

Тернопільський державний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Наукові записки

Серія: педагогіка

9'2000

Тернопіль

ББК 74

Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету

Серія Педагогіка № 9 — 2000 — 122 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 Вихруш — 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 Дащенко

Комп'ютерна верстка Ольга Габрель

ББК 74

Н 34

ПРОФЕСІЙНА СВІТА

Катерина ЯРЕСЬКО

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У вищих педагогічних навчальних закладах останнім часом здійснені наукові дослідження, присвячені проблемі формування культури майбутнього вчителя, зокрема розглянуто такі аспекти цієї проблеми: формування педагогічної культури (В Гриньова М Лазарев, Л Нечепоренко, Н Тарасевич та ін.), формування правової культури (М Подберезський, М Городиський та ін.), формування інформаційної культури (Л Білоусова М Жадак, А Стоярська та ін.)

Поява таких робіт зумовлена процесами гуманітаризації сучасної освіти, розвитком науки культурології, введенням дисциплін культурологічного циклу (перш за все – української та зарубіжної культури, історії культури, історії мистецтв тощо) як обов'язкових для усіх загальноосвітніх навчально-виховних закладів, ліцеїв, гімназій, вищих і середніх навчальних закладів. Наприклад, у навчальному плані спеціальності 7 010 104 "Професійне навчання" (електроніка, радіотехніка, електронна екіпажотехніка) для студентів Української інженерно-педагогічної академії по циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін входить українська та зарубіжна культура із загальною кількістю годин - 108. Таєм дисципліни покликані забезпечити персоналізацію педагогічного процесу на гуманітарні потреби особистості з метою створення підґрунтя для вивчення загальноосвітніх і спеціальних дисциплін. Культурологічна освіта сприяє продуктивній орієнтації методів у сучасному світі, осмисленню його як сукупності досягнень людства, налагодженню взаємодії і досягненню в засморозуміння представників різних культур, попередженню соціального і політичного протистояння, засвоєнню знань як компонента цілісної всесвітньої культури, ще спрямованому формуванню культурних орієнтацій, потреб особистості у різних культурних сферах (литератури, музиці, архітектурі тощо), становленню і розвитку духовного світу особистості, підвищенню рівня діяльності, в тому числі навчальної.

Вивчення студентами вищих педагогічних навчальних закладів дисциплін культурологічного спрямування пов'язане із багатьма невирішеними проблемами. Головними з них є нерозробленість концепції культурологічної підготовки майбутніх вчителів, відсутність науково-методичного забезпечення, навчальної літератури. З нашої точки зору, в основу концепції слід покласти таку ідею: цикл культурологічних дисциплін для студентів педагогічних навчальних закладів слід спрямовувати на підвищення культури навчальної діяльності, посилання й творчої складової. У такому розумінні культура може стати інструментом розвитку діяльнісних сил людини, в тому числі числення, мовлення, пам'яті. Педагогам-дослідникам слід взяти на озброєння "діяльнісну" концепцію культури, розробити дидактичні основи забезпечення культури навчальної діяльності учнів і студентів.

Ознайомлення зі станом викладання дисциплін культурологічного спрямування в різних навчальних закладах м Харкова показує, що навчальні програми ґрунтуються на вивченні трьох основних розділів теоретичних основ культурології, історії культури, сучасної культури України. Дисципліни здебільшого є описовими і майже не впливають на рівень діяльності учнів і студентів. У той же час одне з найважливіших проблем суспільства виступає формування духовного світу людини, підвищення ефективності її діяльності. Теоретики культури розуміють, що необхідно формувати дієвість культури, завданням культурології вони бачать у переході "від рефлексії до опису, від символіки культури до її систематизації, від критики

основ культури і миркувань щодо її кризи до моделювання культурного процесу, його прогнозування і проектування" [1, 40]

Розкриття сутності культури як фактору, що впливає на хід діяльності та її результати, слід починати із тлумачення культури у римській античності. Етимологічно джерелом слова "культура" вважається деслово *colere*, що означає обробляти, вирощувати. На думку П Гуревича, переклад з латинської назви трактату Марка Порція Катона (234-149 рр до н.е.) звучить як "Агрокультура". У ньому йде мова про обробку землі, догляд за ділянкою, а ще про інтерес до праці, лужевий настрій, який необхідно мати для одержання хороших результатів [2, 21]. Пізніше деслово *colere* означав "шанувати", "поклонятися". Римський оратор і філософ Цицерон (106-43 рр до н.е.) говорив про "культуру душі", шанування розуму. Поняття культури ототожнювалось з освіченістю – пандейю. Платон зазначав, що пандейя – це шлях до змінювання сутності людини. Отже, слово "культура" пов'язується з духовним надбанням людини – розумом, освіченістю.

Поняття "культура" відноситься до числа фундаментальних. Зараз існує велика кількість визначень культури. Американські вчені А Кребер і К Клакхон нарахували 157 визначень розроблених з 1920 по 1950 рік різними авторами. А Моль у праці "Соціологія культури" стверджує, що існує 250 визначень. Л.Керман нарахував 1800 визначень культури а П Гуревич вважає, що "зараз число визначень вимірюється вже чотирьохзначними цифрами" [3, 29]. На нашу думку, множинність трактувань поняття "культура" пояснюється кількома причинами: складністю самого об'єкта, його багатобічністю, залежністю від великої кількості факторів, значенням культури в житті людини, матеріальний і духовний діяльності, розвитком культури упродовж тривалого відрізу часу; неоднозначністю сприйняття культури дослідниками, які Іпнібве під час різних національних та історичних традицій.

П Гуревич пояснює феномен культури тим, що вона "відображає глибину і невиміреність людського буття", "кожний дослідник звертає увагу на одну із сторін самого феномена" "культура стає об'єктом вивчення з боку не тільки культурологів, але й філософів, соціологів, істориків, аксиологів" [2, 9].

Визначення культури, розроблені за період з 50-х рр нашого століття, суттєво відрізняються між собою. Так, у другому виданні Великої радянської енциклопедії культуру визначено у двох аспектах: 1. "Сукупність досягнень суспільства в галузі освіти, науки, мистецтва та інших галузях духовного життя, вміння використати ці досягнення для підкорення сил природи, зростання виробництва, розв'язування завдань суспільного розвитку". 2. Ступінь досконалості, якої досягнуто в оволодінні тою чи іншою галуззю знання або діяльності". Третій і четвертий аспект розгляду культури стосуються біологичної і сільськогосподарської сфер [3, 30].

Аналіз наведеного визначення показує, що

- культуру пов'язано лише з духовним життям суспільства – освітою, наукою, мистецтвом.
- культуру визначено з точки зору двох факторів – об'єктивного і суб'єктивного, причому об'єктивний фактор відображає рівень розвитку суспільства, зокрема виробництва, а суб'єктивний – ступінь оволодіння знаннями або діяльністю, вміння використати одержані досягнення для підкорення сил природи,
- звертає на себе увагу, що даний підхід характеризується широкого розглядання проблеми культури, але в той же час не обґрунтовано критерії віднесення об'єктів до цінностей культури.
- у визначенні не розглянуто матеріальні і практичні здобутки як компоненти культури.
- обмеження культури наслідками духовної діяльності не може вважатися правильним.

У Словнику іншомовних слів (1955 р.) культуру розглянуто "у широкому смислі як все, що створено людьми завдяки фізичній і розумовій праці, на відміну від явищ природи". Порівняння визначень, наведених вище, показує, що у другому визначенні розглянуто не тільки духовні здобутки людей як компонент культури, але й матеріальні. У подальших визначеннях з'являється третій компонент – практичний. С Гончаренко в "Українському педагогічному словнику" відзначає "Культура – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань

суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються у результатах продуктивної діяльності" [4, 182]

У визначенні С Гончаренка звертає на себе увагу те, що практичний компонент культури передус матеріальному і духовному. Практичний компонент відображає технологічний бік діяльності людини, рівень продуктивної діяльності, що виступає джерелом творчості

Г Драч визначив сутність культури через розгляд трьох сфер результатів матеріальної і духовної діяльності людини, суб'єктів – носіїв культури, інституцій, що переводять суб'єктивну діяльність індивідів в об'єктивний план [1, 53].

Отже, автором розглянуто суб'єкти процесу творення культури, результати і як саме їх здобуто. Автор зауважує: "І це "як" характеризує перш за все спосіб пізнання дійсності, технологічний досвід, прийоми і способи одержання інформації і передачі їх від покоління до покоління" [1, 53]. В усіх наведених визначинях на першому місці представлено здобутки культурно-історичного процесу (Д Віко культура – це те, що твориться людиною), на другому суб'єкти цього процесу Сучасна соціальна філософія на перше місце ставить характеристики суб'єкта діяльності "Культура – це догляд, поліпшення тілесно-душевно-духовних сил, схильностей і здібностей людини. Розрізняють культуру тіла, культуру душі і духовну культуру (вже з Цицерона мова йде про *cultura animo*)" [5, 206]. У цьому визначенні практичний компонент відокремлено від матеріального і духовного і його наведено як окремий аспект культура – це "сукупність способів і прийомів організації, реалізації та піступу людської життедіяльності" [5, 206]. Аналіз показав, що

- сучасне визначення культури ґрунтуються на розгляді результатів практичної, матеріальної, духовної діяльності, установ і організацій, що забезпечують функціонування духовної творчої діяльності (школи, вищі навчальні заклади, клуби, музеї, театри тощо), а також матеріальної діяльності (заводи, фабрики, будівельні організації тощо) за допомогою нових інформаційних технологій, знарядь праці, практичних здобутків культури (наприклад, комп'ютерів),
- розглянуті визначення одержано із застосуванням трьох факторів об'єктивного, суб'єктивного, особистісного

Цікавим для нашого дослідження є виявлення співвідношення природи, людини культури, діяльності. Природа існує об'єктивно, людина – частина природи, вона користується її ресурсами. Людина – творець культури, тобто того, чого не існує в природі. Входить, що, в певному смыслі, культура протистоїть природі (Демокріт, культура – "друга натура"). Культура виникає через наявність людського феномена – діяльності. Людина виступає посередником між природою і культурою саме завдяки діяльності. В цій системі діють прямі та зворотні зв'язки

- прямий зв'язок – природа – людина – діяльність – культура,
- зворотні зв'язки – культура – діяльність, культура – людина

Формування культури – складний процес, яким можна управляти. Об'єктом управління виступає діяльність суб'єкта – творця культури. Використовуються всі можливі види управління, пряме, співуправління, самоуправління. На систему управління впливають різні фактори об'єктивний, суб'єктивний, особистісний, людський та ін. Об'єктивний фактор відображає реальність, що існує незалежно від людини, але цей фактор стосується тих природних об'єктів, що опинились у сфері людської діяльності пізнавальної, перетворювальної, оцінної та ін. Аналіз визначень культури, наведених вище, показує, що всі вони відображають дію об'єктивного фактора, а саме результатів діяльності – практичних, матеріальних, духовних. Суб'єктивний фактор відображає суб'єкт культурного процесу – людину. Розгляд цього фактора здійснив Л Виготський у культурно-історичній теорії. Автор визнає істотний вплив матеріальної і духовної культури на психічний розвиток людини. Основні положення теорії полягають у тому, що людська психіка розвивається в діяльності; діяльність опосередкована знаряддями і засобами, які застосовуються в процесі суспільного виробництва, духовна діяльність виникає на основі практичної, набуває схожої з нею структури і опосередковується не знаряддями праці, а своєрідними "знаряддями духовного виробництва", першим і найважливішим з яких є мова [4, 183].

У центрі теорії Л Виготського – людина, її психічний розвиток. На розвиток людини впливає об'єктивний фактор – матеріальна і духовна культура суспільства, а також

суб'єктивний фактор – сплкування із застосуванням "знаряддя духовного виробництва" (мови). Для об'єктивного і суб'єктивного факторів у процесі створення здобутків культури викликає появу протиріч. Теорію Л Виготського спрямовано на послаблення дії протиріччя між рівнем розвитку психіки людини і темпами культурно-історичного процесу. Ця теорія включає сукупність умов, що сприяють розвиткові психіки людини, а саме – її діяльність, матеріальна і духовна культура суспільства, знаряддя і засоби діяльності, сплкування як процес обміну інформацією і т. ін. С Гончаренко розглядає духовну культуру як сферу духовного життя суспільства, "що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування" [4, 182]. Все це сприяє розвиткові психіки людини, підготовці її до життя в суспільстві, до здійснення функції споживання і примноження культури. В останній частині свого визначення культури С Гончаренко вказує, що рівень освіченості, вихованості людей, рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності – не також показники культури [4, 182].

Діяльнісний підхід до розгляду культури розвиває культуролог Г Драч, який вважає, що в результатах людської діяльності знайшли своє відображення її особливості в різних типах культури, типах людського суспільства, на певних стадіях історичного розвитку [1, 53]. Автор підкреслює зв'язок культури і діяльності людини, вплив на розвиток культури особливостей діяльності представників різних культур. Французький культуролог А де Бенуа в своєму визначенні культури показує її зв'язок з діяльністю, на нашу думку, він дуже близько підходить до розкриття сутності терміну "культура діяльності". "Культура – це специфіка людської діяльності, т.е., що характеризує людину як вид. Марні пошуки людини до культури, появу її на арені історії належить розглядати як феномен культури" [2, 17]. У цьому визначенні культура – це вид або тип, окрема галузь, а специфіка діяльності – це родове поняття, більш широке. У визначенні розглянуто два аспекти: 1) культура – характеристика людини, 2) культура – специфіка діяльності людини. Слово "специфіка" має таке тлумачення: "відмінні особливості предмета, явища" [6, 317]. Таким чином, А де Бенуа, по суті, визначив культуру як особливість діяльності людини. На нашу думку, саме в цьому полягає діяльнісний аспект розгляду культури. Існує ще два важливих аспекти – соціальний і антропологічний (людський). Сутність соціального аспекту полягає в тому, що культура з'єднує природу і суспільство через розгортання творчої діяльності людини. Цей аспект враховує дію об'єктивного і суб'єктивного факторів, тут розглядаються як результати діяльності людини (практичні, матеріальні, духовні), так і розвиток людини, її психіки. П Флоренський писав, що в основі розуміння культури лежить активна, творча діяльність людини, а також розвиток самої людини як суб'єкта діяльності. Розвиток культури, за таким підходом, збігається з розвитком особистості в будь-якій галузі суспільної діяльності [7].

Сутність антропологічного підходу полягає в тому, що розвиток культури ґрунтуються на інвестуваності людини в природі потребі й в реалізації тих мотивів, які не є інстинктивними [2, 20]. З нашої точки зору, існує необхідність більш повного розгляду аспектів культурно-історичного процесу, а також факторів його розвитку.

Як і більшість дослідників, Г Драч обмежився двома факторами при розгляді культурно-історичного процесу, проте ним глибоко проаналізовано дію суб'єктивного фактора, визначене умови формування культури діяльності через розробку відповідних технологій, прийомів, способів діяльності людей. Автор зауважує, що весь світ людської культури бачиться йому субстанцією, що має властивість самовідроджуватися, а основою цього процесу виступає "алгоритм, способи, характеристики трудової, художньої та інтелектуальної діяльності людини" [1, 54]. Справді, процесом розвитку культури можна управляти, враховуючи його характеристики, але способи, які при цьому використовуються, мають здебільшого неалгоритмічний характер.

Крім факторів, розглянутих вище, на процес розвитку культури впливає диференціація та інтеграція. Культура – це складний, інтегрований об'єкт, який здійснює суттєвий вплив на людину через систему виховання, правові інститути, виробництво, культурні об'єднання тощо. Роль культури у стосунку до суспільства й окремої людини проявляє себе інтегративно. Кожна людина сприймає вплив культури і сама впливає на її розвиток по-різному. Роль людини, її значення в процесі розвитку культури відображається за допомогою людського фактора. Саме

людський фактор сприяє диференціації галузей культури, і, як наслідок, розглядається культура спілкування, культура мовлення, педагогічна культура, культура поведінки, що дозволяє людині здійснити рефлексію – осмислити своє становище, ставлення до соціальних норм та інститутів. Вказані галузі культури відокремлено штучно, хоч між ними існує тісний зв'язок. Наприклад, культура мовлення, культура поведінки і культура спілкування означають дотримання людиною основних вимог і правил співжиття, вміння вибрати правильну позицію у спілкуванні. З дитинства кожна людина має привчатися так себе поводити, щоб з цим було приемно і зручно спілкуватися. Формування культури мовлення – це важлива державна проблема для України, і її слід вирішувати спільними зусиллями сім'ї, школи, різних соціальних інститутів. Отже, культура виступає засобом формування особистості, здійснює вплив на психіку, а через неї – на діяльність та її результати.

З точки зору педагогів, у процесі виховання наявне засвоєння новими поколіннями суспільно-історичного досвіду як системи способів продуктивної діяльності. Культура виступає засобом, за допомогою якого здійснюється цей процес. Людина успадковує результати розвитку культури, а також досвід взаємодії з природою у процесі діяльного ставлення до світу через здійснення своєї ролі в сім'ї, суспільстві, на виробництві тощо. Даний процес має бути стадієм, тому він спирається на традиції, норми, цінності суспільства. Всі вони виступають засобами збереження культури. Крім традицій, у суспільстві існують новації як способи поповнення знань, удосконалення діяльності. У педагогічній науці процес виховання розглядається у широкому і вузькому смыслах. У широкому смыслі виховання називається соціальним вихованням і представляє собою всю суму впливів на психіку людини для підготовки її до життя в суспільстві. Серед інших впливів важливим виступає вплив кульгурі всього народу, людства, регіону. Цей вплив здійснюється через застосування принципу культуровідповідності (Ф. Дистервег), який проголосує відповідність виховання вимогам культури середовища й часу.

Одним з найважливіших засобів формування особистості в процесі виховання виступає система цінностей, що складається в культурі. Структура системи включає загальнолюдські цінності (істина, краса, справедливість тощо), цінності конкретного суспільства у вигляді досягнень практичної, духовної, матеріальної культури, зразків дій, поведінки, які виступають конкретним втіленням суспільно значимих ідеалів (етичних, естетичних, правових, скотологічних тощо). Третім компонентом системи цінностей є особистісні цінності індивіда як джерело мотивації до конкретної діяльності.

Отже, формування особистості відбувається під впливом культури. Інтегральна функція культури полягає в тому, що в процесі соціального виховання людина пізнає традиції, норми, цінності, культурний іdeal – систему якостей (акуратність, ввічливість, моральна чистота, відповідальність, залученість до здобутків культури, рівень знань і вмінь тощо), творчих здібностей, розуміння творів мистецтва, володіння мовами, засобами збирання, обробки, застосування інформації та ін., людина оволодіває соціальними функціями як умовами вживання у житті суспільства; здійснюється соціальна ідентифікація – прийняття соціальних ролей і групових вимог, що відповідають інтересам і потребам суб'єкта.

Аналіз літературних джерел з філософії, культурології, педагогіки, психології, кібернетики показав, що авторами здійснені серйозні дослідження з проблеми формування певних видів культури сучасного вчителя (педагогічна, правова, інформаційна). В той же час проблему формування культури навчальної діяльності майбутніх педагогів розроблено недостатньо.

Сучасні визначення культури включають компоненти культури (практичні, духовні, матеріальні досягнення людей), суб'єктів культурно-історичного процесу, умови здійснення культурно-історичного процесу: знаряддя праці, знакові системи, мова, заклади освіти і виховання, заклади культури (художньої, музичної тощо), системи освіти, виховання і розвитку людей; показники ефективності культурно-історичного процесу – рівень засвоєння знань і вмінь, рівень діяльності, досвід творчої діяльності.

Для аналізу культурно-історичного процесу застосовано об'єктивний, суб'єктивний особистісний і людський фактори. Об'єктивний фактор відображає практичні, матеріальні і духовні компоненти культури, що існують об'єктивно, незалежно від волі і бажання людей.

Суб'єктивний фактор відображає суб'єкти – носії культури, які примножують її здобутки Особистісний фактор відображає вплив культури на розвиток особистості та умови здійснення цього впливу Людський фактор дозволяє розкрити роль і значення людини в процесі розвитку культури. Фактор диференціації проявляє себе у виникненні галузей культури: культура спілкування, мовлення, поведінки та ін., що дозволяє людині здійснити рефлексію – осмислити свої дії, ставлення до дій інших людей, наслідків дій тощо. Фактор інтеграції є одним із найважливіших у культурно-історичному процесі. Розвиток особистості відбувається під інтегральним впливом культури. Людину слід формувати відповідно до вимог сучасної її передової культури і науки.

Культурологічний підхід до аналізу культурно-історичного процесу включає три аспекти соціальний, антропологічний і діяльнісний. Слід розглянути кожний з аспектів на основі факторного аналізу, виявити протиріччя й обґрунтувати умови для послаблення їх дій.

В основу розробки програм із циклу культурологічних дисциплін для студентів вищих педагогічних навчальних закладів слід поєсти таку концептуальну ідею: культурологічні дисципліни мають формувати культуру діяльності майбутніх учителів у будь-якій галузі.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Учебный курс по культурологии - Ростов-н/Д. Изд-во "Феникс", 1997 – 576 с
- 2 Гуревич П С Культурология Учеб пособие Изд. 2-е - М. Знание, 1998 – 288 с
- 3 БСЭ 1 / 24 / Под ред Б.А Введенского. - М : Госуд. науч изд-во "БСЭ", 1953 – 618 с
- 4 Гончаренко С.У Український педагогічний словник. - Київ Либідь, 1997 – 374 с
- 5 Соціальна філософія Короткий енциклопедичний словник / За ред В П Андрющенка. М І Горлача – Київ-Харків ВМП "Рубікон", 1997 – 398 с
- 6 Новий тлумачний словник української мови В 4 т Т 2 – Київ АКОНІТ 1999 – 911 с
- 7 Флоренский П А Культ. релігія, культура // Богословские труды – М., 1977

Віталій ЛОЛА

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ОСНОВ ПІДПРИЄМНИЦТВА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОВЛЕМА

Питання про формування професійних педагогічних умінь вчителя довгий час було невивченим. Одна з причин – відсутність єдиного підходу до такої дефініції, як "уміння". Протягом певного періоду умінням не надавалося самостійного значення ні вітчизняними, ні зарубіжними психотогами та педагогами, і уміння вивчались переважно в контексті закономірностей засвоєння знань і формування навичок [3, 12].

