраці з викладачами вузу й вчителями школи, розвитку самостійності, активності, ініціативності і творчих здібностей;
- обсяг годин, відведених на педагогічну практику у навчальних планах історичних факультетів вузів, не завжди є достатнім. Перевага віддається предметам загальнопрофільної підготовки, особливо це має місце в університетах Польщі;
- загальна тривалість педагогічних практик на історичних факультетах вузів Польщі (в

межах 8-12-ти тижнів) значно поступається тривалості педагогічних практик в аналогічних вищих навчальних закладах високорозвинених європейських країн. Наприклад, у Німеччині, Великобританії, Швеції педагогічна практика студентів триває від 16-20 тижнів;

- у процесі проведення різних форм педагогічних практик перевага віддається формуванню у студентів дидактичних умінь; натомість такий важливий аспект педагогічної діяльності, як виховання учнів, особливо у позаурочний час, залишається на другому плані;

- в останні роки у зв'язку з фінансовими проблемами значно обмежені можливості вузів підтримувати тривалий контакт зі школами, де студенти проходять педагогічну практику. До того ж, рішенням Міністерства освіти Польщі була ліквідована оплата вчителям шкіл, які в ролі методистів працювали із студентськими групами під час педагогічних практик. Це негативно вплинуло на умови проведення цієї важливої форми професійної підготовки майбутнього вчителя;

- позитивної оцінки заслуговує виконання студентами різноманітних дослідницьких завдань із тематики магістерських праць, що здійснюються за індивідуальним планом роботи кожного практиканта, а також можливість апробації та впровадження отриманих результатів досліджень у навчально-виховному процесі тих класів, де студент проходить педагогічну практику.

ЛІТЕРАТУРА

1. E.Brycka, M. Hytnik, *Ogólnopedagogiczna praktyka asystencka w profesjonalnym przygotowaniu kandydatów na nauczycieli*, [w:]. *Problemy przygotowania nauczycieli w Europie środkowej*. Praca zbiorowa pod red. Z.Jasińskiego, Opole 1996. – S.258-261.
2. A.Glimos-Nadgórska, *Realizacja bloku przedmiotów pedagogicznych w uniwersyteckim kursie kształcenia nauczycieli*, "Problemy studiów nauczycielskich", Kraków, 1996. – S. 101-102.
3. J.Kuzna, *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków, 1993. – S.84 –85.
4. K.Stachura, *Praktyczne przygotowanie do zawodu na studiach historycznych dziennych i zaocznych (na przykładzie WSP w ZielonejGórze)*, "Problemy studiów nauczycielskich", Kraków, 1996. – S. 107-113.
5. E. Trzecińska, *Nauczanie historii w opinii studentów*, "Wiadomości Historyczne", 1989, nr 1. – S.64-70.
6. A.Zielecki, *Kontrowersje wokół metod edukacji historycznej*, "Wiadomości Historyczne" 2000, nr 2-3. – S.112-115.

Мирослав ФРЕЙМАН

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ЦИКЛ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ТРУДА КАК ОСНОВА АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ (на материале Польши)¹

Планирование методической работы является одной из основных функций учителя предмета "Техника". От постановки целей и содержания методической работы зависят: предполагаемый её ход, типы технических задач, а также связанные с этим дидактические методы и средства, организационные формы обучения.

Планирование этой работы основано на определении её основных этапов, характерных для них дидактических элементов. Она касается также организационной и методической части работы учителя с учениками. В зависимости от темы, а также диапазона и характера содержания учебной программы, состав отдельных методических единиц является различным однако, всегда должен быть целенаправленным, и организованным соответствующим образом.

Методические составляющие охватывают производственные задачи (с технологической либо монтажной задачей как центральной). Процесс их решения происходит фазы организационного цикла. Организационный цикл охватывает следующие, тесно связанные между собой и зависимые друг от друга фазы (этапы) рациональной деятельности:

- понимание цели данного действия, выполнение соответствующего задания;
- анализ задания;
- планирование;
- подготовка вещественных условий реализации плана;
- выполнение задания;

¹ З метою запобігання смислових недоречностей, обумовлених перекладом, стаття друкується мовою оригіналу.

- контроль и оценка выполнения работы;
- окончательные действия.