Існують різноманітні підходи до визначення і класифікації професійних умінь, які забезпечують реалізацію педагогічної діяльності [2, 4, 5; 7, 11, 21]. В ході досліджень Н Кузьміної, К Платонова, С Рубінштейна, В Топлова, Я Щербакова та інших було доведено діалектичний взаємозв'язок умінь з психологічними особливостями особистості здібностями, спрямованістю, потребами, вольовими якостями і характерологічними рисами. Важливе значення в розвитку умінь належить здібностям, які в психології трактуються як "індивідуально-психологичні особливості", що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності" [10, 89]. Разом з тим, здібності являють собою не стиліки суму знань, умінь, навичок, скільки оперативність у їх використанні, комбінуванні, швидкий мобілізації зазначених якостей особистості. Саме тому, на думку В Абрамяна, здібності виявляються у швидкості, глибині й міцності оволодіння способами і прийомами діяльності" [2, 132]. Отже, про наявність у людини здібностей до тієї чи іншої діяльності можна судити за успішністю оволодіння нею порівнянно з іншими людьми при інших рівних умовах.

У дослідженнях В Абрамяна, що стосуються питань систематизації педагогічних здібностей, останні визначаються як " індивідуальні, усталені властивості особистості, які полягають у специфічній чутливості до об'єкта, засобів діяльності та створенні найбільш продуктивних способів досягнення у ній шуканих результатів" [2]. До опискої системи

педагогічних здібностей автор відносить гностичні, конструктивні, проективні, комунікативні, організаторські тощо

Проблемі формування загальнопедагогічних умінь вчителя присвячено дисертаційну роботу Л Спіріна, в який він досліджує педагогічну діяльність як управління навчально-виховним процесом і розробляє коло теоретичних знань та загальнопедагогічних умінь за фазами управління (діагностика, цілевизначення, планування, практичне рішення, аналіз висновків). В контексті нашого дослідження важливим є те, що, на думку автора, розгляд педагогічних систем допустимий в таких площинах структурному (виявлення суттєвих її компонентів), функціональному (розкриття схем управління) і психолого-педагогічному (характеристика психічної діяльності особистості та її потреб)

В дисертаційному дослідженні О Бульянінської розглянуто проблему формування дидактичних умінь у студентів педагогічних вузів. Дослідник вважає, що дидактичні уміння є складовою професійно-педагогічних умінь і являють собою складне психічне утворення, яке об'єднує професійні знання та навички з елементами творчості та педагогічної переконаності; розумовими і практичними діями та забезпечують успішне виконання дидактичних задач що постійно змінюються [3, 38].

Проблемам класифікації педагогічних умінь приділяється значна увага у дослідженнях О Щербакова, А Мудрик, А.Маркової, І.Зимівкої та інших авторів.

Узагальнення матеріалів багатьох досліджень функцій педагогічної діяльності і професійних педагогічних умінь дозволяє нам визначити ті відповідні уміння майбутніх викладачів, які забезпечують реалізацію основних функцій (конструктивної, організаторської, комунікативної, гностичної), можуть формуватися у процесі психолого-педагогічної підготовки студентів і бути базовими для становлення професійної майстерності вчителя. Звичайно, для педагогічної діяльності необхідна цілісна система педагогічних якостей особистості, у якій здійснюється одночасний розвиток усіх згаданих здібностей і умінь, і неприпустима недостатня увага до того чи іншого її елемента.

Педагогічні уміння у загальній структурі діяльності вчителя є відносно самостійним компонентом. Цей бік педагогічної діяльності, згідно з термінологією А Макаренка, відповідає педагогічній техніці. Успішне розв'язання педагогічних завдань вимагає не тільки високого рівня спеціальних знань, адекватного усвідомлення професійного обов'язку та вілповідної особистісної спрямованості, але й сформованості їх на рівні відносно автоматизованої здійснюваної вправності [11]. Загальнопедагогічні уміння вчителя – це комплексні уміння, які передбачають володіння системою психологічних і педагогічних дій, спрямованих на цілісну реалізацію в процесі виконання його виховних та освітівських функцій [1]. Комплексність умінь визначається системою психологічних, педагогічних, методологічних умінь, які є засадовими стосовно педагогічної діяльності вчителя.

Для доповнення результатів теоретичного аналізу інформаційних джерел стосовно питання систематизації професійних педагогічних умінь фахівця й виявлення особливостей осіаних при викладанні саме економічних дисциплін нами було проведено експертне опитування. У табл. 11, відображені основні вимоги до професійних педагогічних умінь викладача економіки, які були вказані як найважливіші учасниками експертного опитування в ході констатуючого експерименту. В процесі опитування висловили свою точку зору близько 50-ти працівників науково-дослідників інститутів Академії педагогічних наук України Запорізького обласного інституту удосконалення учителів, вчителів географії та економіки та понад 200 студентів факультету трудового та економічного навчання Бердянського державного педагогічного інституту ім. П.Осипенко в ході дискусій з давою проблемами. Важливість вказаних професійних педагогічних умінь визначено методом ранжування.

Враховуючи у рамках нашого дослідження результатів наукових пошуków інших авторів ми вбачаємо доцільним визначити такі групи найбільш значимих професійних педагогічних умінь, які можуть бути сформовані в процесі психолого-педагогічної підготовки студентів у вузі, дозволять майбутнім фахівцям займатись педагогічною діяльністю і стануть базовими для їх подальшого професійного вдосконалення. До цих груп відносяться

- організаційно-конструктивні,
- технологічно-методичні,

- комунікативні (соціально-психологічні) уміння.

Таблиця 11

Результати експертного опитування відносно основних вимог до викладача вчителя трудового навчання і основ підприємництва

Основні вимоги до професійних педагогічних умінь вчителя (викладача) економіки	Частка від загальної кількості в %
Знання предмета, що вивчається, зміння відбирати зміст навчального матеріалу Вміння організовувати навчальний процес. Вміння контролювати процес навчання	13,8
Імідж викладача Особистісні та педагогічно якості Відкритість, ширість, інтенсивність, загальна культура, привабливість Відповідність в собі почуття власної гідності	12,6
Вміння відчувати аудиторію, підтримувати зворотний зв'язок, управляти увагою учнів	11,2
Наявність досвіду практичної економічної діяльності Вміння використовувати зв'язки теорії та практики	10,7
Вміння виявляти та стимулювати творчий потенціал учнів, використовуючи індивідуальний підхід	9,8
Системність, логічність, доступність, чіткість, наочність викладання навчального матеріалу	9,3
Доброзичливе ставлення до учнів, об'єктивність, неупередженість, вимогливість Вміння коректно виправляти помилки	8
Здатність до професійного вдосконалення. Вміння узагальнювати, аналізувати вдосконалення, результати діяльності для її подальшого вдосконалення. Прогресивне мислення, здатність до інновацій Вміння адаптуватися до змін	7,6
Вміння зацікавити учнів	7
Всебічний розвиток Ораторське мистецтво, гнучкість у лискусячій Незалежність у поглядах	4,5
Бажання навчати, передавати свої знання, ділитися досвідом	3,7
Здатність до психоаналізу	1,8

Реальний педагогічний процес складається із багатьох компонентів, проте всі їх можна віднести до трьох головних аспектів педагогічної діяльності: змістового, методичного та соціально-психологічного, які утворюють структуру педагогічної діяльності [12]. Змістовний та методичний аспекти педагогічної діяльності достатньо розроблені і висвітлені у різних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів, саме на них були спрямовані головні зусилля педагогічної освіти. Упродовж тривалого часу головним і єдиним критерієм професійних якостей вчителя залишалося глибоке знання предмета. Результати опитувань показують, що провідну роль у моделі професійної кваліфікації відіграють ті уміння, які передбачають глибоке знання предмета, зміння відбирати, адаптувати зміст навчально-матеріалу залежно від потреб відповідної навчальної групи, визначати мету і завдання навчальної діяльності, реалізовувати навчальний процес, контролювати його результативність тощо. Однак лише третя група компонентів структури педагогічної діяльності може забезпечити реалізацію на високому рівні перших двох груп, іншого шляху втілення змісту і методики поза спілкуванням (взаємодією) немає. Адже сукцесивність педагогічного процесу визначається взаємовідносинами "вчитель-учень", "вчитель-навчальна група". Саме до цієї групи компонентів віднесли учасники опитування такі зміння, як формування власного іміджу та стилю роботи, відчуття потреб і настроїв аудиторії, підтримання зворотного зв'язку, індивідуальний підхід до учнів, зміння говорити, переконувати, слухати, бути вимогливим та об'єктивним тощо. "Для вчителя дуже мало знати предмет – він має перенести його в підсвідомість учня, передати учневі свій досвід. А це можливо лише тоді, коли буде радісним спілкування вчителя і учня, ...вчитель... повинен знати душу дитини, не нав'язувати їй невластиве з народження, підтримувати її." В освіті є два рівнозначних суб'екти. Танановитий вчитель – це людина, яка має свою думку, неповторність у реалізації свого предмета, своєрідність поведінкової активності, яка підтримує поведінкову активність учня. Він робить

усе можливе, щоб учень самостійно працював над собою, щоб процес учення перейшов у процес самоучиння, виховання – у самовиховання" [8, 19]

Вказані респондентами вимоги до професійних педагогічних умінь вчителя підтверджують важливість гуманістичної установки в педагогічній діяльності. Як відомо, гуманістична установка тісно пов'язана із мотиваційним комплексом, який включає такі принципи

- ставлення до іншої людини,
- спрямованість на відкрите і активне спілкування,
- прагнення до самовдосконалення,
- установка на творчість,
- націленість на гармонійний розвиток тих, хто навчається [6, 11]

Використання цих принципів у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів дозволяє формувати моральний каркас особистості майбутнього вчителя

Для визначення результативності педагогічної діяльності майбутніх викладачів економіки, на основі досліджень І Зиміньої [7], Н Кузьміної [11], А Маркової [12] ми виділити такі критерії професійної компетентності (див табл 1 2)

Таблиця 1 2

Карта рівнів професійної компетентності, що складають результативність праці майбутнього вчителя

Рівні професійної компетентності	Короткий опис критеріїв результативності педагогічної діяльності
Дуже низький (репродуктивний)	Викладач здатний розповісти учням те, що знає сам. Мета заняття визначена стихійно без врахування рівня підготовленості учнів. Мінімальне використання навчальної літератури. Зміст навчального матеріалу вибраний стихійно і являє собою просту концентрацію інформації переважають традиційні методи одностороннього пояснення, коли учень пасивно сприймає інформацію. Елементи організаційної структури заняття не обґрунтовані, не чітко спректирована модель заняття має декларативний характер
Низький (адаптивний)	Викладач уміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії. Мета і структура заняття визначені адекватно рівню підготовки учнів, однак відсутні навики квріативності методів та способів навчально-пізнавальної діяльності. Методи активізації застосовуються рідко
Посередній (локально-модельючий)	Викладач володіє головними стратегіями навчання учнів. Мета і завдання роботи обґрунтовані, однак не визначені рівні засвоєння бази знань та відповідні методи роботи. Переважають традиційні методи і прийоми організації навчально-пізнавальної діяльності та контролю знань. Активізація діяльності учнів відбувається без глибокого дидактичного обґрунтuvання
Високий (системно-модельючий)	Викладач володіє головними стратегіями навчання учнів. Мета, завдання і структура заняття обираються обґрунтовано, відповідно до особливостей учнів, аналізу їх майбутньої професійної діяльності, ролі навчального матеріалу в курсі з урахуванням міжпредметних зв'язків. Моделюється рівень засвоєння знань з теми та відповідні форми і методи навчально-пізнавальної діяльності та контролю. Зміст викладається у логічній структурі, що відповідає меті. Переважають проблемні методи навчання, що відповідають потребам активізації діяльності учнів, іх мотивам та інтересам
Дуже високий (творчий)	Викладач використовує стратегії перетворення свого предмету на спосіб формування особистості учня. Мета, завдання і структура заняття відповідають потребам формування економічного мислення та економічної поведінки учнів. Використовується диференційований підхід до розробки системи завдань. Formи і методи навчально-пізнавальної діяльності учнів підпорядковані шляхом реалізації алгоритмічно-дійового та творчого рівнів засвоєння знань

Здійснення нашого дослідження на базі Бердянського державного педагогічного інституту відбувалося за декількома напрямками. Серед них – визначення мотивів вибору студентами професії економіста, виявлення факторів, що сприяють ефективній інтеграції у вивчені економічних та психологічно-педагогічних дисциплін, формування позитивного мотиваційно-цінісного відношення до педагогічної професії, визначення та обґрунтування

сукупності умов формування професійних педагогічних умінь майбутніх викладачів економіки тощо. Виявлення домінуючих мотивів вибору професії дозволяє вдосконатовувати професійну підготовку майбутнього фахівця, активізувати ті, чи інші мотиви, надаючи додаткову інформацію про професійну діяльність, про можливості застосування набутих знань, умінь, навичок, розкриваючи нові можливості для реалізації особистісного потенціалу студента.

В процесі вивчення студентами психолого-педагогічних дисциплін постійно постає цілий ряд проблем, найважливішими з яких є: підвищення ефективності навчання через мотивацію та активізацію модальності сприйняття; індивідуалізація навчання; систематизація знань; створення середовища, сприятливого для навчання; орієнтація на практичну діяльність; поступова реалізація навчального матеріалу.

Дослідження багатьох учених довели, що використання методів активізації в процесі навчання дозволяє реалізовувати такі принципи викладання:

- проблемності: вихідним пунктом процесу навчання повинна бути постановка проблеми із реального життя, що пов'язана з інтересами і потребами тих, хто навчається;
- погодженості та системності цілей навчання: учіння, що має метою зміну поведінки, охоплює всі аспекти ділової компетентності; зміна поведінки студента можлива тільки за його ініціативи;
- опори на наявний досвід: ефективне навчання можливе лише при опорі на наявний досвід, що вимагає гнучкості концепції навчання та дозволяє врахувати досвід студентів;
- націлності на самонавчання: студенти в першу чергу несуть відповідальність за результати учіння; викладач лише надає допомогу;
- професійної спрямованості: орієнтація на практичне використання отриманих умінь є ключовим елементом концепції навчання;
- зворотного зв'язку: студенти постійно отримують оцінку успішності своїх дій.

Методи активізації навчально-дослідницької діяльності студентів ефективно поєднуються з іншими загальними дидактичними методами (пояснюально-ілюстративним, репродуктивним, проблемного викладу, частково-пошуковим, дослідницьким), доповнюють та урізноманітнюють їх, а також органічно вписуються в педагогічний процес і відповідають умовам педагогічного середовища вищого навчального закладу.

В ході реалізації нетрадиційних форм та методів професійно-педагогічної підготовки студентів слід намагатися перетворити їх з пасивних об'єктів в активних суб'єктів навчально-виховного процесу. При цьому мають бути створені об'єктивні умови для цілеспрямованого впливу з боку викладача на формування визначених професійних умінь студента. Мова йде про створення доцільного педагогічного середовища, яке б сприяло найбільш ефективному формуванню та розвитку тих умінь і якостей особистості студента, які б допомогли йому активно діяти на практиці. Оскільки процес формування професійних умінь буде здійснюватися на основі включення студентів до активної діяльності з високим рівнем самостійності, а педагогічне керування зумовлює розвиток цієї самостійності, то його можна розглядати як фактор створення доцільного середовища, необхідного для формування даних умінь.

Вибираючи методи підготовки студентів до професійної педагогічної діяльності, в першу чергу необхідно знайти ті, що допоможуть найповніше ознайомити всіх учасників процесу навчання з особливостями роботи людини в даній сфері, з вимогами, що висуває цей вид трудової діяльності до рівня загальної та спеціальної підготовки людини, її готовності до перманентного навчання, рівня розвитку психічних рис.

Оскільки в рамках загальної психолого-педагогічної підготовки студентів університету вивчення всіх сторін освітньої дійсності відбувається в самостійних навчальних дисциплінах, то вбачається доцільним включення до її структури окремого предмета "Методика викладання економіки", спрямованого на ознайомлення студентів з науковими основами та особливостями професійної діяльності в галузі викладання економічних дисциплін. Зазначимо, що кінцевою метою отримання психолого-педагогічних знань студентів має бути не тільки загальна обізнаність, досягнення певного рівня освіти в цьому напрямку, а й формування готовності до застосування відповідних знань, навичок і умінь в трудовій діяльності. Вивчення теоретичного матеріалу має бути поєднаним з навчально-практичною діяльністю, коли студенти залучаються до практичної роботи в навчальних закладах.

Як було зазначено вище, цілеспрямована та особливим способом організована практична діяльність може значно активізувати навчально-виховний процес, зокрема сприяти розвитку у студентів морально-вольових якостей та професійних умінь. Залучення студентів до активної педагогічної діяльності передбачає, зокрема, орієнтацію навчального процесу на формування у студентів тих якостей особистості, які необхідні людині для успішного здійснення професійної діяльності в умовах ринкової економіки.

В дисертаційному дослідженні Г. Ковальчук проаналізовано переваги застосування в процесі підготовки майбутніх викладачів економіки активних методів навчання. Зокрема, вона прийшла до таких висновків:

1. При застосуванні нетрадиційних форм навчальної діяльності у процесі психолого-педагогічної підготовки студентів провідна роль має належати викладачу, оскільки педагогічний процес, маючи об'єктивні внутрішні закономірності, в той же час є продуктом свідомої конструктивної діяльності викладача та його творчої взаємодії із студентами.

2. Педагогічний процес вимагає застосування тих форм навчальної діяльності, які максимально забезпечать потреби студентів у самореалізації, сприятимуть розвиткові у них професійно необхідних особистісних якостей.

3. Застосування нетрадиційних форм діяльності учнів студентів, що базуються на принципах свідомості і активності, вимагає високого рівня самостійності самих студентів, що в свою чергу, потребує передбудови педагогічного керування процесом навчання.

4. Психолого-педагогічна підготовка повинна сприяти можливості студентів і спонукати їх до задоволення об'єктивних потреб як в ідентифікації з групою ровесників, так і самореалізації і професійної рефлексії.

5. В сучасних соціально-економічних умовах більшість студентів (блізько 70% опитаних) вказують як негативні такі особливості педагогічної діяльності невисокий престиж професії педагога, низька заробітна плата, високий рівень негативного емоційного напруження, ненормований робочий час, велике завантаження допоміжною роботою при підготовці до занять тощо. Тому, визначаючи форми і методи формування готовності студентів до праці вчителем, одним із готових завдань є розвиток позитивного сприйняття образу сучасного педагога.

6. Формування професійних педагогічних умінь здійснюватися за допомогою використання інтенсивних технологій навчання і засобів навчального проектування. В процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів необхідно поєднувати колективні та індивідуальні форми роботи, управління і самоуправління, враховувати закономірності самоорганізації в студентських групах [9, 56-58].

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / М. Просвещение, 1990 - 141 с.
2. Абрамян В.Ц. Театральная педагогика - Киев, Либра, 1996 - 224 с.
3. Бульвінська О.І. Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України / Дис. канд. філ. наук 13.00.01 - К., 1991 - 185 с.
4. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе - М. Просвещение, 1965 - 260с.
5. Дмитрик И.С. Теоретические основы обучения будущих учителей педагогической технологии / Дис. канд. пед. наук 13.00.01 / КГУ-К. 1989 - 214 с.
6. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога. Автореф дис. докт. пед. наук 13.00.04 / Ін-т педагог. і психол. проф. освіти АПН України - Київ, 1996 - 48 с.
7. Зимія І.А. Педагогическая психологія Учеб. пособие - Ростов-на-Дону Феникс, 1997 - 480 с.
8. Зязюн И.А. Творческое наследие А.С. Макаренко и концепция многомерности формирования личности учителя в программе "Учитель" // Тез. докт. и выступл. на Всесоюзной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко - Полтава, 1988 - С. 19.
9. Ковальчук Г.О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів - майбутніх викладачів економіки / Дис. канд. пед. наук 13.00.04 / Ін-т педагогики АПН України, К., 1999 - 216 с.
10. Краткий психологический словарь / Сост. О.А. Карпенко, под общ. ред. А.В. Ярошевского - М. Політиздат, 1985, - 431 с.
11. Кузьміва Н.В. Очерки психології труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности - Л. Изд-во ЛГУ 1967 - 183 с.
12. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя - М. Просвещение, 1993 - 192 с.

ЯКІСТЬ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У СУЧASNIX УМОВАХ

Постанова про створення підготовчих факультетів для іноземних громадян із розвинутих країн була прийнята на межі 60-х років. На цих факультетах забезпечувалась систематизація і підвищення предметних знань для наступного успішного навчання у вузі. В Україні до 1990 р. працювало 14 базових підготовчих факультетів.

Підготовка спеціалістів із зарубіжжя протягом десятиріччя була спрямована на виконання і політичних завдань. Підготовка студентів-іноземців розглядалась як єдиний ідеологічно спрямований пропес із загальною вимогою формування у студентів позитивного ставлення до радянської дійсності. Зміна соціально-політичних умов в Україні зняла політичний аспект освіти іноземних громадян. Відбулася ліквідація або реорганізація ряду провідних підготовчих факультетів.

У світовій практиці освітня політика в галузі підготовки іноземних фахівців має не стільки політичні, скільки економічні інтереси. Контингент іноземних студентів у різних країнах (США, Великобританія, Німеччина, Франція, Японія, тощо) в останнє десятиріччя зрос у 2-3 рази. Звертає увагу прийнята у багатьох країнах світу система підготовки вступу до університетів. Розроблені програми попереднього зарахування, існують спеціальні курси, консультаційні пункти тощо. Особливістю є організація відкритого прийому до університетів, який припускає мінімальні вимоги до вступника. Зараз у США кількість іноземних студентів складає 32% від загальної кількості студентів. Друге місце за кількістю іноземних студентів займає Великобританія. Отже, освіта у світі є товаром.

У нашій країні освіта стала товаром, але ринок цього товару має свою якісну "спеціфіку". Це пов'язано з тим, що за короткий термін зросла кількість навчальних закладів, які "чинять" різні освітні послуги. Хоча кількість іноземних студентів у порівнянні з 1990 р. зменшилась, кількість згаданих навчальних закладів зросла іх тепер понад 100. Однак у цілому це веде до перекосу освітньої системи.

Державний підхід до цього питання означає, що сучасна інтеграція України у світову освітню систему повинна посилювати її роль і відповідальність за підготовку спеціалістів із зарубіжжя, а міжнародні освітні контакти, обміни, сумісні програми повинні слугувати як політичним, так і економічним інтересам країни. Тому у пропедевтичній підготовці на сучасному етапі на перший план повинна вийти *фактична якість освіти*.

У зв'язку з тим, що перспектива розвитку освіти у нашій країні відводить особливу роль вищій освіті, як завершальній у ланцюзі духовного і професійного формування особистості, то її пропедевтичну підготовку необхідно розглядати як перший ступінь безперервної вищої освіти, на якому починає реалізовуватися формування нової людини – гармонійно розвинutoї особистості. В нових сучасних умовах ефективно працюватимуть такі освітні структури, які у своїй діяльності будуть поєднувати науково-методичний досвід пропедевтичної підготовки, накопичений провідними факультетами із новими вимогами формування особистих якостей студентів.

Слід зазначити, що головні напрями науково-методичної роботи багатьох підготовчих факультетів були спрямовані на досліди психолого-педагогічних особливостей іноземних студентів, контролю якості знань, питань, пов'язаних з міжпредметною координацією, організацією самостійної роботи, інтенсифікації навчально-виховного процесу (за допомогою ТЗН, комп'ютерних технологій, тощо).

Нами проведено дослідження, спрямовані на системне комплексне обґрунтування якості пропедевтичної підготовки іноземних громадян у технічному вузі. Воно пов'язане з необхідністю підвищення якості підготовки студентів іноземців у нових соціальних умовах, забезпечення цілісності навчального процесу з урахуванням психолого-педагогічних особливостей пропедевтичної підготовки, успішного продовження навчання на першому курсі вузу, формування особистих якостей студентів, підвищення ефективності процесу навчання та управління ним.

У наших дослідах основна увага приділена проблемі змісту пропедевтичної підготовки, бо знання із загальнонаукових, освітніх навчальних дисциплін повинні служити опорою для усвідомленого засвоєння навчальних дисциплін на першому курсі вузу. Тому, створюючи цілісну систему пропедевтичної підготовки, ми враховували, що вона буде функціонувати за

умови, які є об'єктивно значиме стає суб'єктивно необхідним для іноземного студента будь-якого регону, тому дотримуємося наступних вимог

Зміст, завдання та мотиви засвоєння предметних знань усвідомлюються студентами-іноземцями. Засвоєння предметних знань визначається рівнем, необхідним для успішного навчання на першому курсі вузу. Формування систематизація засвоєння предметних знань студентів-іноземців вимагає постійної організації закріплення поняттійної лексики, її багатократним повторенням, різноманітності змісту і форм навчання. Розуміння, закріплення і розвиток предметних знань вимагає постійного контролю в різних формах.

Роль викладача з предмету визначається формою спілкування з урахуванням адаптації, психологічних та региональних особливостей студентів

- організаційно-пізнавальна діяльність викладача залежить не тільки від структурування навчального матеріалу, але й від того, як на цій підставі йде засвоєння дидактичних одиниць інформації;
- усвідомлення предмету залежить від характеру спільної діяльності викладача і студента суб'єкт-суб'єктних або суб'єкт-об'єктних відношень;
- повноцінне сприймання знань визначається вхідним рівнем підготовки іноземного студента, розвитком логічного мислення і рівнем засвоєння наукового стилю мовлення з мови предмету

Ведучим компонентом пропедевтичної підготовки є мотиваційно-змістовий. Саме він спрямовує і корегує весь наступний процес навчання. Його є завданнями

- забезпечити на мові-посереднику засвоєння предметних знань з різним рівнем підготовки іноземних студентів,
- ліквідувати прогалини і систематизувати знання дисциплін природничо-наукового циклу,
- розвинуті здібності логічного мислення для самостійного рішення навчальних задач, виконання вправ, встановлення взаємозв'язку теорії і фактів,
- сформувати на основі предметних знань природничо-наукову картину світу,
- виробити зміння трансформувати отримані знання для створення нового рівня компетентності,
- розвинуті интерес і потребу в безперервному отриманні знань, в професійному вдосконаленні.

Для реалізації цих завдань нами була сформульована загальна гіпотеза дослідження, яка базується на припущеннях, що виявлення закономірностей функціонування природних систем на всіх рівнях розвитку матерії і єдність математичного опису їхньої тривалості і гармонійності, дозволяє розробити аналогічну модель освітньо-кваніфікаційних рівнів, в якій якісна трансформація пропедевтичної підготовки студентів іноземців у технічному вузі можлива за умови, що структура її змісту буде формуватися за законами природних систем.

Аналіз закономірностей функціонування природних систем показав, що аналоговою моделлю необхідно вибрати природну систему, яка "працює" за законами синергетики. Побудоване на них за законами синергетики графічне зображення періодичної системи хімічних елементів Д.Менделєєва, дозволило використати її як аналогову модель для отримання оптимальних результатів, бо саме в ній представлені всі етапи упорядкування реальних систем [1]. Крім цього, нами було виявлено, що упорядкованість, пропорційність, гармонійність природних систем на всіх рівнях розвитку матерії математично описується числами 0,6 (1,6) – модуль Ф та 1,309 (турф) [2]. Обґрунтування місця пропедевтичної підготовки у системі вищої освіти за допомогою аналогової моделі дозволило виявити її функцію, як освітню і представити формування змісту у вигляді змішаних (гібридних) блоків освітньо-науковий, освітньо-гуманітарний, освітньо-технічний, освітньо-спеціальний.

У зв'язку з тим, що головним призначенням пропедевтичної підготовки є отримання наукової і практичної інформації в обсязі, який забезпечує подальше успішне навчання, то об'єднання фундаментальності, послідовності характеру пізнання, професійного спрямування стало основою системно-структурного підходу до формування структури змісту. Під час структурування змісту навчальних дисциплін, які входять у кожний блок пропедевтичної підготовки, зберігається природна гармонійна єдність математичного опису компонентів структури змісту.

Отже, провідними напрямами практичної реалізації структурування змісту на основі закономірностей природних систем і перетворення предметно-змістової складової в особисто-значущий зміст навчально-пізнавальної діяльності студентів іноземців на підготовчому факультеті є

- орієнтація на сучасні вимоги рівня знань, процесу їх формування, організацію навчальної діяльності студентів іноземців, які відповідають студентам першого курсу,
- відображення в навчальному процесі методологічно обґрунтованого структурованого змісту, психолого-дидактичних і методичних підходів, які забезпечують реалізацію гіпотези і завдань дослідження,
- поєднання технологій комбінованих педагогічних, предметних знань, які забезпечують засвоєння на мові-посереднику,
- орієнтація на підсилення активації пізнавальної і самостійної діяльності іноземних студентів.
- гармонійне співвідношення процесу навчання і навчальної діяльності студентів іноземців з урахуванням їх особистих мотивів і потреб

Проведення структурування змісту навчальних дисциплін пропедевтичної підготовки і загальнонаукової підготовки першого курсу вузу [3] дозволило простежити зміни у структурі будь-якої дисципліни і розмістити їх у чіткій послідовності, починаючи від загальнонаукових і закінчуючи гуманітарними. Дотримання цикличної закономірності змісту навчальних дисциплін на наступних рівнях дає змогу реалізувати навчання, тобто досягти оптимальної реалізації завдань безперервної освітньої системи [1].

Використаний нами системно-структурний підхід до змісту навчальних дисциплін визначає предмет вивчення, пізнавальну діяльність студентів, конкретизує і систематизує предметні знання. При цьому функція предмету на кожному етапі навчання є ланкою, що поєднує зміст і процес навчання. За допомогою цикличної моделі освітньої системи можна простежити просторово-часовий зв'язок за спиралеподібним напрямом розвитку знань і площини тенденції спиралеподібного розвитку у природі. Рівень інтеграції основних видів пропедевтичної підготовки демонструє певний ступінь освіти, який дозволяє розробити адекватну технологію навчання іноземних студентів для реалізації успішного переходу на рівень вузівської підготовки (Див. рис 1) [1]

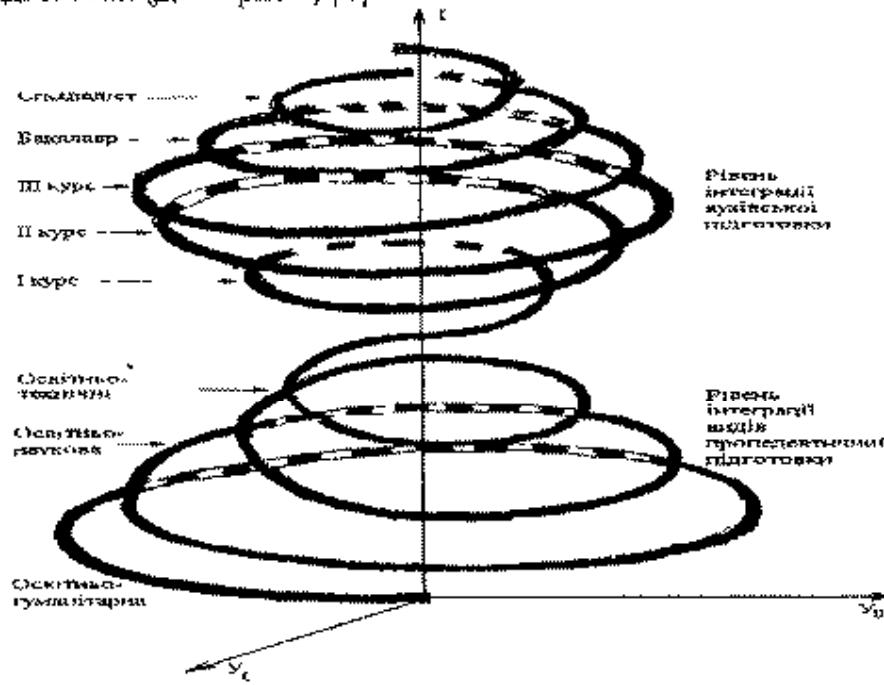


Рис 1 Процес пізнання у ланцюзі безперервної освіти іноземних студентів

Слід зауважити, що це досліди, а також значний теоретичний і практичний досвід провідних підготовчих факультетів може бути використаний і для іншої мети. Наприклад, сьогодні у країні багато переселенців, біженців з інших країн, діти яких не знають, або навіть володіють українською, російською мовами. У них відсутня єдина система знань. Для цих дітей звичайна система може бути дуже складною. Застосування прийомів і методів

навчання, якими користуються викладачі підготовчих факультетів для іноземних громадян, може подегнати і прискорити вступ дітей у загальноосвітню систему

Крім того, у сучасній багатоступеневій освітній системі третій ступінь є проміжком між школою і вузом. На цьому ступені можна об'єднувати учнів із різних навчальних закладів, різних міст. Вони повинні адаптуватися у новому середовищі, звикнути до особливостей навчального процесу, який відрізняється від класно-урочної системи школи. У цьому випадку досвід усунення когнітивного дисонансу, формування працездатних навчальних колективів який накопичено під час роботи з іноземними студентами, також може бути корисним.

Наприкінці зазначимо, якщо у будь-якому навчальному закладі на першому місці буде якісний навчально-виховний процес, спрямований на розвиток особистості, то це буде вигідно і "продажю" і "покупцю" освітнього товару.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Булгакова Н Б Пропедевтическая подготовка в техническом вузе - К КМУГА, 1999 – 177 с
- 2 Булгакова Н Б. Золоті чиста атомів і молекул // Біотехніка і хімія в школі – 1999 – №5 – С 41-43
- 3 Лузик Э.В , Булгакова Н Б Рекомендации по формированию учебных планов в системе многоуровневой модели образования – К КМУГА, 1996 – 36 с

Анатолій КОНОВАЛЕНКО

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРІВ З ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ ДЕРЕВИННИ

Складність і масштабність завдань професійної підготовки дизайнерів у навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації вимагають докорінних змін у дидактичних умовах дизайн-освіти і в практиці художньої обробки деревини. У дидактичних умовах системотворчим компонентом має бути інтегрований зміст блоку гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, а також предметів фундаментального (професійно-орієнтованого) і спеціального циклів. Так, філософія може вивчатися в поєднанні з народознавством і українською культурою. Єдиним курсом бажано подавати зміст основ права і основ конституційного права. Окремим курсом варто розробити зміст педагогіки, технології і методики викладання спеціальних дисциплін. Основи підприємництва і менеджменту повинні співвідноситися з основами дизайну. А такі, професійно-орієнтовані дисципліни як історія образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва, філософія кольору і форм можуть бути представлені єдиним інтегрованим курсом "Архітектоніка".

Оновлення змісту професійної дизайн-освіти на засадах інтеграції зумовлене виникненням вищих навчальних закладів безпосередньо в умовах виробництва, які є приватною власністю сучасних українських підприємців. Професійна підготовка дизайнерів ХОД, в Інституті пластичних мистецтв, який би функціонував в умовах сучасної технологічної оснащеності приватного художнього комбінату чи меблевого виробництва – це перспективна модель професійної підготовки майбутніх фахівців художнього деревообробного виробництва України.

Серед спеціальних видів і технік художньої обробки деревини техніці маркетрі належить особливе місце. Ця техніка має унікальні можливості для художньої обробки. Це, насамперед, колір і тон матеріалу, її природний малюнок – текстура, фактура. В цій техніці повністю використовуються, фізичні, хімічні і деякі інші властивості деревини: блиск, переплетіння дерев'яних волокон, їх декоративні вади: сучкуватість, хвилеподібність, пігментовані поверхні матеріалу (діяльність грибків), здатність змінювати колір, в результаті дії барвників і відбілювачів, обпалення, дії кислот і інших чинників, а головне – здатність поєднуватися з іншими техніками, різьбленим, скульптурними елементами, з пластикою масиву деревини.

Педагогічні умови дизайн-освіти з ХОД підсилюються й особистісними факторами. Особливо важливим є розвиток сенсорного сприйняття майбутніх дизайнерів. Професійна підготовка фахівця включає розвиток концентрованого сприйняття і осмислення об'єктивної реальності, що відбувається через органи відчуттів – аналізатори зоровий, слуховий, вестибулярний, смаковий, нюховий, шкірний, руховий (опорно-руховий апарат людини), вісцеральний (внутрішні органи людини).

Серед основних відчуттів найголовнішим для людини є візуальне, бо завдяки йому вона отримує понад 90% інформації про зовнішній світ. За своєю повнотою зорові відчуття є найголовнішими у професійний підготовці дизайнерів.

У наш час розвиток вчення про відчуття відбувається у двох, взаємодоповнюючих напрямках. З одного боку, це дослідження про природу діяльності аналізаторів, з іншого – вивчення закономірностей сприймання і розпізнавання образів. Так з'явилось поняття про сенсорні системи (від латинського *sensus* – відчуття, чуття). Нові дослідження можуть бути основою для розробки унаочнення, навчально-методичного забезпечення заняття з ХОД.

Так, наприклад, Вебером-Фехнером встановлено кількісний взаємозв'язок між інтенсивністю відчуття та інтенсивністю подразника. Тобто, найменша величина сили подразника зорових рецепторів викликає дещо помітну зміну чутливості. Розглянемо, як приклад, лекцію з технології ХОД, де викладач розповідає про техніку маркетрі. Як вілоно, рисунок в техніці маркетрі наноситься на ватман (чи світливий фоновий шпон) чітким лініярним контуром, однаковим по товщині. При ілюструванні студентам простих композицій сприйняття матеріалу (мат. 1) йде рівно, без ускладнень, а складних композицій, чіткість сприйняття значно послаблюється, бо стає важко розрізняти, де площа фону, а де елементи набору. Малюнок виконаний штрихом чи тоном (або кольором), буде суперечити техніці виконання маркетрі, бо несе штучну, надуману інформацію, яка дезорієнтує студента при виборі матеріалу. Адже головне при виборах в маркетрі це природний матеріал, текстура. Як активізувати сприймання? На ватмані, де нанесено малюнок, виділяють додатковим контуром (олівець, паста, шариковою ручкою), кілька модулів (коло, квадрат, прямокутник) і дають зображення природним матеріалом. Все це наклеюють на планшет і показують на лекції. На рис. 2 показано композицію такого плану. Модулі подано в складних місцях композиції. З одноого погляду тепер зрозуміло де фон, а де елементи набору фону. Фон у цих випадках різний, тобто показ їде ріштоваріантно. Якщо зменшиться інтенсивність зображення (подразника), то зменшиться й інтенсивність відчуття. Порогова інтенсивність відчуття різко зростає, тому контрастна ілюстративність зображення дає стовисотковий ефект сприйняття матеріалу.

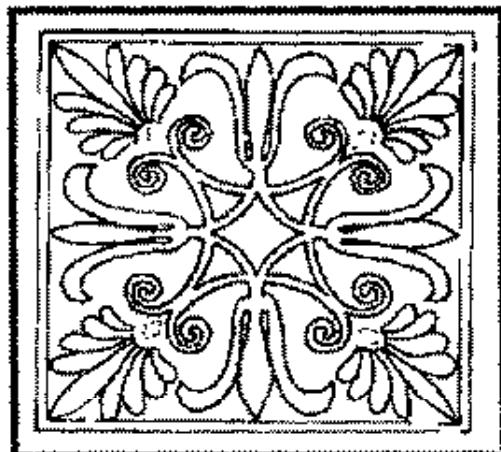
Але для чого треба було робити кілька вставок (модулів) з різними фонами? Справа в тому, що аналізатори зору на рецептивному рівні мають здатність пристосовувати рівень своєї чутливості до існуючої інтенсивності подразника, тобто адаптуватись. При високих інтенсивностях подразника і часом чутливість знижується. Щоб процес відчуття не гальмувався у паному прикладі вважено кілька фонів (кілька подразників), з різними інтенсивностями як подразника фону, так і подразника елементів набору. Це буде стабілізуючим фактором дії подразника інший час (поки йде розповідь), а отже гальмування процесу ілюстративного сприйняття не зменшиться.

Дослідним шляхом встановлено, що зоровий аналізатор має здатність до тренінгу. При цьому підвищується чутливість, прискорюється адаптаційний процес. Все це стабілізує і поглиблює пам'ять і, як наслідок, покращується, розширяється інформаційне поле студентів, що, в кінцевому підсумку, впливає на рівень знань, а отже покращується професійна підготовка.

Незвичайно і своєрідною властивістю зорового аналізатора є його здатність інший час зберігати чутливість після припинення дії подразника. Якщо подивитися на будь-яке джерело світла і ралтово закрити очі, то в темряві ще деякий час можна бачити згасаючий вогнік. Це прояв інертності зору в нашій уяві, післядія чи послідовний образ.

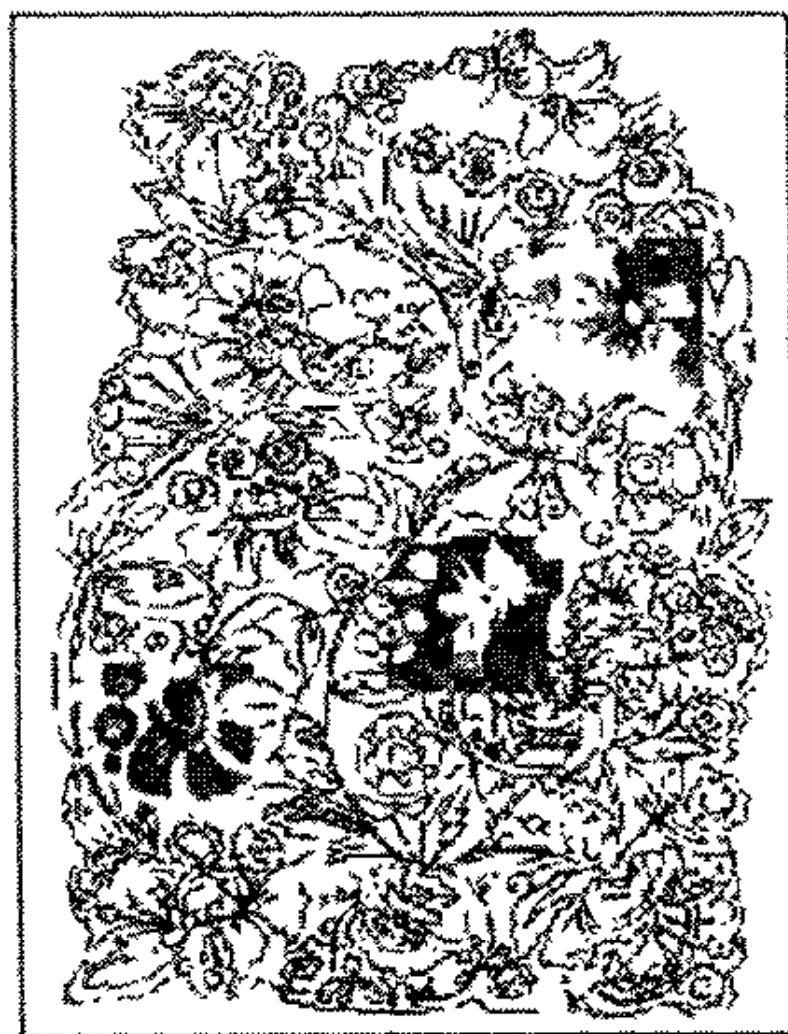
Для професійної підготовки дизайнерів можна використовувати як окремо, так і у взаємодії кілька сильних психофізичних ознак, які характерні для основних аналізаторів зору і чуку: дотику та ін. В Шостак вказує на шість основних ознак:

- надзвичайно висока чутливість до адекватних подразників;
- власність аналізаторів виявляти відмінність за інтенсивністю між подразниками;
- здатність аналізаторів пристосовуватись (адаптуватись) своєю чутливістю до подразників;
- здатність аналізаторів до тренування під впливом сенсорної діяльності;
- здатність аналізаторів до зберігання відчуття післядії (послідовного образу);
- перебування аналізаторів (за умов нормального функціонування), в постійній раціональній взаємодії ("Природа наших ощущень" – М. Просвіщеніс, 1983г.)