Отдельные фазы (этапы) характеризуются иным видом активности учеников, могут охватывать различный объём содержания или различную степень самостоятельности учащихся, а фаза самого выполнения (технологическая либо монтажная задача) может быть реализована в разной организационной форме производства. Организационный цикл производственной работы применяется также в большинстве эксплуатационных задач. Необходимо, однако, помнить, что в остальных – вне выполнения – фазах организационного цикла могут и должны иметь место также иные типы технических задач: концептуальные, графические, экспериментально-исследовательские, а также приёмоочные.

Организационный цикл имеет универсальный характер, однако, в наиболее типичном виде проявляется при реализации производственных задач технологического характера (переработка материалов). Применение его очередных фаз будет описано ниже применительно к коллективной работе, то есть к таким производственным задачам, в которых все фазы организационного цикла реализуются коллективно под руководством учителя, и только фаза "выполнение задания" – индивидуально, хотя и в ней все ученики выполняют то же самое задание согласно одного совместно составленного плана.

Разъяснение ученикам цели изготовления определённой продукции играет важную мотивационную роль. Осознание и принятие учащимися определённого задания влияет на мобилизацию их активности во всех фазах организационного цикла. Этот этап должен основываться на учете индивидуальной либо общественной потребности данной продукции. Поэтому нельзя отдавать предпочтение выдачи учителем запланированного им производственного задания и обоснования его потребности. Более полезным является указание ученикам лишь конкретной практической ситуации, при которой естественным образом возникает (в сознании учеников) потребность описанного учителем производственного задания.

Анализ задания и планирование работы тесно взаимосвязаны, причём планирование основывается всегда на результатах анализа соответствующих данных. При планировании производственных задач проявляются два различных по содержанию и характеру этапа этого процесса. Это:

- планирование конструкции данной продукции; результатом в этом случае является проект, отраженный в соответствующей технической документации, составляющей описание конструкции;
- планирование способа и хода изготовления продукции, то есть реализации запланированной (запроектированной) конструкции в материале; его результатом является соответствующая технологическая документация.

Каждый из этих этапов должен быть предварительно проанализирован.

Планирование конструкции должно предшествовать анализу функции продукции, так как основой проектирования является, так называемая, функционально-потребительская программа, разработанная с учётом эргономических, конструкторских, экономических и эстетических требований.

Исходной точкой для разработки технологическо-организационного плана является анализ разработанной (либо предоставленной учителем) документации конструкции данной продукции. Из неё, таким образом, исходят данные, касающиеся расчётов форм и размеров элементов изделия, способа их исполнения, соединения и т.д.

Таким образом, очередность действий, охваченных отдельными фазами организационного цикла – анализ задания (вторая фаза) и планирование (третья фаза), является следующей:

- анализ функциональных свойств будущего изделия;
- проектирование конструкции;
- анализ конструкции;
- планирование способа и процесса изготовления.

Эти действия должны быть не только учтены учителем, но и также разъяснены ученикам. Таким образом, на фоне подготовительных работ для технологической реализации производственных задач ученики ознакамливаются с основами планирования простых конструкций изделий, а также зависимых от конструкции технологических процессов и их

раціональної очерёдності.

Ход цих двох фаз організаційного циклу виробничого праці учнів є дуже диференційованим. Це залежить, з однієї сторони, від ступеня складності окремих завдань (проектирування конструкції, розробка технологічно-організаційної документації) і можливості участі учнів у їх реалізації, з іншої ж сторони – від застосування в даному випадку організаційної форми виробництва. Праця вчителя в даному діапазоні повинна служити прикладом методических вказівок, що випливають з принципів: активності і самостійності учнів, а також оцінки складності завдань. Активність учнів у плануванні виробничих завдань є рівнозначною з дозволенням їм проблем практичного характеру.

Підготовка предметних умов для реалізації прийнятих планів охоплює не тільки необхідні матеріали, інструменти, прилади і т.п., а також робочі місця і раціональне розміщення на них засобів технологічного дії, введення учнів у нову технологічну операцію або повторення вже відомої. Існують широкі можливості реалізації практичної роботи з ознайомленням, з технологічними операціями, роботою і збиранням інструментів і технічного обладнання, а також новими технологічними принципами з наступним застосуванням результатів цього ознайомлення на практиці.

Виконання завдання складає реалізацію попередньо розроблених або прийнятих в готовому вигляді планів: конструкторського і технологічно-організаційного. Завданням вчителя є спостереження за правильністю і точністю праці учнів відносно способу дії, використання інструмента, дотримання інструкції техніки безпеки, а також відповідності технічної документації. Це має велике значення для формування вміння і навичок, а також для виховання дисципліни праці і господарності. Застосування учнями вивчених раніше технологічних знань про властивості матеріалів, праці інструментів і технічного обладнання, принципах господарювання і раціональної очерёдності дій закріплює ці знання. Саме учні переконуються в життєвій необхідності знань. Обов'язковим у ході виконання завдання є самоконтроль, який ефективно сприяє формуванню почуття відповідальності за виконану роботу.

Контроль і оцінка охоплює, передусім, саму продукцію: її функціональність в відношенні до прийнятих допусків, узгодженість з технічною документацією (конструкторською і технологічною). Контроль і оцінка не можуть мати тільки формальний характер. Вони повинні допомогти з'ясувати учням помилки в праці, їх об'єктивні і суб'єктивні причини, а в результаті сформулювати мобілізуючі вказівки на майбутнє. Крім того, обов'язковим є активна участь учнів у контролі і оцінці власної праці і праці колег. Контроль і оцінка самого виробу, а також способу і ходу його виготовлення стають джерелом виникнення раціоналізаторської думки, що стосується як способу виконання і його організаційної сторони, так і самої конструкції.

У процесі контролю і оцінки відбуваються також закріплення і систематизація знань про засоби праці і нових технологічних принципах (з якими знайомляться в четвертій фазі), а також результатах рішення проблем (в третій фазі – якщо це мало місце), практичного досвіду учнів, отриманого в час виготовлення виробу. На ці факти вчитель повинен завжди звертати найбільше уваги.

Заключальні дії – це наведення порядку в майстерській. Ці дії – подібно до виконуваних дій в п'ятій фазі, вони, з однієї сторони, ґрунтуються на відомих принципах чистоти і порядку, на принципах зберігання інструментів і т.п., з іншої ж сторони – на передачі даних для доповнення змісту цих принципів новими елементами.

Описаний процес реалізації виробничих завдань є концепцією застосування організаційного циклу як основи структури занять за методикою. В ній міститься ідея про те, що організаційний цикл відображений в кожному виробничому завданні для учнів, охоплює різні види завдань особливого характеру. В окремих виробничих завданнях чергові фази організаційного циклу і пов'язані з ними окремі технічні завдання (концептуальні, графічні, експериментальні, і особливо технологічні, монтажні і експлуатаційно-консерваційні) мають різне трактування. Змінюється саме домінуючий характер активності учнів.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dydaktyka techniki / red. H.Pochanke. – Warszawa: PWN, 1985. – S. 343.
2. М. Фрейман, Технічні задачі як змістовна форма навчання праці в польській початковій школі// Наукові записки. Серія: педагогіка і психологія. – Тернопіль, 1998. – № 5. – С.202-203.

Богуслав ПЕТРУЛЕВИЧ

ОБЩЕСТВЕННЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА (на материале Польши)²

Профессиональное развитие человека обуславливают сложные системы факторов. Подготовка к работе и профессиональной деятельности происходит в дифференцированной обстановке, значимой как для личности, так и для организаторов процесса профессиональной подготовки и ее совершенствования. Определение элементов общественного пространства профессионального развития человека становится существенным при проектировании изменений процессов образования, как и общественного влияния на профессиональное становление личности. Анализ проблем профессионального развития человека необходим также для понимания сущности происходящих перемен в системе деятельности. Эти процессы взаимозависимы, так как на их основе формируется индивидуальный и общественный объем профессиональных качеств личности и систем деятельности.

Деятельность, независимо от философских, общественных, психологических концепций, составляет основу преобразования действительности, формирования человека, его личностной и общественной значимости. Деятельность в объеме способности к абстрактному мышлению, а также её моральная, организационная, техническая, педагогическая обусловленность составляют основу общественно-экономических систем. Однако деятельность становится всё более сложной из-за осуществления её систематического разделения. Сложность деятельности придаёт особое значение жизни человека. Такие границы деятельности определяют в том числе: эффективность, созидательность, общность. Кроме того, процессы цивилизации формируют новую сущность деятельности, условия труда, необходимость профессиональной подготовки и совершенствования.

В морально-общественном объёме деятельность принадлежит к категории, которая как и достоинство, смысл жизни, составляет естественную основу человека.