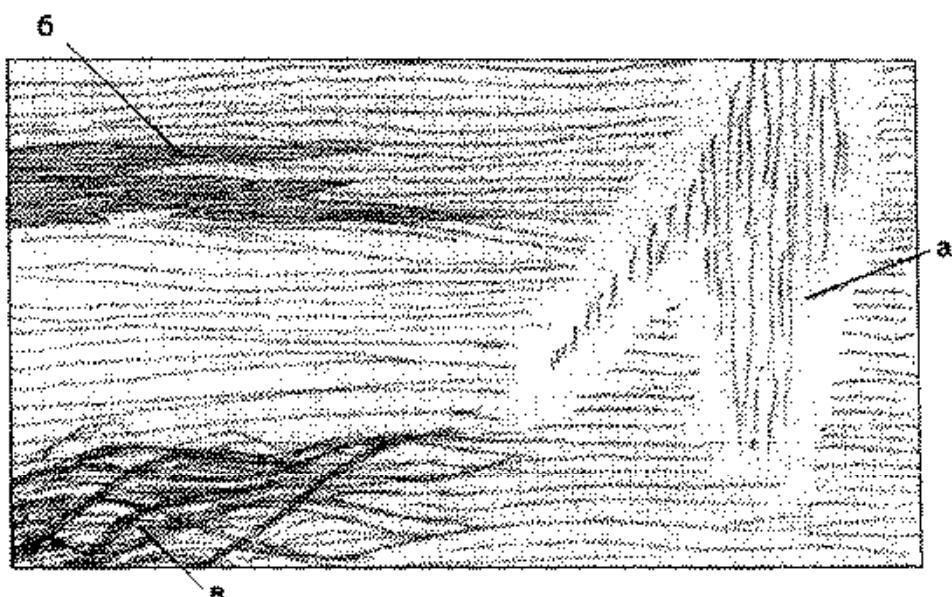
Мал. 1

Побудова нескладної композиції орнаменту



Мал. 2

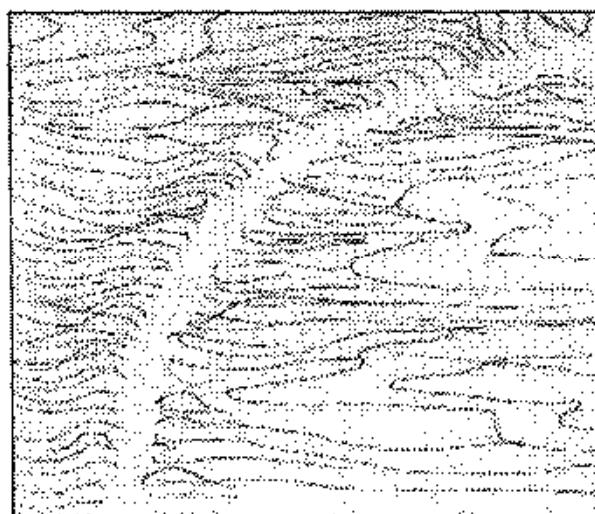
Творча композиція панно з більшим ступенем складності а - фон б елементи орнаменту



Мал 3

Декоративний кленовий шпон

а – перелив текстури, б – образ хмарини, в – образ ковиль-трави



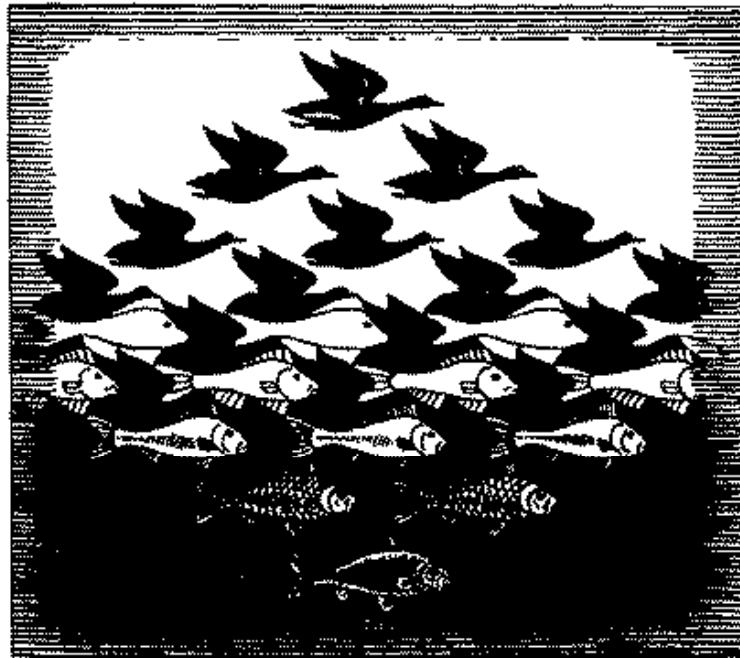
Мал 4

Текстурний "малюнок" дуги на шпоні



Мал 5

Малюнок-перевертень "Неоднозначна теща". Худ. Дж.Борг

*Мал. 6*

Худ М Ешер "Єдність повітряного і водного простору"

Завдяки ефекту послідовного образу можна вибудувати постідовність викладання спеціальних предметів і проведення практичних занять. Вивчаючи, наприклад, технологію ХОД, треба в цей же день провести практичні заняття. Це закріпить адаптаційні процеси сенсорної системи. Тісний взаємозв'язок є і в таких комбінаціях спеціальних і зориситованих предметів як малюнок – живопис, малюнок – композиція – живопис, технологія ХОД – МХОМ (мистецтво художньої обробки матеріалу – композиція, композиція – орнаменти і стилі – теорія образотворчого і декоративно-вжиткового мистецтва). В основі такої побудови лежать концептуальні положення про слідові образи. Така послідовність предметного циклу необхідна не тільки для сприймання і розпізнавання реальних образів, а й для організації стабільного сприймання, що, в свою чергу, покращує адаптаційний процес, діє на нашу підсвідомість і сприяє запам'ятовуванню.

Виходячи з основних ознак аналізаторів, методично правильним буде і те, що в засмодоповнюючий цикл предметів повинен вести один і той же викладач. Студентська аудиторія адаптується на манеру викладання викладача, і в разі його заміни чи розблокування неперервності циклу предметів, важко настроюється. Це вносить певний розлад у навчальний процес, певною мірою дестабілізує сприймання інформації, внаслідок чого втрачається рівень знань, що веде до погіршення професійної підготовки студентів.

Людське око сприймає триаду кольорів, червоний, синій та зелений, що в свою чергу дає можливість бачити всю гаму кольорів (до 150 кольорових тонів). Установлено, що в умовах зниженої освітленості, зменшується сприйняття зором світлового подразника, що приводить до зменшення чіткості сприйняття градаші кольорів. Саме цю властивість треба враховувати, проводячи практичні заняття з техніки маркетрі. Кольорова гама струнаного шнурку має приглушені теплі і холодні кольорові відтінки. Найкраще розрізнати їх можна при денному, але розсіяному світлі. Коли освітленість зменшується, зменшуються і кольоросприйняття, тому правильно підібрати матеріал до набору стає важко. Роздивляючись такий набір при достатньому освітленні видразу можна помітити помилки набірних елементів. Вони набрані з більшою інтенсивністю кольорового тону. Використання при проведенні практичних занять комбінованого світла, денної і від електроламп, чи штучного денного світла і світла від електроламп, порушує правильність кольорового сприйняття зорових рецепторів людини. до тіо ж рецептори перенапружаються, бо відбувається так званий процес акомодації.

Отже, чим більший об'єм акомодації, тим більше атомлюється зір, а сприйняття – слабшають. Все це в комплексі може привести через певний проміжок часу до погіршення зору. Рекомендація тут тільки одна – проводити практичні заняття по виконанню наборів в техніці

маркетрі тільки вдень, (при розсіяному світлі), чи ввечері, але при монохромному освітленні (краєші лампами денноого світла)

Використовуючи різні види порід дерев у вигляді шпону, можна спостерігати як різні вади матеріалу (кривошаровість, потемніння, кольорові забарвлення деяких ділянок, різноманітні сучки, закрученість волокон і ін., взагалі текстура) дає нам уявні фрагменти якогось образу реального світу. Наприклад, листок шпону з клена (мал. 3) Тут і пелюстка білої троянди (перелін волокон), і легенька хмаринка на небі, і ковиль-трава, і ще багато іншого можна " побачити", зіставляючи реальний образ з уявним. Отже, власний досвід – це те джерело, з якого треба черпати знання уявні. Але природа рідко дає нам картинку "реального" світу. Як правило, ці образи "приховані" від зоросприймання, і тому ми бачимо лише натяк на реальний образ, чи навіть не на образ, а на фрагмент чи деталь образу. В такому сприйманні ми і бачимо природний матеріал. Умовно листок троянди складається з двох частин, що окреслені на ватмані лініарним контуром. Вирізаемо у ватмані фрагмент листка і в це "вікно" підставляємо текстуру (за напрямком волокон, тоном і кольором) частини листків шпону. Так, використовуючи уяку з реальних образів у природі, ми активізуємо свою па'мять, знаходимо уявні ознаки образу, кольору і тоїгу і відтворюємо за уявою весь набір. Це у виглядку коли ведеться набір за готовим малюнком. А якщо зробити навпаки і вести пошуки від елементів образу до цілого, але поки що уявного образу?

Перебираючи наявний матеріал, знаходимо набір листків шпону, де є декоративний малюнок дуги (мал. 4). Ступляємо 2 листки шпону – стримали півколо, а тепер 4 листки, отримали коло в квадраті. Використовуємо природний малюнок і робимо композицію набору в колі, а по кутах – підтримку до композиції. А тепер візьмемо з цієї ж пачки ще кілька листків і складемо вже інший малюнок дерев'яних волокон, що дає певну композиційну побудову на площині столу. Такі комбінації не знахідка, а скоріше усталена закономірність, бо пачки (книги) шпону, складаються в певній послідовності, так як і отримують сам шпон – в чіткій закономірності з процесом.

Отже, це здавалося б легкі натяки на образ, дають нам "бачення" образів реального світу і, навпаки, реальні образи "допомагають" відшукувати уявні образи в матеріалі. Цей синтез дуже корисний, бо збагачує уяву дизайнера.

Зробивши ксерокопії з певних фотознімків текстури, викладач дає студентам завдання для контролю роботи. За кількістю уявних образів, "знайдених" на цих ксерокопіях, і формується уява про готовність студента. Чим більше буде знайдено уявних образів, тим краще працює у нього уява.

Маючи певний досвід з тренування уявних образів, можна ускладнити завдання студентам, запропонувавши їм створити малюнок – перевертень (мал. 5). Цікавий факт – зображення на сітківці ока є незмінним, а бачимо ми почертково два образи – юної жінки і потворної старої. Все це, однак, не що інше як неадекватне ідентифікування образу, наслідок прагнення нашої свідомості будь-який зоровий образ співставити з якимось відомим нам образом. У своїй творчості деякі художники (мал. 6) ділком професійно підходять до цього феномену, використовуючи ефект неадекватності образів у творах.

Отже, формуванню повноцінної професійної підготовки дизайнерів може сприяти врахування сукупності дидактичних умов, підсиливших індивідуальними психофізичними факторами.

Валентина ЛОЗОВЕЦЬКА

НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧІ ЗАВДАННЯ ЯК ІНТЕГРУЮЧИЙ ФАКТОР У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА ПЕРЕРОБНИХ ГАЛУЗЕЙ АПК

Важливе місце в професійній підготовці молодшого спеціаліста в сучасних ринкових умовах займає формування професійних умінь та навичок, необхідних для вирішення складних типових і нетипових виробничих проблем та задач.

Навчально-виробничі задачі є суттєвим засобом моделювання професійної діяльності молодшого спеціаліста, а тому вирішення навчально-виробничих задач є суттєвою професійною дидактичною проблемою.

На думку А Матюшкіна [1], що проблему бажано розв'язувати з застосуванням принципів проблемного навчання Головна мета полягає в тому, щоб виконання проблемних завдань мотивувало студента до осмислення його навчальної діяльності, що, в свою чергу збігалося б з потребою в оволодінні майбутньою професійною діяльністю При цьому особливо важливою для студента є професійна мотивація Цю мотивацію підкріплюють конкретні приклади з технології виробництва тієї чи іншої продукції, які передбачаються навчально-виробничими задачами.

Наприклад Ви не достатньо усвідомили зміну та поведінку властивостей складових частин молока під дією температури За таких умов Ви можете не врахувати зміни технологічних властивостей молока, що в подальшому може привести до появи тих чи інших вад продукту

Тут мотивація спрямована на кінцевий результат професійної діяльності – на досягнення необхідної якості продукції

Одним із найбільших дісних шляхів для формування мотивації на рівні професійного інтересу та зацікавленості навчальним матеріалом, є використання частково-пошукового та пошукового методу навчання, при застосуванні його після вивчення певної теми предмету, яка забезпечує базові професійні уявлення та поняття

Розглянемо в цьому плані експериментальну методику розв'язання простих навчально-виробничих завдань Так, наприклад, у процесі вивчення теми "Біохімічні процеси при вивченні окремих видів кисломолочних продуктів" (предмет "Біохімія") викладач, провівши актуалізацію опорних понять (опорні плани-конспекти), ставить просте виробниче завдання "Виберіть температурні режими для теплової обробки молока, що йде на виробництво кефіру, йогурту"

Мотивація до виконання цього завдання проявляється в стані перестороги студента до того, що порушення температури теплової обробки молока, що йде на виробництво кисломолочних напоїв, йде на виробництво кисломолочних напоїв, веде до браку продукції

Спираючись на базові знання посередньої теми студенти самостійно вибирають і обґрунтують ті чи інші можливі оптимальні температурні режими

Викладач вводить студентів в проблемну ситуацію, спрямовуючи в необхідному напрямку логічний хід роздумів та пропозицій

Вирішення цього простого завдання охоплює знання з таких галузевих предметів мікробіологія, біохімія, технологія виробництва, у зв'язку з чим слід передбачити розв'язування окремих проблемних питань

- 1) завдяки чому проходить сквашування молока? (з мікробіології),
- 2) яку роль при цьому відіграють ферменти? (з біохімії),
- 3) які закваски використовуються при виробництві кефіру, йогурту? (з мікробіології та технології);
- 4) які типи бродінь ви знаєте? Вкажіть їх збудників (з біохімії, мікробіології),
- 5) які існують типи коагулляції білків молока? В чому їх суть? (з біохімії);
- 6) які фактори впливають на стабільність молочних згустків? (з біохімії, технології)

Ці та інші питання допоможуть студентам з різним рівнем знань взяти участь у вирішенні загальних виробничих завдань У студентів в процесі розгляду цих питань проходить процес поглибленого інтегрування знань з предметів спеціального циклу

Розв'язання складних цільових навчально-виробничих завдань можливе як у вигляді виконання комплексної роботи, індивідуального завдання, навчального заняття з елементами пошукової роботи (імітаційного і неімітаційного)

Так, при вивченні теми "Загальна технологія кисломолочних продуктів" (предмет "Технологія виробництва продукції"), спираючись на базові професійні знання, викладач ставить складне виробниче завдання "Ви працюєте в цеху цільномолочної продукції Потужність цеху складає 10 т молока, що переробляється за зміну Вам необхідно запровадити виробництво йогурту Ваші ді. як майстра" Викладач проводить актуалізацію раніше сформованих знань, які є базовими в даному випадку Підводить студентів до осмислення на науковій основі певних технологічних та технологічних пропозицій Попередньо розробляються завдання контекстного характеру з елементами дослідницької роботи Ці завдання

використовуються по ходу заняття, при цьому побудова послідовності та структури логічних підходів наближається до пошукової діяльності

Для вирішення цього завдання необхідні знання з предметів "Біохімія", "Мікробіологія", "Обладнання підприємств галузі", "Технохімконтроль виробництва", "Технологія виробництва"

Пошукові дії студентів здійснюються в такому плані

- 1) які технологічні процеси входять до технології виробництва кисломолочних напоїв? (з технології молочних продуктів),
- 2) які конструктивні особливості пластинчатих і трубчатих пастеризаційних установок, обґрунтуйте можливість їх використання при виробництві кисломолочних напоїв? (з обладнання підприємства),
- 3) які існують типи заквасок? Обґрунтуйте вибір закваски,
- 4) якщо впроваджується новий продукт, що перше необхідне для його впровадження Вам, як чайстру? (з технології виробництва, з ТХК),
- 5) який склад закваски для йогурту? (з мікробіології),
- 6) які особливості приготування закваски для йогурту? (з мікробіології);
- 7) які сучасні способи фасування продукції? Які види сучасних пакувальних матеріалів? (з обладнання підприємств),
- 8) яка необхідна нормативно-технічна документація при виробництві йогурту? (з технохімконтролю)

Система запитань складається з елементів, послідовне розкриття яких підводить студентів до розв'язання складних цільових завдань, які було поставлено перед студентами. В кожному запитанні сформульована часткова проблема. З допомогою викладача створюється проблемна ситуація, якій розв'язується студентами на основі знань з певних спеціальних предметів.

Таким чином, розв'язання кожної часткової проблеми будеться на основі актуалізації знань з певного предмета

Приклад Який склад закваски для йогурту? В цьому випадку студенти, використовуючи знання з предмету "Мікробіологія", згадують основні групи микроорганізмів, що використовуються при виробництві кисломолочних продуктів, типи заквасок, способи їх приготування, методи контролю заквасок, причини зниження їх активності, особливості закваски, що використовується при виробництві йогурту

Таким чином, у процесі послідовного розв'язування частково-проблемних завдань, активізується мотивація студентів в оволодінні професійними знаннями, як контекстний результат навчальної діяльності. У студентів з'являються певні пропозиції, думки, які переростають у певні розв'язання того чи іншого боку завдання. Крім цього, зароджується почуття професійної відповідальності за кінцевий результат виробничої діяльності, інтегруються професійні знання зі всіх спеціальних предметів

Заняття такого типу у вигляді розв'язання завдань мікрогрупами студентів з подальшим обговоренням та дискусією при виборі та обґрунтуванні оптимальних пропозицій та рішень мають належний ефект

Слід враховувати, що при вирішенні виробничих завдань в ненгровій формі не створюється реальний виробничий рівень інтелектуальної напруги. Це дозволяє оцінити тільки самі результати. За результатами не можна визначити хід пізнанальної роботи студентів, їх поведінку. Ці нюанси можна виявити при обговоренні думок і пропозицій у процесі чого виявляються ділові та психологічні особливості професійних пізнавальних дій

Варто враховувати, що вирішення проблеми на занятті прямим шляхом від "пізнання" до "знання" без звичайної боротьби думок саме цим значно відрізняються від умов виробничої діяльності

Бажано, щоб самостійні думки, знахідки студентів зустрічалися з альтернативними пропозиціями, що має місце в умовах реальної виробничої діяльності

Тому моделювання професійної діяльності майбутнього молодшого спеціаліста з вирішенням навчально-виробничих завдань не повинно обмежуватись однією формою їх вирішення. Тут доцільно практикувати проведення ділових ігор, які практично в повному об'ємі відтворюють виробничі умови, близькі до реальних

Розв'язування складних цільових навчально-виробничих завдань ми здійснююмо шляхом грунтовних роздумів та евристичних бесід, вирішення складних наскрізних навчально-виробничих завдань ми здійснююмо з застосуванням ділових ігор.

Ділові ігри дозволяють відтворити реальні виробничі умови, які здатні наблизити до реальності формування та інтеграцію необхідних професійних знань і умінь майбутнього молодшого спеціаліста

При розробці та вирішенні навчально-виробничих завдань необхідно ієрархізувати спеціальні дисципліни, виділивши головний навчальний предмет

Результати наших досліджень показали, що досить ефективне рішення складних виробничих задач, після вивчення великої теми курсу, або того чи іншого розділу головної спеціальної дисципліни, для даної спеціальності є предмет "Технологія молока і молочних продуктів". Провідна роль в розробці та вирішенні таких завдань відводиться викладачеві головної спеціальної дисципліни. В розробці, підготовці та проведенні обов'язкова участь викладачів спеціальних предметів, які забезпечують знання та уміння, необхідні для професійної підготовки в процесі вивчення головного предмету

Професійна підготовка молодшого спеціаліста моделюється в змісті головного навчального предмету, інтегрованого з іншими предметами навчального циклу. Для підготовки до оволодіння інтегрованими професійними знаннями для майбутньої виробничої діяльності передбачається оптимальне спрямування навчання зі всіх спеціальних предметів у відповідності до вимог стандартів освіти, побудованих на реальних потребах виробництва. Дидактичне розв'язання цієї проблеми з високою ефективністю дозволяє здійснити ведення системи навчально-виробничих завдань

Спочатку в процесі вирішення простих навчально-виробничих завдань у студентів формуються початкові базові професійні знання та уміння, в яких інтегруються знання та уміння з 2-3 спеціальних предметів

Вирішення складних цільових завдань забезпечує формування основних професійних знань та умінь по технології виробництва продукції, веденню галузевих виробничих розрахунків, за умови використання діючої галузевої документації, виявленню причин порушення технологічних процесів

Складні наскрізні навчально-виробничі задачі інтегрують професійні знання та уміння, на відміну від цільових, не тільки в межах основних спеціальних предметів (4-5), але в межах всього спеціального циклу предметів. Вони включають перелік завдань, пов'язаних із завершеним виробництвом, формують у студентів основні професійні уміння по забезпеченням завершеного виробництва продукції, сприяють появи почуття професійної відповідальності за кінцевий результат роботи, сприяють інтеграції професійних знань зі всіх предметів спеціального циклу

Однак, враховуючи аналіз виробничої діяльності молодшого спеціаліста безпосередньо в умовах виробництва, результати наших досліджень, можна зробити припущення, що вирішення сьогоднішніх нестандартних проблем виробництва, неможливе без використання в навчальному процесі реальних виробничих завдань з елементами дослідницької роботи. Ці завдання, як ніяк інші, об'єднують для свого вирішення цілий ряд навчальних дисциплін, які формують відповідні професійні уміння. А тому навчально-виробничі проблеми можна розглядати як системне утворення наук – яке найбільш ефективно інтегрує професійне знання, а також сприяє формуванню загальної системи професійної підготовки молодшого спеціаліста

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Изд-во "Педагогика", М., 1972 – 206 с

ПРОФЕСІЙНА ІНФОРМАЦІЯ У ФОРМУВАННІ ПОТЕНЦІЙНОГО КАДРОВОГО РЕЗЕРВУ РОБІТНИКІВ

Як свідчить досвід, для того, щоб молоді робітники успішно працювали на новому робочому місці, необхідні, щонайменше, три передумови здібності до праці, вміння працювати та бажання працювати. Формування цих передумов – результат всієї багатопланової діяльності з виховання та навчання молоді у суспільстві. Безперечно, проблема комплексного вдосконалення підготовки до праці виходить далеко за межі можливостей окремих підприємств. Але вони можуть і повинні активно сприяти загальноосвітнім та професійним навчальним закладам у її вирішенні. Більш сприятливі умови для якісної комплектації та стабілізації кадрів існують у тих виробничих колективах, де роботу з потенційним резервом робітників починають задовго до того, як учні переступають поріг віддилу кадрів. Випробуваною формулою щелепрямованого впливу трудових колективів та потенційний кадровий резерв є, зокрема, сприяння навчальним закладам в організації професійної орієнтації.