Иным фактором, характеризующим современную деятельность, является её интеллектуализация. Она связана с увеличением объёма профессиональных и общетрудовых навыков. Человек и работа составляют общность, на основании которой создаётся материальная и духовная действительность. Однако изменяющаяся общественно-экономическая ситуация ставит на повестку дня вопрос: каким образом деятельность человека формировала эту действительность? Какой характер должна иметь работа, в чём должно проявляться её постоянное обновление. Деятельность человека, таким образом, требует постоянного анализа на отдельных этапах жизни человека.

Профессиональное развитие человека – основа, элемент и результат либо общего развития. Эти процессы взаимосвязаны. Основой профессионального развития человека являются субъективные факторы (качества личности), а также внешние условия. Они определяют профессиональную активность человека. Последняя охватывает несколько основных этапов. Сущностью этих этапов являются процессы подготовки к профессиональному самоопределению, обучению специальности, а также дополнительное обучение и усовершенствование или, при необходимости, изменение специальности на работе либо при потере работы.

Профессиональное развитие – это, в определённом смысле, синергетическое влияние многих факторов на процесс профессионального становления личности. Теоретическую основу профессионального развития составляет теория общего и профессионального развития человека. Базовыми понятиями являются: энергетизм человеческой жизни, человеческие потребности, человеческие факторы, смысл жизни человека, разделение труда человека.

Основная теория профессионального развития характеризуется частными аспектами: выбор специальности, обучение специальности, профессиональная работа, постоянное

² з метою запобігання смислових недоречностей, обумовлених перекладом, стаття друкується мовою оригіналу.

развитие, место и пространство общественно-профессиональной деятельности.

Они составляют теоретическую основу описания явлений и процессов, обуславливающих ход профессионального развития человека. Однако быстро изменяющаяся действительность, при которой это развитие происходит, определяет внешние условия этого развития. К ним принадлежат:

- свобода деятельности человека, возникающая в новой общественно-политической обстановке, разрешающая профессиональную активность в неограниченном пространстве;
- экономические изменения, определяющие требования в пределах профессиональной квалификации, компетенции сотрудников, возрастающая занятость в сфере услуг;
- реформы высшего образования, ищущие лучшие решения для профессиональной подготовки человека. Инерционные процессы в профессиональной подготовке специалистов вопреки множеству организационных изменений;
- быстрое, повсеместное развитие информатики, создающее новые гибкие общественные связи;
- поляризация культуры общественных групп, влияющая на формирование соответствующего поведения личности;
- нечёткая, несформированная во многих отраслях система альтернативного высшего образования, позволяющая быстро, чётко, согласно требованиям, получать дополнительное образование и профессиональное усовершенствование либо получение другой специальности.

Современную меру профессионального развития личности характеризуют явления и процессы, влияющие непосредственно либо косвенно на ход работы и занятости. К ним относятся:

- безработица становится устойчивым элементом общественно-экономических систем;
- сокращение времени работы (занятости) либо профессиональная деятельность, выполняемая вне основного места работы (по месту жительства);
- нарастающее непостоянство работы и занятости, требующее от человека определения собственного профессионального пути;
- интеллектуализация работы (в том числе профессиональной), требующая соответствующей подготовки и профессионального усовершенствования;
- создание профессионального имиджа, определяемого парадигмой "ЗК" (концепция, компетенция, контакты);
- поиск личностью возможности реализации в профессиональной деятельности собственных жизненных и профессиональных концепций. Использование возможности профессионального руководства в этих процессах;
- уменьшающаяся привязанность к одному месту работы. Создание космополитических специальностей (советник, менеджер).

Стремление человека занять соответствующее ему место в общественном разделении труда является сложной задачей и требует соответствующих действий как относящихся к человеку – субъекту деятельности, так и внешних факторов во всём пространстве его профессионального развития.

Общественное пространство профессионального развития человека – это совокупность учреждений и организаций (коллективов), которые составляют либо могут формировать место собственной активности личности, а также общественные процессы, позволяющие реализовать потребности личности в самоопределении и профессиональном развитии.

Общественное пространство профессионального развития человека характеризует такие процессы, как социализация, а также этично-моральные образы, роли, выполняемые в общественных структурах.