"Професійна орієнтація за своєю сутністю є не чим іншим як системою підготовки особистості до вільного і свідомого професійного самовизначення" [1, 95]. На величезне суспільне значення створення умов для свідомого професійного самовизначення молоді далекоглядні вчені-суспільствознавці звертали увагу ще на ранніх етапах формування сучасної індустриальної цивілізації. Ось що, наприклад, писав з цього приводу Анрі Сен-Сімон: "Оскільки різні посади та професії у суспільстві майбутнього будуть розподілятися згідно зі здібностями, то вони, в результаті, будуть виконуватися з більш високим ступенем досконалості. Уже з одного цього в усіх галузях людської діяльності прогрес буде відбуватися із значно більшою швидкістю, ніж у будь-яку епоху минулого. Поділ праці з повним правом вважають однією з головних причин успіхів цивілізації, але зрозуміло, що всі плоди вин принесе тільки тоді, коли в його основу будуть покладені відмінності здібностей трудаєщих. Праця за здібностями дає нову, дуже велику, гарантію чорального порядку – джерелом майже всіх невдач були невдалі покликання, насильство над нахилами, нав'язані професії і незадоволеність та злобні пристрасті, що звідси випливають" [2, 388-389]. Карл Маркс вважав, що "помилкова думка відносно наших здібностей та певної професії – це помилка, яка мстить за себе, і якщо навіть вона не зустрічає осуду з боку зовнішнього світу, то спричиняє нам більш страшні муки, ніж ті, які в змозі викликати зовнішній світ" [3, 5-6].

Але тільки у перший половині ХХ століття, коли сучасна індустриальна цивілізація досягла своєї зрілості, проблема створення умов для свідомого вибору кожною людиною такого виду професійної діяльності, який найбільш повно відповідає їй індивідуальним здібностям та талантам, переходить із сфери мрій та бажань у практичну площину. У 1908 році професор Гарвардського університету Ф. Парсонс заснував у м. Бостоні (США) "Бюро орієнтації" з метою допомоги школярам у визначенні їх життєвого шляху. Діяльність цього бюро прийнято вважати початком профорієнтаційного руху. Через десятий час аналогічні осередки зі сприяння професійному самовизначенню молоді створюються у багатьох великих індустриальних центрах США, Великобританії, Франції. А після Другої світової війни професійна орієнтація стає важливою складовою частиною національної політики освіти та занятості в усіх розвинутих індустриальних країнах. Активно формується система профорієнтації у 70-80-ті роки також і на території Радянського Союзу.

У нашій країні сьогодні є різні підходи до змісту та складових елементів професійної орієнтації. Перший підхід, який закріплений у діючих нормативних документах [4, 32], не обмежуючись формуванням певних професійних орієнтацій молоді, включає в цей процес і кінцевий стап реалізації цих орієнтацій (профвідбір та профадаптацію у вузькому значенні). У той же час, професійне навчання чомусь виносяться за межі професійної орієнтації. Якщо ж його включити до неї, що було б логічним, то цей процес ствпадає з тим, який визначається поняттями професіоналізації або професійної адаптації у широкому значенні. Нам здається, що професійна орієнтація, як це випливає зі смислу самого терміну, повинна обмежуватися тільки формуванням певних професійних орієнтацій молоді як важливої складової частини більш широких процесів професіоналізації або професійної адаптації у широкому значенні. Тому ми

згодні з думкою одного з провідних українських спеціалістів у цій галузі, професора Б. Федоришина про те, що до структури професійної орієнтації належать системи професійної інформації, професійної консультації і професійного добору А от систему професійного відбору та виробничої адаптації недоцільно включати до неї [5, 96]. Метою всіх засобів профорієнтації є виховання покликання При цьому необхідно, щоб особа виявляла активність та інтерес до свого покликання. Це така властивість особи, "у структуру якої входять як інтерес до певної діяльності та бажання її виконувати, так і обґрунтована самооцінка здібності до неї У ній виявляється спввідношення здібностей особи з її потребами та рівнем її прагнень" [6, 169]

Професійна інформація – це "планомірний процес ознайомлення учнів, які навчаються у школах, з основними професіями та спеціальностями, з їх функціями, змістом, умовами, організацією, режимом і оплатою праці, правовими основами працевлаштування, перспективами змін у змісті праці та у структурі професійних потреб. Крім того до профінформації включаються відомості про вимоги професії до фізичних можливостей діяких робітників, стану здоров'я тощо" [7, 22]

Інформація про професії надходить до школярів із різних джерел від батьків та родичів, друзів та знайомих, засобів масової інформації, професіографічної літератури, вчителів-предметників, вчителів курсу профорієнтації тощо Головним суб'єктом професійного самовизначення є самі школярі та їх батьки Усі інші суб'єкти профорієнтаційного процесу повинні допомагати учням свідомо зробити найбільш правильний і перспективний професійний вибір "Система профорієнтаційної роботи з учнями старших класів передбачає організацію активної пізнавальної діяльності школярів у галузі професіографічного аналізу різних професій. Вони вчаться розглядати професії не за випадковими поверховими ознаками, а за тими їх сутністюми елементами, які мають відношення до психологичної сфери особистості" [8, 21]

Але для того, щоб вчителі могли більш ефективно допомагати учням та їх батькам у професійному самовизначенні, вони самі потребують суттєвої допомоги з боку виробничників. Форми такої допомоги надзвичайно різноманітні. У 70-80-ті роки у процесі розробки та реалізації комплексних систем роботи з кадрами на гірничо- металургійних підприємствах України накопичений значний досвід дійового співробітництва педагогів шкіл та кадрових служб і трудодалх колективів підприємств у справі підвищення ефективності професійної інформації.

На всіх великих металургійних підприємствах були створені заводські кабінети профорієнтації, які виконували роль методичних центрів із організації профорієнтаційної роботи серед школярів району, міста. У кожному з них є широкий набір інформаційно-довідкових матеріалів про зміст, організацію та умови праці на основних робочих місцях про перспективні потреби в кадрах, про організацію професійного навчання та просування робітників. Організатори профорієнтації потурбувалися про те, щоб відвідування таких кабінетів залишало глибокий емоційний слід у свідомості учнів. Наприклад, на комбінатах "Криворіжсталі" та "Запоріжсталі" школярів перш за все ведуть у конференц-зал, де демонструється спеціальний фільм про підприємство. Поряд з екраном відкриваються двері, звідки виходить робот і починає коментувати фільм. Цей електронний диктор виглядає ефектно. Але ще більш вражаючими є діючі макети доменніх печей, мартенів, конвертерів, прокатних станків. Моделі дають змогу одразу побачити те, що не можна охопити поглядом безпосередньо на виробництві.

Шефи-виробничники надають допомогу і в організації роботи шкільних кабінетів профорієнтації. У кожному з них є фотоальбом, плакати, стендзи з характеристиками основних робітничих професій, технологічних схем виробництва. Є матеріали, які розповідають про історію підприємства, його роль в економіці країни, виробничі досягнення, перспективи розвитку. У багатьох кабінетах демонструються макети, моделі (в тому числі і діючі) агрегатів, набори різних інструментів, зразки вироблюваної продукції.

Спеціалісти промислових підприємств допомагають вчителям-предметникам органічно ввести елементи профорієнтації у зміст шкільних уроків з окремих предметів. Робітники відновідніх служб готують спеціальні розробки з ілюстраціями окремих тем шкільних курсів фізики, хімії, біології, суспільствознавства тощо, конкретними прикладами з техніко-технологічних та соціально-економічних процесів на підприємстві. Потрібним посібником для вчителів, які займаються професійною орієнтацією, та учнів є книга "Металург – професія

почесна" (видавництво "Промінь", 1989 р.) У ній подається характеристика основних професій металургійного виробництва, викладені відомості про зміст та умови праці робітників різних спеціальностей, вимоги до психофізіологічних якостей та стану здоров'я при виборі професії, шляху підвищення кваліфікації та стимулювання праці [9, 132].

При всій важливості "опредмеченої" інформації – посібників, стендів, діаграм, макетів, моделей, – особливе значення мають зустрічі учнів з робітниками підприємств регіону. Шеф-виробничики у 70-80-ті роки були частими гостями в класах, шкільних кабінетах профорієнтації, у майстернях Великого сектору досягали регулярно виступи перед учнями передовиків виробництва, ветеранів праці, кращих спеціалістів окремих професій. Живе спілкування відкривало велике можливості для ефективного впливу на професійну орієнтацію учнів, особливо, якщо продумано підбираються виробничі "вожаті" та профінформатори. Кращі виробничники-профінформатори, відкриваючи школярам вікно у світ професій, вміють показати їх неповторність, значення, можливості, які вони відкривають для творчого самоствердження.

Ефективність профінформаційної роботи значно підвищує вміле та гнучке використання таких її форм, які сприяють самостійній пізнавальній діяльності учнів. З цією метою активно використовуються вікторини та конкурси учнів на краще звання заводських професій. До складу журі входять передовики виробництва, в тому числі молоді робітники. На ряді підприємств (металургійні комбінати ім Петровського, "Запоріжсталь") працював "Клуб юних металургів", де у неформальній атмосфері відбувалися спілкування і творча взаємодія учнів, молодих металургів, які ще недавно вчилися у школах міста, району, та провідних спеціалістів підприємств, ветеранів праці. Досвід свідчить про те, що вплив різних профорієнтаційних заходів на юнаків та дівчат тим сильніший і глибший, чим повинне у змісті цих заходів відбиватися життя та праця молодих робітників, які недавно закінчили загальноосвітні та професійні школи.

Велике значення має також знайомство учнів з традиціями виробничих колективів, діючими в них соціальними нормами. З цією метою шефи-виробничники турбуються про те, щоб учні знали, чим живе колектив заводу, цеху, що його хвилює. На багатьох підприємствах учні беруть участь у вшануванні передовиків виробництва, переможців трудових змагань. Вони запрошуються на урочисті свята, ювілеї трудових колективів. Практикувалися регулярні обміни колективами художньої самодіяльності, спільні спортивні змагання. Регулярно відвідуючи шефські колективи, знайомлячись з виробництвом, кращими людьми, трудовими традиціями, школярі відчувають дух виробничого життя, інтереси та турботи робітників підприємства.

Професійна інформація тісно пов'язана з професійною пропагандою. Звичайно, кожне підприємство намагається пропагувати серед школярів у першу чергу "свої" професії. Це, однозначно, – і сильна сторона, і суттєвий недолік тих систем профінформації, які спираються, переважно, на зусилля якоїсь однієї виробничої організації, що здійснює шефство над певною школою. На сильні сторони ми вже звернули увагу вище. Головним же недоліком є те, що кожне підприємство звертає увагу тільки на "свої" професії, а серед них, у першу чергу, на ті, які погано комплектуються.

Так, у 70-80-ті роки головні зусилля шефів-виробничиків були спрямовані на те, щоб показати учням "красу робітничих професій", переконати їх у тому, що професія верстатника чи слюсаря аж ніяк не горша від професії інженера, вчителя, кервника, науковця тощо. Відомий господарський керівник, директор одного з ленінградських верстатобудівних заводів Г. Кулагін роль професійної інформації бачив так: "Потрібно зробити все, щоб підняти престиж робітничих професій в очах молоді. Для цього потрібно перш за все відмовитись від традиціального поділу людських занять на таорчі та нетворчі. Творчість – це будь-яка продуктивна праця, яка примножує суму щастя людини. Тому кожний свідомий радянський робітник є творчою людиною" [10, 50]. Замість клопітних зусиль для того, щоб зробити працю на підприємстві дійсно творчою для більшості його робітників, значна частина "радянського директорату" намагалася через масову пропагандиську профінформацію переконати потенційних молодих робітників у тому, що будь-яка продуктивна праця є творчою та "заземлити" їх професійні прагнення до рівня того змісту та умов праці, які домінували в той час на "середніх", переважно технічно відсталіх, підприємствах. У результаті системи профорієнтації значною мірою виявилася підпорядкованою кон'юнктурним міркуванням. Ігноруючи з'ясування об'єктивних особистих характеристик

школярів, вона переслідує суто відомчі інтереси, то школи – заради випуску десятикласників, то ПТУ – щоб забезпечити набір учнів, то окремих підприємств – щоб забезпечити комплектацію малопривабливих робочих місць [11, 4]

Якщо ж виходити з того, що професійна орієнтація повинна створити максимально сприятливі умови для свідомого вибору кожною молодою людиною такого місця в системі суспільної професійно-трудової діяльності, яке у перспективі може забезпечити найбільш повну реалізацію та збагачення її особистого потенціалу, то тут небажаними є як великий розрив між очікуваннями та досягненнями молоді і реальною структурою робочих місць, так і будь-які спроби досягти повної адекватності між ними "У здоровому динамічному соціальному організмі існує якийсь проміжний оптимальний варіант, при якому виключається застійність суспільства та різкий контраст між прагненнями та реальністю" [12, 25]

Місцеві підприємства, звичайно, повинні брати активну участь в організації профорієнтаційної роботи в школах регіону. Але ці зусилля повинні спрямовуватися на те, щоб створити найбільш сприятливі умови для свідомого, самостійного вибору учнями такої сфери професійно-трудової діяльності, яка дозволяє найбільш ефективно у певних умовах використати особисті здібності та нахили. Тому доцільно не закривати школу за підприємством, а варто скооперувати зусилля різних підприємств з метою створення добре устаткованих регіональних центрів профорієнтації. Про перспективність такого підходу свідчать нові тенденції в організації профорієнтаційної роботи в розвинених індустриальних країнах. Акцент тут все більше робиться на створення умов для самостійного вибору учнями та їх батьками певного виду професійно-трудової діяльності, на забезпечення незалежності, "нейтральності" профорієнтації від тиску специфічних "відомчих" інтересів [13, 71]

Наприклад, в Канаді діє 70 региональних "центрів вибору" (у середньому один центр на 60 тис. осіб у віці від 15-ти до 24-х років) Це заклади, які мають автоматизовані системи, відеотехніку, електронні екзаменатори тощо і працюють, переважно, за методом самообслуговування. Зайшовши у "центр вибору" молода людина може одержати інформацію у вигляді тексту на екрані та короткого фільму про майже 4 тис. професій. За кожною з них є такі відомості: а) зміст трудових функцій робітників даної професії; б) необхідні особисті якості та вимоги до загальної освіти; в) шляхи професійного зростання та освоєння суміжних професій; г) попит на робітників даної професії на місцевому та загальнонаціональному ринках праці (нинішня оцінка та прогноз на найближчі два роки). Виконавши за допомогою комп'ютера тести на професійну придатність, відвідувач "центру вибору" може оцінити ступінь відповідності своїх особистих якостей, здібностей та схильностей до тих, які вимагаються з тієї чи іншої спеціальності. Як засвідчив досвід, великі витрати на автоматизовані "центри вибору" цілком віправдані. Найбільш широкий спектр професій, оптимальна за об'ємом та змістом, доступно викладена інформація, цікаві форми її подачі, висока пропускна спроможність "центрів вибору", що працюють за методом самообслуговування, піднімають професійну орієнтацію на якісно новий рівень

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Федоришин Б О Питання методології професійної орієнтації //Науково-методичне забезпечення діяльності середньої професійної школи /Матеріали міжнар наук-практ конф – Львів, – 11-14 травня, 1994 – К , 1994 – С 95
- 2 Изложение учения Сен-Симона – М Изд-во АН СССР, 1960 – С 388-389
- 3 Васильев В В Социально-экономические аспекты подготовки рабочих кадров в Днепропетровской области – Днепропетровск Минпром Украины, 1992 – С 5-6
- 4 Збірник нормативних, інструкційних та методичних матеріалів з питань професійної орієнтації незайнятого населення та інших категорій громадян – К Державний центр зайнятості, 1987 – С 32
- 5 Федоришин Б О Питання методології професійної орієнтації //Науково-методичне забезпечення діяльності середньої професійної школи /Матеріали міжнар наук-практ конф – Львів, – 11-14 травня, 1994 – К , 1994 – С 96
- 6 Платонов К К Структура розвиття личності – М Наука, 1986 – С.169
7. Назимов Й.Н Структура профориентационной деятельности //Социологические исследования профессиональной ориентации молодежи – М ИСИ, 1975. – С 22

8. Система профориентационной работы со старшеклассниками /Б.А. Федоришин, С.Е. Карпюковская, Р.И. Миттельман и др. / под ред. Б.А. Федоришина. – 2-е изд. перераб. и дополн. – К.: Рад. школа, 1988. – С.21.
9. Васильев В.В., Куницкий И.С., Мокряк В.Л. Металлург – профессия почетная. – Днепропетровск: "Проммінь", 1989. – С.132.
10. Кулагин Г.А. Рабочий-управляющий-ученый. – М: Сов. Россия, 1982. - С.50.
11. Соловьев А. Престиж и престижность // Правда, 1987. – С.4.
12. Константиновский Д.Л. Динамика профессиональных ориентаций молодежи Сибири. Опыт социологического исследования. – Новосибирск: Изд-во "Наука". Сиб. отд-ние, 1977. – С.25.
13. Рыжков В.А. Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании. – М.: Высшая школа, 1991. – С.71.

СОЦІЛЬНА НЕДАГОГІКА

Оксана ГУМЕНЮК

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ

Життєвий шлях людини, її онтогенез та соціалізація, старти і вершини професійних досягнень, надії і перспективи становлення власного "Я" – це складні психологічні реальності які розвиваються, формуються, видозмінюються у багатопланових структурах соціальних явищ організаціях. Становлення особистості відбувається, з одного боку, за законами її природного розвитку, з іншого – за закономірностями конкретної організаційної системи, що в сукупності становить два діалектичних аспекти єдиного процесу людської життєдіяльності [5].

Важливим чинником функціонування організаційної структури є її зв'язок із соціальною діяльністю і, відповідно, із процесами власного розвитку, формами і механізмами самовдосконалення. М. Бобнєва визначає соціальну організацію як спільність цільову, що виникає як необхідна умова задоволення індивідуальних бажань і водночас спричинена об'єктивною суспільною потребою, яка знаходить відображення у суспільній свідомості і світобаченні членів соціальних груп, котрі причетні до формування цілі організації, тобто передусім у вигляді суспільних внутрішньо індивідуальних цілей і завдань. Тому соціальні організації є спільнотами специфічного складу, суть яких полягає в особливому характері поєднання соціальних та особистих, організаційних та індивідуальних прагнень [3]. Природа соціальної організації або, іншими словами, сам факт і потреба такого складного узгодження, передбачає обов'язкову наявність механізмів соціального спілкування, тобто утворення гармонійної сукупності взаємоспричинених соціально-психологічних процесів.

У функціонуванні організаційної структури основоположною є онтологічна єдність спілкування і соціальної діяльності суб'єктів. Проте почасти заперечується таке поєднання. Так, Е. Дюркгейм досліджує не динаміку суспільних явищ, а їх статику. Суспільство, за концепцією вченого, – це сукупність статичних форм спілкування, а не динамічна система взаємодіючих стисливів, груп, індивідів. За такого підходу суспільний процес зводиться до процесу духовномовленнєвої комунікації. О. Леонтьєв, розвиваючи думку автора, характеризує індивіда як такого, що спілкується, але практично не є дієвим суспільним індивідом [7].

На противагу цьому, у вітчизняній психології обстоюється ідея та принцип єдності спілкування і діяльності. Такий висновок логічно випливає із розуміння спілкування як реальності людських відношень, які припускають, що всі можливі форми спілкування організуються як специфічні способи спільної діяльності люди не лише спілкуються у процесі виконання ними різних функцій, а й обмінюються висловами та репліками у певній діяльності з приводу її планування і здійснення.

Ідея відletіння спілкування в діяльність дає змогу зрозуміти, що саме воно організовує і збагачує її групові та індивідуальні форми. Побудова плану спільної діяльності в організації потребує від кожного учасника оптимального розуміння її цілей і завдань. Спілкування в цьому процесі узгоджує або не узгоджує взаємовідповідні виконавців організаційної програми. Водночас таке узгодження діяльностей в організації є відображенням соціально-психологічних закономірностей спілкування, що найперше структурних (єдність комунікативного, інтерактивного і перцептивного аспектів).

Комунікативна сторона, або комунікація, як відомо, полягає в обміні інформацією між індивідами. Це – смисловий аспект соціальної взаємодії в організації. Процес обміну

інформацією під час спілкування має соціально-психологичну діалогічну природу. Це підтверджують такі наукові факти:

Взаємне інформування передбачає наявність суб'єктивної активності між особами і налагоджування спільної взаємовигідної діяльності. Звідси слідує, що, спрямовуючи інформацію один одному, необхідно орієнтуватися в ситуації, взаємно аналізувати мотиви, мету, установки. Відтак створюється цинічно-смислове підґрунтя аргументованих висловлювань і повідомлень, за якого комунікативний процес відбувається не просто як "рух інформації", а, щонайменше, як активний обмін знаннями, нормами і цінностями.

Характер обміну інформацією між людьми визначається тим, що партнери можуть впливати один на одного, використовуючи систему культурних знаків (мова). Тоді комунікативний взаємоплив спрямовується на корекцію поведінки контактуючих особистостей, зміну самого типу актуальних відношень між ними.

Комуникативний вплив як результат обміну інформацією можливий лише тоді, коли особа, яка спрямовує інформацію (комунікатор), і яка приймає її (реципієнт), володіють єдиною системою кодифікації і декодифікації, тобто вживають у співдіяльності одну мову.

За умов міжіндивідної комунікації можуть виникати специфічні бар'єри (соціальні, політичні, релігійні, професійні), які не тільки породжують різну інтерпретацію одних і тих ж понять, а й відмінне розуміння сутності речей, різне світобачення.

Відомо, що передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою досконаліх знакових систем – вербалної та невербалної комунікації. Перша (мовлення) забезпечує змістовий аспект взаємодії і взаєморозуміння у процесі спільної діяльності, друга містить різні знакові системи (оптико-кінетичну, паралельну, екстрапінгвістичну, просторово-часову, контакт "очі в очі"), кожна з яких характеризується особливими ознаками. Водночас зазначені засоби комунікації тісно пов'язані між собою. Зокрема, невербална комунікація є суттєвим додатком до вербалної, вона посилює її. За оцінкою американських учених, тільки 7% змісту повідомлення передається через значення слів, у той час як 38% інформації визначається тим, як ці слова вимовляються, і 55% – виразом обличчя.

Інтерактивна сторона спілкування – це умовний термін, що позначає характеристику тих компонентів спілкування, які пов'язані із взаємодією людей, безпосередньою організацією їхньої спільної діяльності. Очевидність цієї сторони підтверджується фактам взаємообміну у процесі соціального спілкування різними діями, які забезпечують планування діяльності, координацію та розподіл її функцій. Інтеракція (взаємодія) виявляється у розгортанні обопільних впливів, які забезпечують реалізацію завдань сумісної діяльності, а відтак досягнення організаційної мети. Отож для вдалого розвитку спільної справи має значення не інші інформаційні обміни, а й "обмін діями", система їх планування і реалізації.

В історії соціальної психології були спроби теоретично обґрунтувати структуру і психологічні закономірності взаємодії (М. Вебер, П. Сорокін, Т. Парсонс, Я. Щепанський, Е. Берн, Гіблі, Форверг, Р. Бейлз, Дж. Тібо, Г. Келлі, Г. Мід та ін.). Проте, на наш погляд, змістовий момент взаємодії описаний найповніше Л. Уманським. Він розглядає її як форму організації будь-якої спільно-конкретної діяльності людей у контексті рівнощінних індивідуальних "внесків" кожного. Вченій виділяє такі три можливі форми або моделі взаємодії:

- кожний виконує свою частину загальної роботи незалежно від інших – "спільно-індивідуальна діяльність";
- загальне завдання виконується послідовно кожним партнером – "спільно-послідовна діяльність";
- наявна одночасна взаємодія кожного із всіма іншими – "спільно-взаємодійна діяльність".

Зauważимо, що кожна сторона взаємодії охоплює відповідну систему відношень і ставлень, яка задана реальною соціальною діяльністю. Міжособистісні відношення, зі свого боку, функціонують у динамічній структурі діяльності, визначаючи як тип взаємодії, який виникає за цих конкретних умов (буде це співробітництво чи суперництво), так і якісну присутність цього типу (наприклад, успішне чи малоуспішне співробітництво) [1].

В теоретичному аналізі взаємодії велике значення має такий чинник, як усвідомлення кожним партнером його внеску в загальну діяльність (А Хараш). Саме він дає змогу особистості здійснювати корекцію своєї поведінкової стратегії. Лише за цих умови може бути виявлений психологічний механізм взаємодії, що виникає на основі обопільного порозуміння між його учасниками. Очевидно, що від глибини розуміння внутрішнього світу одиного залежить успішність спільних програмових і тактичних дій. ситуативна ефективність іхнього обміну. Причому, якщо стратегія взаємодії зумовлена характером тих суспільних відношень, які задані соціальною діяльністю організації, то тактика визначається безпосереднім уявленням про особистість партнера.

Отже, для адекватного розуміння механізму взаємодії необхідно зрозуміти, як пам'яті, мотиви, установки одного індивіда співвідносяться з уявленнями про партнера і як це сприяє прийняттю спільного рішення в окремій організаційній структурі. Іншими словами, подальший аналіз проблеми спілкування потребує детальнішого розгляду питання про те, як формується образ партнера по спілкуванню, від повноти і точності якого багато в чому залежить успіх спільної діяльності.

Разом з тим така постановка проблеми потребує переходу до розгляду третьої сторони спілкування, яку умовно називають перцептивною Соціальна перцепція – процес сприйняття так званих соціальних об'єктів, якими є інші люди, соціальні групи, великі соціальні спільноти. Вона також ґрунтуються на взаємному порозумінні партнерів, тобто взаємоадекватному усвідомленні мети, мотивів, установок, прағиень, переконань кожного. Водночас останнє твердження може набувати різного смыслового відтінку як розуміння учасниками взаємин потребо-мотиваційної сфери одни одного або як її взаємне внутрішнє прийняття та переживання "чужого" досвіду як свого власного. Але в обох випадках велике значення має той факт, як саме сприймається партнер-співучасник у процесі спілкування. Тому необхідною характеристикою (параметром) природи спілкування є наявність соціальної перцепції як розуміннє міжособистісне сприйняття членів організації.

У цьому контексті слушно говорити не про соціальну перцепцію, а про міжособистісну чи міжособистісне сприйняття. Це означає, що як перший термін (ширише значення явища), так і другий (його вузьке витлумачення) вживаються у науковій літературі довільно. На наш погляд, поєднані ці понятійно-термінологічні аспекти один емпіричний факт сприйняття іншої людини фіксується спочатку на її зовнішності (етніонаціональні та соматичні ознаки), а потім спрямовується у її внутрішній світ, тобто співвідноситься із віковими та особистисними характеристиками, результатом чого є глибина стороння інтерпретація реальних учинків співрозмовника.

При побудові стратегії взаємодії кожному партнерові, який є активним суб'єктом, потрібно внутрішньо приймати не лише містиви, установки та інші характеристики співрозмовника, а й те, як він зрозуміє їх сам. Тому аналіз усвідомлення "себе" через іншого містить два аспекти ідентифікацію та рефлексію.

Перший термін буквально означає ототожнення себе з іншим. У цьому відношенні за'значений психологічний механізм – один з найважливіших в організації процесів пізнання і розуміння партнера у соціальній групі, він безпосередньо пов'язаний із функціонуванням близького за змістом механізму – емпатією, тобто особливим способом розуміння іншої особи. В цьому випадку говориться не про раціональне осмислення проблем партнера, а швидше про бажання емоційно відгукнутися на його проблемах.

Спроможність активно слухати і співпереживати, настроюватися на "хвилю" співбесідника, К Роджерс вважає одним із найпотаємніших і реальних сил, яка визначає зміни у психологічній організації особистості. Щоб забезпечити ефективний процес емпатійного розуміння, суб'єкту, як зазначає вчений, треба вміти зосереджуватися на інших психічних станах, а також на тому, що говорить і як саме говорить ван комунікатор, не випереджаючи і не інтерпретуючи хід його думок.

Очевидно, що механізм емпатії в загальних рисах схожий із механізмом ідентифікації, оскільки в обох ситуаціях основним є вміння поставити себе на місце іншого. Проте результат

спільних дій в організації буде різним за умов реалізації особистістю цих механізмів одна справа – зрозуміти партнера у спілкуванні, стати на його позицію, діяти за її принципами і вимогами, інша – зрозуміти та прийняти його точку зору, але діяти за своїми переконаннями і правилами. Загалом описані соціально-психологічні ситуації потребують розв'язання ще однієї проблеми, а саме того, як буде "інший", тобто партнер спілкування, розуміти мене. Від цього щонайперше й залежатиме ефективність конкретної організаційної взаємодії. Звідси слідує ще один факт процесу порозуміння особистостей ускладнюється явищем рефлексії – ступенем самоусвідомлення співрозмовниками того, наскільки глибоко та осмислено вони сприймають один одного. Отож констатується не просто системне відображення внутрішнього світу іншого, а й виробляється особистісне знання того, як цей інший розуміє мене. В результаті організації такого соціального спілкування формується своєрідний подвоєний процес "відзеркалення" взаємоконтактуючих осіб як універсальних соціальних індивідуальностей.

Отже, аналіз спілкування як складного соціально-психологічного процесу показує, що його конкретно-ситуативні форми і механізми здійснення характеризуються різноманітністю, динамічністю, відкритістю й, визначально, функціональною цілісністю. Вирізнити "стильовані" зразки або моделі спілкування можна лише за умов іновдоцінного експерименту, передусім тоді, коли спеціально організується культурна взаємодія між кількома людьми (діалог, спір, дискусія, полілог). Крім того, щоб зрозуміти, як особистість певної спільноти задіяна у ті чи ті соціальні процеси, чим реально вона збагачує їх, треба дослідити, як конкретно розкриваються ("працюють") окремі механізми спілкування у малих і великих формальних і неформальних групах, тобто в соціальних ситуаціях розгортання, функціонування, розвитку і згасання продуктивної, у тому числі професійної, діяльності. Відтак і принцип єдності спілкування і діяльності потребує логічного переходу від пізнання загальних характеристик процесу спілкування до теоретичного аналізу зовнішньо і внутрішньо ситуативних, іншими словами, до виокремлення його в контексті безпосередньої життєактивності соціальних груп відповідної організації. Очевидно, що зазначене коло питань потребує окремого наукового розгляду.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Адреева Г М Социальная психология – М Аспект Пресс, 1988 – 376 с
- 2 Бери З Игры, в которые играют люди Люди, которые играют в игры – М , 1998 – 400 с
- 3 Бобнева М.И Особенности нормативной регуляции поведения человека в организации // Психологические механизмы регуляции социального поведения – М Наука, 1979 – С 44-75
- 4 Бодалев А А Восприятие и понимание человека человеком – М: МГУ, 1982 – 199 с
- 5 Казмиренко В П Социальная психология организаций – К МАУП, 1994 – 340 с
- 6 Кэмбелл Д Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях Пер с англ – М. Прогресс, 1980 – 392 с
- 7 Леонтьев А А Психология общения – Тарту, 1973 – 240 с
- 8 Леонтьев А.Н. Деятельность Сознание Личность – М Политиздат, 1975 – 304 с
- 9 Майерс Д Социальная психология Пер с англ – СПб Питер, 1996 – 684 с
- 10 Роджерс К Вигляд на психотерапию Створені чоловіка Пер с англ – М Прогрес Універс, 1994 – 480 с
- 11 Рубинштейн С Л Основы общей психологии В 2 т – М Педагогика, 1989 – Т 1 – 488 с, Т 2 – 328 с
- 12 Уманский Л И Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии – М Наука, 1977 – С 54-71
13. Хараш А У К определению задач и методов социальной психологии в свете принципа деятельности // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии – М МГУ, 1977 – С 21-32

ПРАВА СІМ'Ї ЯК ОСНОВА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЄЮ

Сім'я – це заснована на шлюбі чи кровній спорідненості мала соціальна група, члени якої пов'язані між собою спільним побутом, взаємними обов'язками та емоційною близькістю. Шлюб – це історично зумовлена форма стосунків між чоловіком та жінкою, що санкціонується та регулюється суспільством, породжує взаємні обов'язки та відповідальність стосовно дітей [10].

Сім'я є унікальним соціальним інститутом, посередником між індивідуумом та державою, транслятором фундаментальних цінностей від покоління до покоління. Саме її відводиться значне місце у державній політиці різних країн. В Україні були різні погляди на сім'ю та родинне виховання, які були зумовлені суспільною ідеологією різних часів. Розглянемо і проаналізуємо ці погляди.

Роль сім'ї в Україні, на відміну від розвинених країн, недостатньо враховувалась у становленні громадянського суспільства. Так, у 20-30 рр. ХХ століття в нашій країні діяла ідеологічна установа на "одержавлення сім'ї" у багатьох документах про соціальне виховання дітей, рішеннях нарад з питань народної освіти підкреслювалося, що виховання дітей із родинного повинно перетворитися на соціальне, громадське. Причинами цього були:

- * економічне ослаблення сім'ї у громадянській війні, що не дозволяло родині забезпечити сім'ю матеріально,
- * жінки масово включалися у виробництво та суспільну діяльність і поєднувати материнські обов'язки з працею було важко, не приводило до фізичних та психологічних перевантажень матерів, бездоглядності дітей,
- * думка про те, що "через свою індивідуалістичну природу сім'я не може виховувати дітей згідно з новими педагогічними парадигмами" [3, 7].

Нарком освіти Г.Гринько вважав "оскільки в соціалістичному суспільстві буде знищене приватне господарство, яке становить основу сім'ї, то відбуватиметься процес випадання дітей і сім'ї, а їх вихованням буде займатися держава" [2]. Головна роль тут відводилася дитячим будникам, так. С Сіроползко писав "покрити всю, завойовану робітничо-селянською кров'ю землю дитячими будниками – ось наше завдання. Тут кожна дитина знайде собі не тільки тимчасовий чи постійний притулок, тут вона зможе одержати все, що потрібно їй для життя" [9, 19]. За Г.Гриньком, дитячі будники повинні працювати з дитиною до досягнення нею 4 років, бо це "усуває подія дитини між сім'єю та школою і дає реальні можливості керувати її зростом і навчанням" [2]. З VI 1920 р. діяла постанова Наркомосу, яка рекомендувала приймати в дитячі будники дітей-сиріт і дітей тих батьків, що зловживують батьківськими правами. У 1920 р. обговорювалася "Декларація про соціальне виховання", де зазначалася життєва необхідність соціального забезпечення осиротілих і безпритульних і охоплення закладами соцвосу всіх дітей без винятку. У цей період з'являються дитячі садки – переходна форма до дитячого будинку, приватне патронування з метою захисту безпритульних дітей від голоду.

Приватне патронування означало розміщення дітей у сім'ях, але утримання їх здійснювалася цілком чи частково держава.

У 30-70 рр. більше уваги держава приділяла генеративні функції сім'ї: заборонялися аборти, заохочувалася велика народжуваність. Проблеми багатодітних сімей розв'язувалися за допомогою суспільства, громадських фондів споживання, соціального захисту, громадських організацій, закладів освіти та здоров'я.

70-80 рр. характеризуються зусиллями держави на підтримку батьків у вихованні дітей (з'являються групи подовженого дня), подолання малозабезпеченості сімей з дітьми, вивчається демографічна ситуація.

У 90 рр. здійснюються усвідомлення ролі сім'ї в суспільстві, проведено Міжнародний рік сім'ї (1994), з'явилися програми соціального захисту дітей, жінок, сімей, призначено органи

державної влади, які повинні займатися тільки проблемами дітей і молоді, неповнолітніх, надаються податкові пільги сім'ям, кредити тощо

Отже, державна сімейна політика змінилася на краще від незважання ролі сім'ї у суспільстві до її підтримки і захисту з боку держави. Але сучасна державна сімейна політика в Україні орієнтується більше на цілобітні стосунки, які регулюють обов'язки батьків стосовно дітей. Сім'я як мала соціальна група розглядається у плані побуту і обов'язків, а в плані прав і емоційної близькості – ні. Сім'я повинна розглядатися не тільки на основі аналізу а саме кількості членів, іх ролей, обов'язків тощо, але й на основі синтезу які нові права має ця соціальна група, як іх максимално реалізувати.

Цілісність сім'ї як соціальної системи полягає у взаєморозумінні, любові, емоційному зв'язку, моральних, економічних, правових та інших видах взаємної відповідальності [8].

Цілісність сім'ї означає, що мала група людей відокремлена від суспільства, бо має свій внутрішній світ, протиріччя, таємниці, яка існує, лише поки вона закрита для інших і це зумовлює її специфічні права у суспільстві. З іншого боку, сім'я – це перший і основний осередок суспільства, який виконує певні функції (від їх виконання сім'єю залежить розвиток суспільства) – матеріально-економічну, житлово-побутову, репродуктивну, (демографічну) комунікативну, виховну, рекреаційну [10, 12]. Як осередок суспільства, сім'я відчуває на собі всі проблеми суспільства, всі його протиріччя і реагує на це як система, що зберігає свою цілісність, особливість, виконуючи свої функції у суспільстві і водночас зберігаючи свій внутрішній світ, сімейний спосіб життєдіяльності.

Виходячи з цього, можна говорити про те, що, роз'язуючи протиріччя (внутрішні і зовнішні), сім'я сприяє розвитку суспільства через виконання своїх функцій і розвитку кожного окремого члена сім'ї через розв'язання протиріч як у самій сім'ї, так і між сім'єю та суспільством. Отже, метою соціально-педагогічної роботи з сім'єю повинні бути захист прав сім'ї і прав кожного її члена, задоволення запитів сім'ї, допомога у виконанні її функцій. Така орієнтація соціально-педагогічної роботи з сім'єю передбачає урахування

- різних категорій сімей;
- актуальних і найтипівіших проблем сім'ї;
- умови життєдіяльності сім'ї, [5, 12],
- обґрутування і виділення прав сім'ї і кожного її члена

Аналіз основних міжнародних документів з питань прав людини, а саме Загальної Декларації прав людини (1946), Міжнародного пакту про економічні, соціальні і культурні права (1966), Міжнародного пакту про громадянські та політичні права (1966), Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації стосовно жінок (1979), Декларація прав дитини (1959), Всесвітньої Декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990), Плану дій по здійсненню Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей у 90-х роках (1990), Конвенції про права дитини (1989) Європейської Конвенції з прав людини (1950), дозволяють визначити роль, права і обов'язки сім'ї у суспільстві. Ця проблема є важливою, оскільки від того, як розглядається сім'я як єдине ціле чи сукупність осіб, які мають різні особливості, ієрархію у стосунках, залежить сутність державної сімейної політики, державна допомога сім'ї у вихованні дітей, психологічна та соціально-педагогічна робота з сім'єю. У Декларації "Про державну політику стосовно сім'ї та жінок в Україні" сказано, що держава гарантує дотримання прав сім'ї. Адже самі ці права ще ніде не були визначеніми.

I. Права сім'ї:

- на захист з боку суспільства і держави,
- на охорону, піклування й допомогу,
- на виховання й розвиток дітей;
- на користування економічними, соціальними і культурними правами,
- на планування сім'ї;
- на відпочинок, заняття спортом, участь у заходах культурного життя,

- на належні умови життя, особливо житлові умови, санітарні послуги, електро- та водозабезпечення, транспорт, засоби зв'язку,
- на вибір місця проживання, фактичного перебування і пересування.
- на придбання майна, володиня, користування, розпорядження і управління цим майном, укладення договорів;
- на сімейні зв'язки, спілкування між членами сім'ї;
- на спільне проживання дітей з батьками

Ці права, з одного боку, є правами людини, але реалізувати їх сім'я повинна із урахуванням поглядів інших членів сім'ї, а з іншого боку – не права, які надаються лише при наявності шлюбного статусу. Отже, шлюб надає сім'ї додаткові права, а не тільки обов'язки, шлюб дозволяє сім'ї самостійно чи за допомогою держави якісно виконувати свої функції, що в цілому сприяє підвищенню рівня життя в суспільстві. Отже, соціальна робота з сім'єю повинна включати напрямок пропагування і підтримки сім'ї у шлюбі.

II. Права батьків і дітей в сім'ї: у цілому вони повторюють права людини, але дітям потрібна особлива допомога у здійсненні своїх прав. Між тим є особливі права дітей і окремі права батьків у сім'ї

a) Права батьків у сім'ї на:

- материнство і дитинство мають право на особливе тіклування і допомогу;
- забезпечення рівності прав і обов'язків батьків,
- вибір освіти для своїх малолітніх дітей,
- охорона і допомога, особливо при утворенні сім'ї і поки на їх відповідальності лежить турбота про несамостійність дітей та їх виховання,
- свобода забезпечувати релігійне та моральне виховання своїх дітей відповідно до власних переконань.
- визнання материнства як соціальної функції;
- визначення громадянства дітей,
- виховання і розвиток дітей,
- надання дитині імені,
- одержання позик, закладів під нерухоме майно та інших форм фінансового кредиту,
- поєднання виконання сімейних обов'язків з працею

b) Права дитини у сім'ї на:

- проживання і догляд у сім'ї.
- рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального і соціального розвитку;
- спільне проживання дітей з батьками,
- висловлювання власних поглядів, у тому числі і при розв'язанні проблеми місця проживання дитини, у разі, коли батьки живуть окремо,
- одинаковий соціальний захист для дітей, народжених у шлюбі та поза шлюбом,
- користування дитячими установами (по догляду за дітьми),
- захист усіх дітей після розлучення батьків,
- підтримання регулярних особистих стосунків і окремих контактів з батьками,
- таємницю кореспонденції та невтручання в особисте життя,
- захист від економічної та соціальної експлуатації, усіх форм фізичного та психологічного насильства, образі, зловживань, відсутності піклування, недбалого чи брутального поводження, сексуальних зловживань з боку дорослих, батьків чи осіб, що їх замінюють,
- інформація,
- користування рідною мовою,
- користування надбаннями культури свого народу,
- релігія, виконання її обрядів,
- творчість

Але на основі міжнародних документів можна визначити права сім'ї лише нуклеарної, з 2-х поколінь Сім'я є патріархальна, з 3-4-х поколінь поки що не є в центрі уваги соціально-педагогічної роботи. Виникають спірні питання про роль бабусь і дедусів у сім'ї, їх права, які забезпечили б урахування їх поглядів на сімейне життя, своє місце у сім'ї. Національні особливості України визначають повагу усіх членів сім'ї до старшого покоління, обов'язки щодо них дорослих дітей, але не їх права. Вважаємо ще одним перспективним напрямком досліджень соціально-педагогічної роботи.

Визначення прав сім'ї та її членів дозволяє розв'язати проблему надавати охорону, захист, допомогу усім або окремим членам сім'ї; усім сім'ям чи функціонально неспроможним. Адресність допомоги може бути визначеною через допомогу в реалізації прав сім'ї, прав окремих і членів і на основі можливостей сім'ї виконувати свої функції.

На основі викладеного можна зробити спробу сформулювати особливості соціально-педагогічної роботи з сім'єю.

- 1 Спрямованість на розвиток сім'ї і кожного її члена
- 2 Невтручання у справи сім'ї, якщо ці справи не вступають у протиріччя із загальнолюдськими нормами поведінки, сім'я виконує свої функції, а члени сім'ї реалізовують свої права та обов'язки
- 3 Сім'я розглядається не як сукупність різних за віком та статтю осіб, а як єдине ціле, що має свої специфічні проблеми, права, обов'язки, яких не має особа, що не має сім'ї
- 4 Визнання цінності кожної людини як особистості – члена сім'ї, її прав, гідності, свободи, а також її обов'язків. З цього погляду неможливо є дискримінація члена сім'ї на різний основі. Основа – надання кожному члену сім'ї можливості самореалізуватися, але враховуючи інтереси інших осіб
- 5 Зумовленість виконання сім'єю своїх функцій, реалізації прав рівнем розвитку суспільства і рівнем розвитку сім'ї. Суспільство через соціальну політику створює кожній сім'ї рівні стартові можливості для виконання своїх функцій, але не відповідає за те, як сім'я реалізує ці можливості
- 6 Сім'я є сполучною ланкою окремих громадян і суспільства. Але внаслідок того, що не всі члени сім'ї є працездатними та дісздатними особами, на ній у першу чергу позначаються проблеми суспільства. У той же час вона створює умови для самореалізації громадян, що пов'язано з помізками, труднощами. Отже, соціальна робота з сім'єю повинна бути спрямована на пом'якшення проблем суспільства і водночас – на допомогу окремим громадянам для повної самореалізації через подолання індивідуальних, особистих, труднощів
7. Усі сім'ї незалежно від їх видів, користуються своїми правами однаково, але допомога сім'ям з боку суспільства повинна бути адресною (конкретною у виконанні окремих функцій, допомозі навчитися користуватися правами тощо)
8. Діагностика сім'ї є початком соціальної роботи, супроводжує і контролює її з метою налагодження адресних послуг. Тому інформація про можливості виконання сім'єю своїх функцій, реалізацію прав, дотримання обов'язків є необхідною, але в той же час повинна бути конфіденційною, не зашкодити інтересам сім'ї
9. Колективне розв'язання сімейних проблем. Розв'язання окремих проблем суспільства можливе через об'єднання (спільну діяльність і спілкування) сімей, які мають схожі проблеми. Важливо організувати для них обмін досвідом (наприклад, виховання і навчання хворих дітей), самодопомогу
10. Соціальна робота з сім'єю повинна враховувати етнічні, релігійні, світоглядні, соціально-економічні, структурні особливості сім'ї.
11. Соціальна робота з сім'єю повинна мати гнучкий характер в міру того, як додаються труднощі, змінюється характер і кількість допомоги, вона може бути екстремальною та тривалою, залежно від особливостей конкретної сім'ї.
12. Рівномірний розподіл зиску і витрат між сім'ями з подібними проблемами, але пріоритет зиску належить дітям і сім'ям з дітьми

- 13 Гласність соціальної роботи з сім'єю (на рівні загальних проблем) у поєднанні з конфіденційністю (на рівні особистих проблем)
14. Надання послуг, які б забезпечували поєднання виконання сімейних обов'язків з самореалізацією кожного члена сім'ї
- 15 Орієнтація на організацію заходів за участю всіх членів сім'ї, що забезпечило б предметне спілкування між сім'ями, між членами сім'ї з різними інтересами

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Беллами Кэрол. Положение детей в мире – Unisef, 1997 – 160 с
- 2 Гринько Г Про соціальне виховання дітей В кн Порадник по соціальному вихованню дітей – Харків, 1921 – С 14
- 3 Дідус О М Українська школа соціального виховання в 20-30 рр ХХ століття // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної роботи підготовки вчителя – Житомир ЖДП 1999 С 55-56
- 4 Декларація наркомату освіти УРСР про соціальне виховання дітей – 1 07 1920 р
- 5 Зверева І Д Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні Автореф докт пед и – К , 1999 - 60 с
- 6 Конвенція ООН про права дитини – К. – ТМ Принтікс Прес, Print X Press™ 1999
- 7 Международная защита прав и свобод человека. – Москва – 1989 – 84 с
- 8 Молода сім'я України 90-х – К АДП – 1996 – 100 с
- 9 Порадник по соціальному вихованню дітей – Харків, 1921 – С 24
- 10 Постовий В І., Алексєєнко Т Ф , Донукіна О М , Заїцева З.Г , Щербакъ П М , Строзьникова Н М , Концепция "Сім'я і родинне виховання" // Соціальна робота з молодою сім'єю – К , 1997 Ч II. – С 4-9
- 11 Права людини Міжнародні договори України – Київ Юніком – 1992 С.12-32
- 12 Роль і функції соціально-психологічної служби в роботі з сім'єю // Георетичні та методичні засади соціально-педагогічної роботи підготовки вчителя – Житомир ЖДП 1999 – С 59-61
13. Теория и методика социальной работы // Под ред. В И. Жукова – М "Союз" – 1994 – 180 с
- 14 Шостъ Н В Енциклопедия права для каждой сім'ї – Харків Константа. – 1999 – в 2т.