Анализ структуры общественного пространства профессионального развития человека позволяет выделить следующие субъекты этого пространства:

А – личность, её качества, профессиональная и внепрофессиональная активность, выполняемая ею общественная роль, ценности, позиции;

- В – система высшего образования;
 С – система общения и коммуникации;
 D – средства передачи информации и опыта;
 E – формы организации общественной жизни;
 F – экономическая среда;
 G – культурная среда;
 H – географические, демографические, экономические и т.п. условия.

Общественное пространство профессионального развития человека характеризует определённые тенденции в функционировании элементов этого пространства. К ним принадлежат:

1. В сфере воспитания специалиста:

- формирование новой концепции семьи:
 большая общественная подвижность членов семьи;
 постепенный процесс исчезновения семьи трёх поколений (личность становится более одинокой с множеством проблем);
 лучшее техническое оснащение семейного хозяйства;
- изменение концепции функционирования школы (всех ступеней):
 новые концепции профессионального и непрофессионального обучения;
 высшее образование, характерное для данной местности;
 повсеместность высшего образования;
- новые тенденции занятости и трудовой деятельности:
 лишение работы и его последствия для семьи;
 непостоянство работы;
 возникновение и исчезновение многих специальностей и профессий;
 изменение экономической ситуации в наиболее близком пространстве человека;
- дифференцированный доступ к культурным ценностям, отдыху, развлечениям:
 различие достатка семей;
 более широкий выбор и доступ к отдыху, развлечениям, культурным ценностям;
 несовершенная система психологично-педагогической помощи для

непрофессионального развития детей и молодёжи.

2. В сфере специального высшего образования – этот этап характеризуют (кроме уже приведённых) следующие процессы:

- общеобразовательное обучение как основа подготовки к профессиональной деятельности в школьной системе;
- создание альтернативных организаций, подготавливающих к непосредственному выполнению профессиональной деятельности на рабочем месте;
- гуманизация высшего технического образования;
- профессиональные консультации как элемент профессиональной подготовки;
- сокращение времени обучения профессии;
- создание основ практического высшего образования в рамках специального образования вне места работы (центра практического образования).

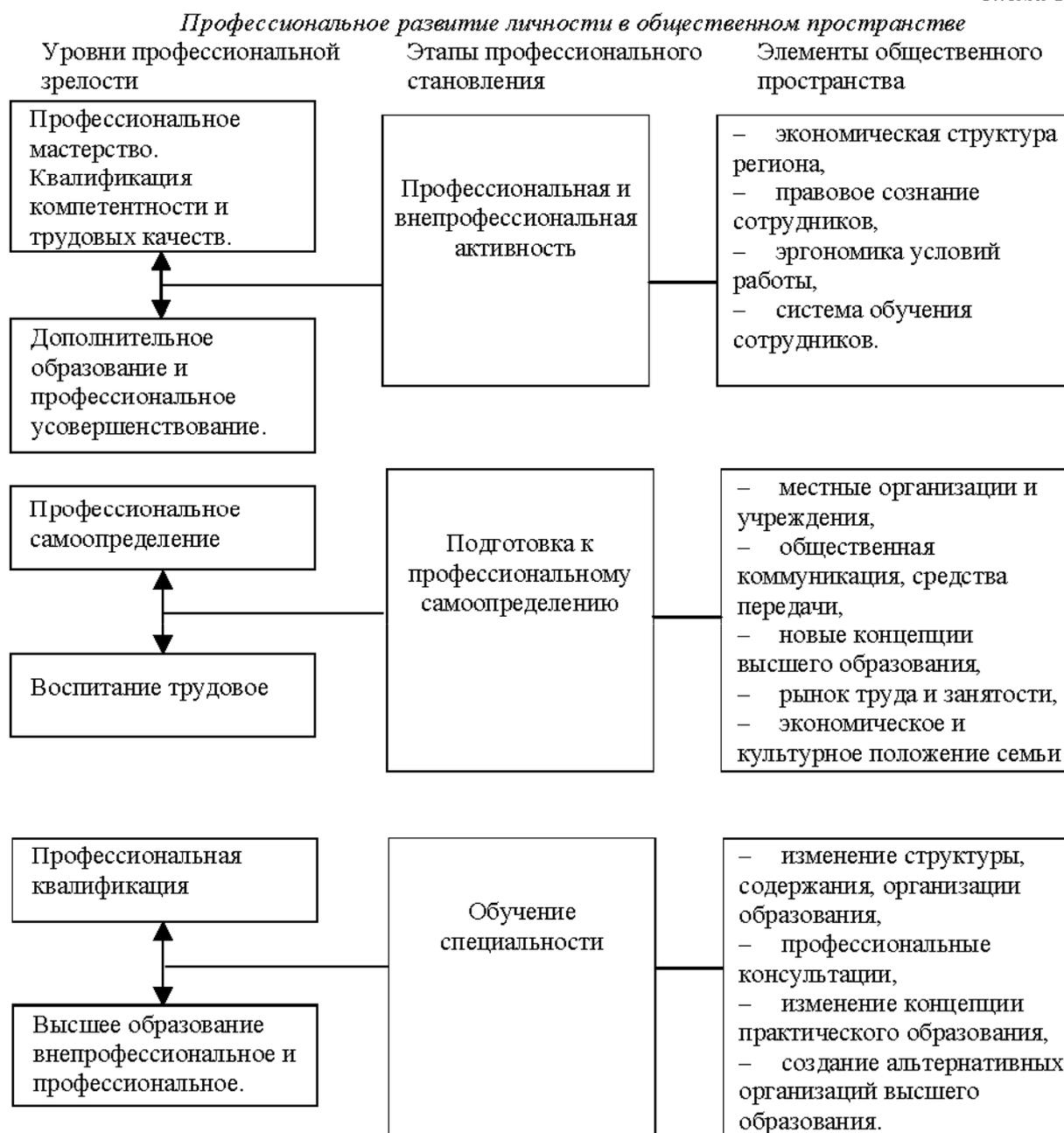
3. В сфере профессионального развития в процессе трудовой деятельности, лишения работы, изменения специальности и места работы – это общественное пространство профессионального развития человека является особенно сложным и, кроме вышеописанных, его характеризуют факторы:

- подсистема профессиональной деятельности:
 специфика фирмы, её задачи, организация труда, управление;
 собственные возможности сотрудников, усовершенствование квалификации работающих;
 связи сотрудника с учреждением;
 формирование правового сознания сотрудников;
 эргономика условий работы и т.п.;
- подсистема непрофессиональной активности в случае потери работы:
 функционирующие учреждения и организации профессиональной помощи и посредничества работы;

структурная помощь личности в изменении специальности либо усовершенствовании квалификации;
 система альтернативных организаций высшего образования;
 рынок труда и занятости;
 местные экономико-хозяйственные условия.

Вышеизложенный анализ субъектов общественного пространства профессионального развития позволяет нам описать модель процесса профессионального развития человека в его общественном пространстве. Отражает эту проблему нижеприведённая схема 1.

Схема 1.



Характеристика общественного пространства профессионального развития человека является попыткой систематизации факторов, которые для личности и общества играют важную роль. Посредством профессиональной деятельности личность занимает определённое место в обществе, составляя его психологическое, физическое, моральное, экономическое развитие. Только соединение сложной деятельности человека, его стремлений, интересов с потребностями, возможностями местного общественного пространства и общественно-хозяйственных, экономических, культурных, демографических и других условий даёт шанс

бесконфликтного общего развития личности и общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Czarniecki K., Karaś St., Profesjologia w zarysie. Radom, 1996.
2. Brdulak J., Przestrzeń komunikacyjna w nowej filozofii biznesu. [w] Nauka a jakość życia. Wilno, 1998.
3. Pietrulewicz B. [red.], Całozyciowa edukacja zawodowa. Zielona Góra, 1996.
4. Pietrulewicz B. [red.], Problemy rozwoju zawodowego pracowników. Zielona Góra, 1998.
5. Pietrulewicz B. [red.], Problemy pracy i kwalifikacji pracowników w zakresie przemian. Zielona Góra, 1997.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА	2
<i>Ярослава Кодлюк. Теорія шкільного підручника як психолого-педагогічна проблема</i>	
Надія ФОМЕНКО.....	9
<i>Надія Фоменко. Методи навчання та критерії їх використання.....</i>	9
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ	17
<i>Валентина Плахтій. Формування моральної свідомості дітей засобами народної педагогіки.....</i>	17
Валентина ТИТАРЕНКО	21
<i>Валентина Титаренко. Виховання на національно-культурних традиціях українського народу як головний чинник формування особистості.....</i>	21
Наталія ПРИЙМАС.....	22
<i>Наталія Приймас. Вплив літератури на виховання і розвиток особистості.....</i>	22
<i>Наталія Ткачова. Модель механізму формування правосвідомості учнів професійно-технічних навчальних закладів.....</i>	26
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	30
<i>Марія Чепіль. Українська ідея в педагогічній спадщині Михайла Галушинського.....</i>	30
<i>Ірина Курляк. Штрихи до історії заснування Волинської гімназії Тадеушем Чацьким та</i>	
<i>Гуго Коллонтаєм.....</i>	33
<i>Лілія Демкович. Громадсько-педагогічна діяльність академіка Івана Івановича</i>	
<i>Шмальгаузена.....</i>	37
<i>Галина Груць. Проблеми релігійного виховання у педагогічній спадщині Софії Русової</i>	
.....	41
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	45