Олександра ЯНКОВИЧ

ЗАРОДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У СТАРОДАВНЬОМУ СВІТІ

Соціальна педагогіка і соціальна робота на сучасному етапі становлять практичний механізм соціальної політики. Зважаючи на це, становлять інтерес історичні аспекти громадянського виховання і підтримки потребуючих. Враховуючи актуальність існуючих на сучасному етапі проблем соціальної педагогіки та допомоги, доцільно повернутись до витоків названих галузей знань – історії їх виникнення.

Викопні рештки людиноподібних істот, що знаходилися біля витоків антропогенезу, дають підстави стверджувати, що предки людини існували близько 3 млн років тому назад. Вони являли собою істоту, що лазила по деревах, іноді спускалась на землю, була здатна до випрямленого потягнення тіла, зридка пересувалась на задніх кінцівках, маса об'єм мозку в 450-500 см³. У той далекий час існували значно більших розмірів, прудкіші, з гострішими інструментами тварини, що загрожували самому існуванню першісної людини, її здатності вижити як біологичному видові. Едині переваги предків людини – трохи більший об'єм головного мозку та соціальний (стадний) спосіб життя. Ці індивіди не змогли б вижити, якби в колективах найбільші древніх гомінідів не була розвинена взаємодопомога. Очевидно, потомки людини успадкували її з тааринного світу, адже взаємодопомога широко представлена в угрупуваннях тварин. Мавпи не складають винятку у цьому відношенні: павіані, наприклад, при певних умовах ческають відсталіх тварин при пересуванні стада, шимпанзе після полювання на тварин легко ділиться м'ясною їжею з іншими членами стада. Таким чином, вже гомінідні предки людини були мирними істотами.

Отже, виникнення соціальних відносин не можна розглядати, як шори, що накладались суспільством, зароджуваним на смртсьльні за своїми наслідками зиткнення між окремими

індивідами. Їх функціональна роль полягала в регуляції взаємин між членами колективу в процесі праці.

На стадії родового суспільства уявлення про допомогу і взаємодопомогу пов'язані з механізмами реципрокності (допомога у побутовій і господарській сфері) та редистрибуції (розділ надлишкових продуктів). Вже на цій стадії відчувалось оформлення суб'єктів допомоги, ідеології, а також принципів, що регулюють зв'язки і підтримку між суб'єктами родового простору.

Таким чином, перші уявлення про процес допомоги і взаємодопомоги зародились на стадії родового суспільства. Однак вперше визначення і виділення даного явища із багатьох сфер людського буття сталося у Древній Греці. Це буде зв'язано з тим, що людство, накопичивши духовний досвід, почало виділяти серед інших особливу галузь, де проявлялись його дружні почуття, моральні зв'язки і стосунки. Так зародилося поняття "філантропія". У перекладі з грецької воно означало любов до людей, від спочатку, в V ст. до н. е., значення цього слова було пов'язане з уявленнями про божественну прихильність, відже вже в IV ст. до н. е. з цим поняттям пов'язувався інший смисл: будь-яке доброзичливе ставлення одного індивіда до іншого.

У Стародавній Греці сформувалися і були розвинуті теоретичні підходи до проблем допомоги і підтримки через праці видатних філософів. У творчості древньогрецьких мислителів Платона, Аристотеля та інших переплелись елементи соціальної педагогіки і соціальної роботи, що доводить необхідність конвергенції названих галузей знань.

Перші тенденції до зближення двох дисциплін намчаються в логіці педагогічної наукової рефлексії на початку ХХ ст. Однак ще на зорі цивілізації обидві проблеми – соціальної підтримки і виховання – стали предметами дослідження видатних мислителів, що доводить необхідність інтеграції цих наук.

Діяльність старогрецьких філософів Платона, Аристотеля співпала з періодом занепаду та гострої кризи афінської держави. Усі суперечності, характерні для рабовласницького суспільства, з новою силою проявилися в Афінах вже в середині V ст. до н. е. перед Гелопонесською війною, поразка в якій спричинила тяжкі наслідки населення Аттики було розорене, виробництво і торгівля занепали. Проте поряд із злідарством мас відбувається накопичення багатства в руках невеликої кількості людей. І Платон, і Аристотель відзначали, що місто розділилось на два ворогуючих табори. У ньому існувало наче два міста – бідних і багатих. Багатії охочіше викинули б своє багатство в море, ніж віддали б бідним, бідні ж, навпаки, нічого так не бажали б, як пограбувати багатих.

Платон відзначав, що дуже часто бідність полягала не в зменшенні майна, а у збільшенні ненаситності. Однак він не заперечував, що у суспільстві повинна бути добровільна благодійність.

На думку Аристотеля, необхідно прагнути до того, щоб не було поділу вільних на два ворогуючих табори, треба старатися уникати різкого розриву між заможними і незаможними.

Автор трактату "Про доходи" Ксенофонт вважав, що держава повинна надавати допомогу громадянам, які не мають прожитку. А Сократ описує "добрий старий час", коли багатії добровільно ділилися з бідняками, підтримували їх, віддаючи їм свої землі в оренду за мізерну плату або надавали біднякам добре оплачувані роботи [3, 68-69].

Плутарх та інші автори розповідали про щедрі роздачі багатих на користь неимущих, які складали ніде прямо не виражений, але між тим цілком незаперечний обов'язок як держави, так і багатих громадян. Роздачі багатіїв під час виборів, бенкети дня виборців і всі інші подаїнки неимущим сприймали як свій законний дохід, і це цілком природно, оскільки рабовласники з метою пом'якшення невдоволень вільної бідноти вимушенні були підтримувати ремісників і селян, що розорились.

Цю систему роздач схвалював і Аристотель. Подібно до інших ідеологів рабовласницького класу, він вважав за необхідне забезпечити солідарність вільних перед рабами. Багаті повинні ділитись частиною своїх доходів, і, розподіливши між собою бідних, забезпечити їх всім необхідним для заняття ремеслом та спонукати їх до праці.

Аристотель не проти проведення періодичних роздач на користь бідноти, однак він радить використовувати цей розподіл таким чином, щоб кожен міг "наскладати" засоби, необхідні для

придбання невеликої ділянки землі або хоч би для заняття торгівлею чи землеробством. Якщо ж роздачі не призводить до зміцнення майнового достатку бідноти і до пом'якшення соціальних протиріч, вони уподоблюються дірчастій бочці, і Аристотель схильний заперечувати їх доцільність.

Взагалі, на думку Аристотеля, не треба вважати, що кожен належить тільки собі, і що все належить державі, "адже кожен є частиною держави" [2, 32]. Таким чином, згідно з його вченням, благодійницька діяльність – прерогатива держави.

Проте окремі ідеї Аристотеля не можуть бути прийнятними у цивілізованому світі. Зокрема і те, що в законодавчому порядку повинно бути встановлено, що дітей-калік треба залишати без прожитку, визначити граничне число дітей від кожного шлюбу. У випадку, коли дитина, яка повинна народитись, понад норму, слід своєчасно запобігти народженню.

Древньогрецькі мислителі, розвиваючи проблеми милосердя і благодійницької діяльності, заклали також основи соціальної педагогіки. Як наука, вона виникла у середині XIX ст. Проте її елементи знаходимо вже у старогрецьких філософських вченнях. Засновник соціальної педагогіки Пауль Наторп головне завдання вбачав у виявленні найсприятливіших соціальних умов для виховання людини і визначення шляхів громадянського виховання. Однак ще Демокріт, Сократ, Платон, Аристотель вказували на велику залежність виховання від політики держави.

На думку Платона, тільки доцільно короване державою виховання може довести особистість до справжньої духовної і моральної культури. Щодо самої системи виховання і освіти, то вона випливає у Платона з основного факту заперечення сімейного начала для панівних груп населення. Діти, поява яких на світ зумовлена суveroю регламентацією, належать не окремим людям, а всій державі, і отримують виховання на кошти держави, незважаючи на статеві відмінності.

Державний характер виховання Платон, очевидно, запозичив із спартанської системи виховання. Держава, зацікавлена у підготовці добрих воїнів і філософів, встановлює мету виховання, узаконює освітню програму і ступені навчання.

При очевидній надуманості ідеальної держави, з її населенням з трьох станов і зв'язками із світом ідей, у педагогічних поглядах Платона немаво цикавого взаємодія держави і виховання. Виявлення талантів і турбота про них, методика викладання, ідеї про стандарти в знаннях і вміннях.

Найбільшу повну теорію виховання в античному світі створив Аристотель. Він з прихильником виховання через сім'ю та державу. Своєю повагою і любов'ю до сімейних початків він визначив один з найважливіших напрямів у соціальній педагогіці.

Головне завдання держави – виховання в народу доброчесностей. Якщо блаженне життя неможливе без них, а держава повинна забезпечити блаженне життя, то на державу покладається велике виховничє завдання.

"Оскільки вся держава в її цілому має на увазі одну кінцеву мету, то ясно, що для всіх громадян потрібне тотожне виховання, і турбота про це виховання повинна бути турботою державною, а не справою приватної ініціативи" [2, 32].

Правителі держави, що прагнуть забезпечити громадянам розкіш, повинні ставити перед собою широкі виховні цілі. Мета політики – прививати громадянам хороші якості і зробити їх людьми, що чинять прекрасно.

При цьому громадяни, що ведуть блаженне життя, не повинні піддаватись лише розвагам. Необхідною умовою досконалого життя є діяльність. Однак це повинна бути діяльність душі і розуму.

Ретроспективний аналіз процесів соціальної роботи і елементів соціальної педагогіки дає підстави стверджувати, що і соціальне виховання, і соціальна допомога стали важливим предметом досліджень древньогрецьких філософів. Таке виховання і підтримка потребуючих є, на їх думку, прерогативою держави.

Дослідуючи принципи конвергенції соціальної педагогікан і соціальної роботи, доцільно відзначити, що гармонія класових інтересів, що досягається в результаті добре налагодженості системи соціальної допомоги, є необхідною умовою для всебічного виховання особистості. Процеси взаємодопомоги і виховання, які розгорталися у Древній Греції, підтверджують правильність такого

погляду. Подальший хід історії буде проявляти розвиток також протилежної тенденції – все більше проникнення ідей соціальної педагогіки в благодійницьку діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Ачкеев В П Становление человечества – М. Политиздат, 1984 – 462 с
- 2 История социальной педагогики Хрестоматия-учеб Учеб пособие / Под ред М А Галагузовой . М. Гуманит изд центр ВЛАДОС, 2000 – 544 с
- 3 Кечекьян С Ф Учение Аристотеля о государстве и праве Москва-Ленинград. Изд акаад наук СССР, 1947 – 222 с
- 4 Кравець В П Історія класичної зарубіжної педагогіки та школництва - Тернопіль, 1996 – 436 с
- 5 Фирсов М В Введение в теоретические основы социальной работы /историко-понятийный аспект/ Москва-Воронеж Інст практ псих , НПО "МОДЕК", 1997 – 192 с

Олександр ПИЛИПЕНКО

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРЕВЕНТИВНОЇ РОВОТИ З ДІТЬМИ ГРУПИ РИЗИКУ

Превенція небезпечної поведінки вчить дітей і молоді широкому спектру особистих і соціальних навичок, застосування яких у різноманітних ситуаціях, що можуть і не мати прямого відношення до небезпечної поведінки, – важлива складова соціалізації дитини. Наши дослідження на ступні усвідомлення необхідності превентивної освіти і виховання серед різних соціально-вікових груп підлітків і молоді засвідчують, що серед підлітків 12-15 років розуміння важливості превентивних знань і навичок поведінки, пов'язаних з правопорушеннями, наркотиками, ВІЛ/СНІДом, складає 62%. Для молоді 16-18 років – 85%. При цьому знання про шкідливість наркотиків та наслідки правопорушень, ВІЛ-інфекції знайомі для 56% підлітків та 80% молоді. Проведене дослідження дозволяє зробити деякі висновки. Превентивні знання і навички можуть залишатись нереалізованими при відсутності цілеспрямованої і комплексної виховної роботи. Додаткові дослідження дозволили визначити наступну закономірність – ступінь розуміння важливості превентивної освіти і виховання змінюється в залежності від віково-соціокультурної позиції суб'єкта, що бере участь у виборі ризикованих поведінок. Отже, постає питання про те, якими засобами превентивної освіти і виховання дітей і молоді їх вчать вирішувати проблеми і приймати рішення, пручатися негативному тиску оточуючих і засобів масової інформації, контролювати свою поведінку, переборювати стрес і тривогу.

На сьогодні проблемою в Україні є низька ефективність превентивної освіти, а саме невідповідність кількості запропонованої для населення превентивної інформації широті і якості отриманих знань. Усвідомленням наявності смислових перешкод при наданні превентивної інформації різним групам ризику привело до посиленних пошуках нових освітніх підходів.

Розвиток превентивної освіти, ляя на нану думку, виявляє себе з найкращого боку в контексті теорії розуміння, наукові основи якого було започатковано українською школою психологів [3], хоча сам підхід має глибокі світові і національні традиції. Саме такий підхід сприяв динамічному освітньому і виховному впливу на групи з різними субкультурами ризикованих поведінок. Відповідно такої концепції превентивна освіта повинна бути адаптована до специфічності окремо взятої субкультури, стилю їх життя, статі та віку.

Такий підхід зазначив практичне вираження суб'єкт-суб'єктної парадигми стосунків, розбудова якої часто здійснювалась на рівні теоретичної інновації, але рідко практично використовувалась у освітній і соціальній практиці. Практичне виявлення такого підходу представлено моделлю освіти "рівний-рівному". В такому контексті вона найбільш повно пов'язана з ідеями "педагогіки співробітництва", "педагогіки толерантності", іншими сучасними поглядами на процеси освіти. Згідно такому підходу сутність виховуючих відносин пов'язана зі спільним пізнанням і розв'язанням навчання. Принципи гуманізації соціального виховання лежать в основі сучасної парадигми взаємодії з групами ризику. Взаємодія виникає

тоді, коли люди стикаються з необхідністю сумісної дії і зіставляють свої прагнення з ідеалами, які не суперечать їх взаємній користі

Разом із тим, вони природно виходять за формальні стосунки у навчальному закладі і поширюються на різні грані соціального життя. У таких умовах педагог має набути ролі близького педагога, оскільки у процесі взаємодії вирішується коло питань актуальних як для учня, так і педагога, а роль вчителя розширяється до "консультанта", "порадника", "тренера". Це має стимули до пізнання внутрішнього світу дитини, його оточення, всього діапазону соціально-культурних чинників, що впливають на процес соціалізації учнівської молоді. Наближення до розуміння методу освіти "рівних" педагогами, стає умовою для зближення, з'янння статусів у відкритому просторі, що є запорукою для закріплення демократичних традицій українського суспільства. Критичне ставлення до освіти "рівний-рівному" висловлюють тільки консервативно налаштовані фахівці, одні з яких не володіють інформацією щодо стратегій профілактики негативних явищ, а інші фахово не володіють сучасними педагогічними технологіями. На думку фахівців з освіти, такий підхід кидас виклик традиційному розумінню ролі фахівця і захищає право молодих людей самим мати широку доступність до інформації щодо проблем ризикової поведінки, глибоку зв'язки та вміння, а в цілому, високий рівень соціальної компетенції [3]. Освіта "рівний-рівному" знаменує розвиток гуманістичних принципів взаємодії і різними соціально дезорієнтованими групами. В умовах глобальних інформаційних технологій вони стають ознаками сучасного світу, здатності здійснити позитивні зміни в свідомості дітей і молоді.

При цьому виділяються два підходи до стратегії освіти "рівний-рівному". Перший розглядає її як навчальний метод роботи з групами молодих людей з метою забезпечення їх кваліфікованою інформацією для спростування помилкових поглядів на характер вчинків та сиріння розвитку комунікативних навичок, необхідних для ефективного спілкування з однолітками. Другий визначає метод як соціальну технологію, завдяки якій лідери-підліткироблять спроби здійснити вплив на вчинки оточуючих однолітків засобами просвітницької роботи.

Особливого значення набуває підготовка соціальних педагогів до роботи з дітьми ризикової поведінки. На базі кафедри педагогіки Національного Київського університету ім. Тараса Шевченка для такої роботи були підготовлені спецкурси бакалаврського ("Методи розв'язання конфліктів", "Профілактика правопорушення", "Педагогічна реабілітація") і магістерського ("Методи роботи з групами ризику", "Соціально-педагогічне консультування", "Етика соціального педагога") рівнів [1].

Слід зазначити, що педагогічні технології за модульним навчанням дають нові можливості в превентивній освіті.

Модульне навчання як інтеграція різних видів та форм навчання, узгоджених у часі та упорядкованих в єдиний комплекс [1], воно являє собою системне розгортання всіх стадій навчання – учіння, інтегрує оптимальну структуру принципів і педагогічних технологій отримання результатів роботи учасників педагогичної взаємодії. В цілому, модульне навчання сприяє ефективній організації навчально-виховного процесу [3].

Стимули, які спонукають студентів до активного опанування проблемою, виявляються в ході активних і інтерактивних видів діяльності, через особистість викладача, особисту мотивацію, ступінь важливості усвідомлення необхідності опанувати проблемою. Через модульне навчання досягаються, на наш погляд, виключно важливі соціальні якості – вміння реально оцінити ступінь своєї інтегрованості у навчальну взаємодію і оцінку її ефективності.

Процес навчання відбувався згідно наступних технологій:

- прямими технологіями – через опанування освіти загальним превентивним досвідом,
- спеціальними технологіями – через вивчення і моделювання ризикових ситуацій та характеру превентивних дій,
- опосередкованими технологіями – через навчання і розвиток позитивної самооцінки студентів.

Група педагогічних методів має в історії превентивного виховання багаті традиції, хоча і не досліджувані з усюю повнотою. Групи превентивних методів характеризує багатство

різновидів у залежності від типу суспільства і педагогичної традиції. Характерною рисою таких підходів виступає випередження педагогичного впливу щодо рівня розвитку соціально - культурного середовища

У процесі педагогічної взаємодії структуруються пріоритети соціальних цінностей, удосконалюється засіб оцінки явищ (від емоційних до інтелектуальних і далі до моральних), набуваються навички соціальної взаємодії. Класифікація методів за ступенем включеності учасників педагогічної взаємодії дозволяє виділити

- екстернальні методи педагогічної взаємодії;
- інтернальні методи педагогічної взаємодії

Екстернальні (зовнішні) методи зводяться до організації взаємодії в опануванні превентивних знань. Засновані головним чином на пізнавальній активності репродуктивного характеру

Інтернальні (інтерактивні) методи засновані на створенні або використанні ситуацій, у яких учасники самі створюють або відтворюють конкретні потреби для розв'язування. Вони засновані на творчій і пізнавальній активності в ході рішення проблем. Методи практичних, тренінгових занять – яскравий приклад інтернальних методів. До них теж відносяться групові обговорення, діалоги, дискусії, рольові ігри, соціально-педагогічні взаємоконсультації, навчальний патронаж тощо

У наступній таблиці наводяться коефіцієнти засвоєння інформації різними людьми в залежності від методу викладання чи навчання

Таблиця 1

Рівень засвоєння навчальних матеріалів	
Метод навчання	Середній рівень засвоєння
Лекції	5%
Читання	10%
Аудіовізуальні	20%
Наочний показ	30%
Дискусійні групи	50%
Практичні заняття	75%
Навчання інших	90%

Як бачимо, лекції виявляються найменш ефективним способом навчання. А методи, які реалізуються освітою "рівний-рівному", – найбільш ефективнішими

Результатом освіти студентів у парадигмі "рівний-рівному" є закономірність, що більш активна меншість (лідери) намагається передати соціальні знання та навички поведінки соціально індиферентній більшості, але у тому випадку, коли такий лідер сприймається групою однолітків.