<i>Інна Комарова. Показники і рівні сформованості культури педагогічного спілкування..</i>	45
<i>Віталій Лола. Зміст професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання і основ підприємництва.....</i>	48
<i>Ярослав Матвісієв. Шляхи моделювання змісту економічної підготовки майбутнього вчителя.....</i>	51
<i>Микола Михайліченко. Громадянські цінності і формування активної професійної позиції майбутнього вчителя.....</i>	55
Ольга ХЛЄБНІКОВА.....	59
<i>Ольга Хлебнікова. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури.....</i>	59
<i>Володимир Васильєв. Початкова професійна підготовка адаптантів на виробництві.....</i>	62
Наталія БУЛГАКОВА.....	65
<i>Наталія Булгакова. Взаємозв'язок навчальних дисциплін в пропедевтичній підготовці іноземних громадян.....</i>	65
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	69
Володимир КРАВЕЦЬ	69
<i>Володимир Кравець. Об'єктивні та суб'єктивні чинники актуальності дошлюбної підготовки молоді.....</i>	69
Ірина ТРУБАВІНА.....	82
<i>Ірина Трубавіна. Державні національні програми про мету та зміст соціальної роботи з сім'єю.....</i>	82

ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ	87
<i>Олена Скалько.</i> Престижність професії як чинник професійного вибору	87
<i>Дмитро Закатнов.</i> Становлення академічної профконсультації в США	90
<i>Галина Мамус, Таїсія Черемісіна.</i> Конструювання та моделювання швейних виробів як складова підготовки майбутніх вчителів обслуговуючої праці	93
ЛІНГВОДИДАКТИКА	97
<i>Марія Стахів.</i> Планування теоретичного та практичного аспектів опрацювання відокремлених членів речення в педагогічному коледжі	97
<i>Олександра Спринська.</i> Професійне самовдосконалення студентів іноземних спеціальностей у процесі проведення навчально-виховних заходів з учнями	100
ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ	104
<i>Іван Смолюк.</i> Постановка задач та конструювання процесу фізичного виховання	104
<i>Олексій Демінський.</i> Побудова навчально-тренувального процесу на етапі вищих досягнень (стадія максимальної реалізації спортивних можливостей)	106
ВИВЧАЄМО ДОСВІД	111
<i>Віктор Андрієвський, Михайло Волинець.</i> Виявлення та дослідження гармонік вищого порядку	111
<i>Любов Чабан.</i> Зміст факультативів про людину	114
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	119
<i>Олександр Капітанець.</i> Стиль спілкування: аспекти особистісного підходу	119
<i>Віталій Кульчицький.</i> Пропагандисько-виховні рейди ОУН-УПА	121
<i>Любов Покроєва.</i> Проблеми реформування дошкільної освіти	123
<i>Олександра Сухойваненко.</i> Активація пізнавальної діяльності студентів загальнотехнічного факультету в процесі вивчення дисциплін з Основи виробництва	126
ЗА РУБЕЖЕМ	129
<i>Ірина Прокоп.</i> Становлення національної системи освіти в Англії в ХІХ ст.	129
<i>Володимир Пасічник.</i> Педагогічна практика в структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя історії у Польщі	133
<i>Мирослав Фрейман.</i> Организационный цикл производственного труда как основа активности учащихся	138
Богуслав ПЕТРУЛЕВИЧ	141
<i>Богуслав Петрулевич.</i> Общественные факторы профессионального развития человека (на материале Польши)	141
ЗМІСТ	146



Здано до складання 3.10.2000. Підписано до друку 5.11. 2000. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.
Умовних друківаних аркушів — 13,6. Обліково-видавничих аркушів — 18,3. Замовлення № 69
Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2
Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97