Безперечно що важливим компонентом такої програми є як навчання превентивним знанням, так позитивна взаємодія з однолітками, батьками і дорослими людьми, які визначаються позитивною орієнтацією щодо здорового способу життя, сприяння особистісному соціальному і психологічному росту, виховання моральних якостей. Узяте в цілому, це не тільки сприяє ефективній соціалізації, умінню відстоювати своє право на безпечне життя задля збереження і розвитку свого здоров'я, а й сприяє поширенню світоглядної позиції на однолітків, батьків, в цілому суспільство

Аналіз реальної взаємодії навчання і виховання в ході превентивної роботи дозволяє виділити два основних типи взаємодії, які розглядається нами у широкому контексті соціалізації дітей і молоді

- функціонально-рольовий,
- емоційно-межособистісний

Функціонально-рольова взаємодія виникає у сфері традиційної освіти при використанні соціально – педагогічних технологій освітньої і виховної діяльності форм і методів навчання учнів, психотехнічних вправ, організацій патронажу, консультацій, різних видів

психологічних ігор, оздоровчого дозвілля, спортивних змагань тощо. При цьому міста взаємодії повинна бути чітко вербалізова і свідомо сприйнята всіма учасниками навчально-виховного процесу.

Емоційно-міжособистісна взаємодія в процесі превентивної роботи забезпечує позитивний емоційний фон, при якому пропоновані моделі превентивної освіти і виховання досягають найбільш корисного результату. Дослідники визначають, що ці два види взаємодії тісно пов'язані між собою і передбачають використання таких засобів, як: вербалізована педагогічна мова, яка є особливою комунікативною системою виховання. При цьому важливим значення має тон, тембр, темп, пауза у процесі навчання і виховання. Особливого значення надавав майстерності спілкування С.Макаренко у роботі з вихованцями колонії.

Важливо у спілкуванні є невербальна мова жестів, міліка, пози.

У сукупності прийомів педагогічної майстерності взаємодія відбувається у відповідності з набором певних соціальних норм, які у вихованні поділяються на певні види, визначаються полем інтелектуально-моральної напруги групи і характером стосунків, що складаються у процесі спілкування.

Спілкування як елемент превентивної діяльності має виключно важливе значення. Засобами спілкування формуються погляди дитини на оточуючий світ, соціальні явища, мотиви на прийняття рішень. У підлітковому віці мотиваційними чинниками є потреба до аналізу, порівняння, узагальнення, з'являється склонність до критичного сприймання інформації і оточуючих. При спілкуванні важливо враховувати прагнення груп ризику до самостійності. Предметом критичного сприймання стають існі превентивної інформації, їх поведінка, виховні методи, висловлювання і навіть їх зовнішній вигляд. Задання спілкування в превентивному процесі досягти взаєморозуміння. Від характеру спілкування в превентивній педагогіці залежить ефективність результату.

Новітні педагогічні технології превентивної освіти, як було зазначено вище, орієнтуються на сприятливі для суб'єк-суб'єктивних стосунків стилі взаємодії. Перш за все це означає безперечну відсутність будь-якої стигматизації, заборони практики "навішування ярликів". Ефективність їх реалізації досягається відкритим характером спілкування. Важливо формулою процесу взаємодії є довірливі бесіди, розмови, консультативні поради, діалогічне і групове обговорення різних ситуацій, у які потрапляє дитина. Спілкування виступає сутністю, умовою, формою, результатом і критерієм педагогічної превентивної діяльності.

До внутрішніх компонентів спілкування належать:

- особистісні компоненти (інтелектуальні, емоційні, вольові);
- довіра, симпатія, взаємодопомога;
- стилі спілкування;
- характер взаємовідносин.

До зовнішніх структурних компонентів:

- реальні соціальні та соціально-психологічні взаємовідносини в суспільстві;
- характер і рівень культури міжособистісних взаємин у школі;
- педагогічна техніка спілкування;
- емоційна регуляція поведінки учасників превентивної взаємодії.

В процесі превентивної освіти учнів/студентів за модульними програмами було важливо:

1. Пояснити, навіщо потрібно ознанувати навчальними курсами. Це означало переконати, для чого їм потрібна ця інформація, яку користь вона їм може принести і як її практично застосовувати в реальному житті.

2. Виробити почуття особистої відповідальності. Розвивати ці почуття для того, щоб краще засвоїти програму курсів. Формувати інтерес і підтримувати його якісним проведеним заняття. Важливо заохочувати задавати питання, періодично змінюючи стиль і методику викладання. Важливо постійно нагадувати, яку користь ця інформація може їм принести в особистому житті. Доводити, як можна застосувати зміст спецкурсів у житті. Необхідно погоджувати зміст курсу з особистим досвідом слухачів, а саме проблемами, з якими вони зіштовхуються в повсякденні.

Важливо заохочувати до активності, виражати схвалення успіхами у навчанні, а тим самим віддавати належне за корисний внесок студентів у навчальний процес. Вкрай необхідно спонукати студентів до посилення внутрішньої мотивації до превентивної роботи в цілому та активізувати спонукальні мотиви для придбання професійних навичок і знань, які дозволять соціальному педагогу вдосконалювати свій професійний рівень під час самостійної діяльності. При цьому встановлення довірчих стосунків допоможе обговорювати широке коло питань, що можуть виникнути в ході заняття. В цілому, успіх освіти визначається тим, як вона сприяє виявленню позитивних емоцій і потреб до професійної діяльності.

Методи превентивної діяльності, на яку виходять соціальні педагоги у своїй роботі, залежать від певних системних елементах, які складають алгоритм діяльності. Їх ефективність виявляється перш за все у тому, що забезпечується підтримка функціонування моделей, які сприяють здоровому способу життя дітей і молоді у групах ризику – освітніх, виховних, контролюючих.

Основні складові алгоритму превентивної роботи включають:

- отримання повноважень на контакт з дитиною,
- з'ясування потреб впливу на проблемну життєву ситуацію,
- визначення стилю впливу на характер взаємодії;
- формування підходів до вибору оптимальних умов реалізації превентивної роботи у постійних і ситуативних сферах життедіяльності,
- визначення близьких і далеких цілей та результатів превентивної діяльності,
- забезпечення умов і засобів ефективного застосування превентивних програм.
- побудова моделі превентивної роботи : перевірка (аналітична, ігрова, комп'ютерна) її корисності,
- підготовка інформаційних, методичних матеріалів до проведення превентивної роботи,
- впровадження програм превентивної роботи у визначені сфери (за числом навчання, проживання, дозвільної діяльності тощо) на основі комплексного підходу,
- моніторинг реалізації процесу превентивної діяльності,
- оцінка виконаної діяльності (індивідуальна і групова, зовнішня і внутрішня)
- створення правил і принципів розвитку превентивних програм

Орієнтуючись у життєвому просторі соціальним засобом, людина одночасно змінюється формую свою свідомість, переконання і поведінку, своє відношення до фактів і явищ дійсності, одночасно вона формує в собі потребу корисної діяльності і потребу удосконалення власної компетенції протягом усього життя. До таких методів належать патронаж над представниками цільової групи, педагогічна практика, стажування в соціальних службах у справах інспівнолітніх, постійна волонтерська робота, методи реалізації творчих завдань при проведенні тренінгів, соціального супроводу тощо.

Таким чином, сучасне життя насичене різноманітними моделями самостійного відображення людини, практичними діями для досягнення індивідуально значимої мети. Широта соціальних моделей та їх конфліктність підвищує вірогідність прийняття ризикованих рішень, які негативним чином можуть заподіяти шкоду не тільки одній особі, але й суспільству в цілому. Зниження вірогідності вибору соціально небезпечних моделей поведінки потребує посилення уваги до розвитку превентивної освіти і виховання, мета яких мінімізує умови негативної поведінки дітей і молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. До питання розробки модульних програм підготовки соціального педагога (бакалаврський та магістерський рівень) / Уклад. Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева – К: Наук. світ, 2000. – 45 с
2. Професійна освіта. Словник Навч. посіб / Уклад. С.У. Гончаренко та ін., За ред. Н.Г. Ничкало – К: Вища школа, 2000 – 380 с
3. Соціально-психологічні знання: актуальність теорії і практики – К: Укр. центр духов. культурн., 1997 – 144 с
4. Campenhoudt L, Cohen M, Guzzardi G, Haesser D. Основи взаємодії: нові концептуальні перспективи в європейському дослідженні. Лондон Taylor Сан-Франциско, 1997 – 280 с

Ярослав КОЗАЧОК

ОСВІТА І ПОЛІТИКА В ПОГЛЯДАХ МИКОЛАЇ КОСТОМАРОВА

Велика популярність і активна творча, педагогічна та публіцистична діяльність Миколи Костомарова в 1859-1863 роках збігаються із посиленням ресакції царського уряду, пов'язаним із активізацією польського національного руху. Все, що стосувалося проукраїнської діяльності, потрактовувалося як наміри сепаратизму, а тому ставало об'єктом пильної уваги царського режиму. Наступ ресакції торкнувся і студентських та загалом університетських кіл, що спровокувало студентські заворушення.

У 1862 році в Петербурзі вийшла в світ п'еса Костомарова "Кремштій Корд", котрою захоплювалася прогресивно налаштована молодь, проводячи аналогії між епохою деспотизму Гіберія і сучасністю під владою режиму російського свіmodержавства. Поява п'еси супроводжувалася суспільним резонансом і завдяки тому, що з'явилася ряд рецензій з позитивною оцінкою п'еси, разом з тим виступив в "Современнике" на початку 1863 року М Салтиков-Щедрин:

Захоплення молоді Костомаровим та вільнодумними викладачами спричинило доноси цареві на нього та інших професорів. На одному з них Олександр II поставив свою резолюцію "Загальний напрямок страшний, бо він прямо веде до революції, після цього нічого дивуватися, якщо вся молодь у нас насичується подібними думками. Найпільніший нагляд за цими професорами необхідний" [4, 109].

Наслідок від цієї резолюції імператора не забарився. Інцидент 8 березня на лекції вченого та поведінка під час цього Миколи Костомарова були тільки приводом до того, щоб почутися вільнолюбного і пристрасно захопленого історією та українським питанням професора Костомарова і без конфлікту зі студентами змушений був би піти у відставку, оскільки урядовим колам конче було відрвати провідного ідеолога українофільства Костомарова від молоді і викладання, відставка була б спровокована іншим чином так чи інакше. Адже після того, як Костомаров подав у відставку, зовсім нічого не було зроблено, щоб повернути до викладання та зановитого вченого і педагога, вини котрого в екстремальній поведінці студентів, як побачимо далі, якраз не було. Добровільна відставка була, по суті, політичною справою.

Оскільки в долі Костомарова інцидент 8 березня був важливим, неупередженс його висвітлення розкриває нові грани характеру і діяльності вченого і письменника. До того ж тут проявилися погляди Костомарова-педагога на освіту, молодь у цілому, її суспільну поведінку в умовах соціального напруження і політичних протистоянь. Проявляються тут і нові підходи в осмисленні ролі російської інтелігенції в соціально-політичних рухах ХІХ століття, наслідки яких мали в долі українського народу тривали негативні проекції.

Про важливість цього епізоду говорить і той факт, що йому приділялося достатньо уваги дослідниками радянського часу і зроблено було все, щоб поведінку Костомарова витлумачити як ренегатську, пристосуванську, позначену на самперед споживацькими інтересами і відходом від прогресивних у минулому поглядів. Нижче з'ясуємо помилковість чи навмисну надуманість таких тлумачень, як і сутність поглядів Костомарова в їх проекції на сучасність.

Як відомо, розпочав Микола Костомаров свою педагогічну діяльність як професор у Київському університеті, де працював недовго, оскільки за участь у Кирило-Мефодіївському товаристві був заарештований і десять років провів у Саратові на засланні. Після призначення згодом Костомарова професором на кафедру російської історії Петербурзького університету студенти з нетерпінням чекали першої лекції. Але друзі Костомарова, серед них К Кавелін, що був до того ж і суддем учесного по помешканню та багато спричинився для одержання дозволу про допуск Костомарова до педагогічної діяльності, застерігали студентів від надміру бурхливого вияву симпатій щодо лекцій, який може негативно позначитися на ставленні уряду.

до вченого. Ось як згадує про це студент 60-х років Г. Вацкевич:

"Вже близько місяця між студентами ходили чутки про дозвіл Костомарову зайняти кафедру в нашому університеті. Всім добре були відомі причини залишення ним Київського університету в 40-х роках і перебування в Саратові. Як ученого-історика Костомарова знали за його творами, зокрема такими як "Стенька Разін" і "Богдан Хмельницький", що друкувалися в "Отечественных записках", а в 1857 і 1858 роках виходили окремими виданнями і були всім відомі.

Запрошення М. Костомарова до Петербурзького університету на кафедру російської історії, за чутками, що ходили між студентами, відбулося завдяки впливу К. Кавеліна, який користувався тоді великим авторитетом в університеті загалом і між студентами особливо. Напередодні вступної лекції К. Кавелін говорив студентам про Костомарова і намагався переконати їх, що шумне вираження симпатій, котрих природно буде чекати після вступної лекції Миколи Івановича, може принести йому суттєву шкоду. Всі це дуже добре розуміли, і між студентами було домовлено стримано поводитися ради відочного і наперед улюблених професора. Насправді вийшло дещо зовсім протилежне. У наставу своя психологія. Натовп завжди безумовно цирий і в своїх діях не здатний керуватися думками, сторонніми для почуттів, що ним оволоділи" [1, 2].

На лекції мова йшла про суть історії і мету її університетського викладання. За позицією Костомарова, саме народ був і є виразником основних начал суспільного і політичного життя, вивченням котрих займається наука історія. Зовинці ферми співжиття, - доказував учений, - стосуються народу і визначають його духовно-моральний світ, його глибинне буття. Ці форми тільки тоді будуть зрозумілими, коли історику стане зрозумілим, як ставиться народ до того чи іншого явища чи події, яка роль у них народу. Історія повинна вивчати духовний світ народу.

Саме ці постулати Костомаров задекларував основними у вивченні історії. Це було принципово новим, тому не завжди зрозумілим і прийнятним. Навіть такий визнаний авторитет як Бєлінський, категорично заперечував наукове і художнє значення вивчення народної поезії. Науковцям університету тлумачення Костомаровим основних методологічних засад вивчення історії видавалися не більше як дивацтвом.

Головними вимогами при дослідженні тих чи інших фактів історії Костомаров вважав вивчення внутрішніх закономірностей історичних явищ і подій, а також усвідомлення правильного методу інтерпретації розробки наукового матеріалу.

"Лекція мирно продовжувалась, - згадує далі Вацкевич - Микола Іванович, за звичкою, читав стоячи, хрестивши на грудях руки, без найменшої тіні ораторських прийомів, цілком спокійно і повільно, щоб диктуючи Велика університетська зала, що служила аудиторією для деяких Костомаровських лекцій, завжди, а тепер особливо, була ущербъ заповнена слухачами. Незважаючи на це, в аудиторії стояла безумовна тиша. Словеса лектора чітко лунали по залі, так що, слухаючи з сусідньою кімнатою, можна було подумати, що голос його лунає в порожній аудиторії. Звичайно, никто із цих уважних слухачів, котрі гаряче стежили за ходом думок професора, не турбувався про те, в що перетвориться на німа аудиторія за хвилину.

Я не берусь передавати враження дружного вибуху ентузіазму, що пролунав в аудиторії, тільки-но прозвучало останнє слово професора. При оглушливих аплодисментах і захоплених вигуках всі шумно залишили свої місця і тісним колом оточили Миколу Івановича. Не минуло і декількох секунд, як він опинився над головами івтовпу, сидячи, щоб на щіті, на високо піднятих руках. Під безпорервний грим аплодисментів і шум декількох сотень голосів натовп рушив із залі довгим коридором через усі дванадцять Петровських колегій, до Невського під'їзду, котрий тоді був головним для професорів і студентів.

Я стояв близько до професора і, раз глянувши на його обличчя, не міг відірвати від нього очей. Збуджене, з виразом глибокого страждання, зовсім не нагадуючи обличчя триумфатора, воно і тепер стоїть переді мною як живе. Весь час, доки я міг його спостерігати, воно не втратило цього виразу. З половиною коридору, відкинутий натовпом, я міг тільки здалеку стежити за фігурою професора, що віднілася все на тій же висоті, доки вона не сковалася разом із першими рядами натовпу, що спускався до виходу на перший поверх. Як розлучнася Микола Іванович зі своїми слухачами і поїхав додому - не знаю, добре пам'ятаю, що на всі віталальні вигуки студентів він відповідав цілковитою мовчанкою" [1, 3-5].

Справді, психологія натовпу до кінця не зрозуміла і не передбачена. Зовсім скоро його

милість може бути замінена на гнев, що згодом сталося і що знав і передбачав мудрий Костомаров Мабуть, тому не приймав тоді жодних авансів від емоційного студентства

"Серед університетського юнацтва Микола Іванович мав безмежне співчуття, викликане не тільки його талантом і знаннями, а головним чином ширістю, що звучала в кожному його слові. Юнаць на цей рахунок дуже чутлива і строга. За один хибний крок у цьому відношенні професор обов'язково і назавжди втрачає симпатію своєї аудиторії", – писав про атмосферу в університеті того часу Г. Вашкевич [1, 4-5]

Прикий інцидент, що трапився з Костомаровим дещо пізніше, у період студентських заворушень, викликаних втручаннями царського уряду в університетські справи і намірами переглянути існуючі правила, незгода його підтримати колег-професорів, що відмовилися читати лекції на знак протесту проти висилання професора Павлова (після його лекції з приводу статті Миколи Костомарова "Тисячоліття", котра дещо раніше викликала значний суспільний резонанс, оскільки трактувала псевдогромадянську активність як моду, а не переконання) назавжди позбавили Костомарова кафедри та викликали напруженість у стосунках з колегами і радикально напалитованою російською інтелігенцією

У різних газетах та журналах жваво і по-різному коментувався вчинок Костомарова. Велику увагу приділяло цьому випадку майже століття по тому і радянське літературознавство. На ці випадки відповідав Костомаров у статтях "Пояснення" [9, 121-123], "Заважати чи не заважати читатися?" [6, 3, 89], "Останні з'ясування з приводу моєї лекції 8 березня" [8, 3]

Зокрема в "Поясненнях" Костомаров відповідає на докорі "Бібліотеки для читання", котра звинуватила Костомарова в зраді своїх колег-учених "М. Костомаров, – пишеться в ній, – вирішив, що припинення лекцій не відповідає бажаній меті. Розійшовшись, таким чином, з комітетом (студентським – Я. К.), М. Костомаров, як здається, повинен би оголосити, що покидає своїх колег і відкриває продовження курсу поза йх діями" [2]. Тим часом Костомаров відповідає, що ніякого комітету не існувало, як не існувало чіткої домовленості між професорами про згуртованість дій.

"Єдина точка дотичності моеї з цими панами – не була добровільна з чого боку послуга – пожертвування на користь тих, чиї інтереси вони взяли на себе (лекції читались публічні, а кошти, зібрані під час лекцій, передавалися студентам – Я. К.). Але заставляти свої вчинки з їх бажанням чи небажанням, щоб лекції продовжувались, я не вважав себе зобов'язаним" [9, 121]

"Бібліотека для читання" нагадує Костомарову і те, що він читав лекції в місці, котре було підпорядковане комітетові, на що Костомаров справедливо відповідає, що зала Міської думи підвидомча не комітетові, а міському товариству, котре надавало її для читання лекцій не комітетові, а професорам, у тому числі і особисто Костомарову. На докір часопису – чому лише після лекції Костомаров запитав у присутніх, продовжувати чи не продовжувати лекції, той пояснює тому що саме після лекції один із слухачів сі олосив про припинення лекцій професорами на знак протесту проти висилання проф. Павлова. Костомаров у відповідь справедливо зауважує, що підкорятися публіці або її частині він не буде, тим більше, що серед присутніх були і такі, котрі широ бажали продовження лекцій і не бажали втрутатися в політичний аспект акції студентського протесту. Про це "Бібліотека для читання" замовчувала, а виставила на передній план факт, що Костомаров, ставши на бік тих, хто бажав продовження лекцій, іншим нібито зауважив, що "якісь-то репетилови закінчать расплюєвими". Костомаров пише "Я знаю, що були і є слухачі, справді віддані заняттю науками – це й тепер я повторюю але як же співвідношення між ними й тими, з приводу котрих я згадав про Репетилова і Расплюєва? Останні слова винятково стосувалися тих, котрі своїми дикими вчинками хотіли у що б то не стало унеможливити вибір нових розпорядників з числа бажаючих продовжувати навчання і піддавали образам численну публіку, котра заявила ів той час бажання, щоб лекції продовжувались і не припинялися!" [9, 123]

У статті "Заважати чи не заважати читатися?" Костомаров відповідає на докорі анонімного автора статті "Учитися или не учиться?", видрукувалій у "Санкт-Петербурзьких відомостях", а також статті Лаврова "Учитися, але як?", поміщений в тому ж номері. Обидві статті написані з приводу закриття занять у Петербурзькому університеті, аве основною місією для випадів обрано в них Костомарова. На інсінуації Лаврова, нібито студенти свистізі і сваридися після вживання Костомаровим слів "репетилови" і "расплюєви", вчений

відповідає, що крики почалися після оголошення його щодо продовження читання лекцій, а якраз після зауваження студентам крики припинилися

З приводу закриття замяті в університеті Костомаров у цій статті висловлює супротивну загальним настроям сміливу і загалом актуальну до сьогодні думку про атмосферу, в котрій повинно відбуватися навчання Він пише, що "для успіху в справі освіти потрібна свобода – свобода і зверху, і з боків, і знизу Як ви не властивуйте університет, якщо в ньому не буде духу свободи, яс буде в ньому процвітати наука Сохрани Боже, якщо стануть змушувати вчитися чи насильно нав'язувати мудрість тим, що вчаться? Насильно нав'язана освіта – все одно, що насильно нав'язане добро Мети не буде досягнутого Сохрани Боже, якщо під видом шкільної дисципліни і всяких формальностей почнуть ставити бар'єри і професорам, і слухачам¹ Професор в об'ємі і способі викладання користується повною свободою думок і їх викладу, хай дорожить судом спеціалістів у своїй науці і ставленням до себе слухачів, хай слухачі входять у стіни університету, обертаються у цих стінах і виходять з них не спонукані нічим, крім власної волі і свідомості Від них ми можемо вимагати одного – не приходити до університету з метою, яка не стосується безпосередньо науки, і не заважати тим, котрі розуміють, що в університет, крім справи науки, ходити ні за чим" [6, 89]

Костомаров надзвичайно відповідально ставився до отримання освіти студентами, наголошуючи на тому, що студент в університеті повинен займатися виключно наукою У студентів, котрі брали участь у заворушеннях і тому не прослухали повного циклу лекцій, згодом на догоду модним політичним настроям і співчутливій до них громадській думці вимагалося екстерном приймати іспити Це була профанація, на думку Костомарова, університетського диплому взагалі Більшість цих студентів не знали відповідей на елементарні запитання. Ось як Костомаров згадує про це "Автобіографії":

"Один із них (це був відомий пізніше в літературі Писарев) не здав про те, що в Росії були патріархи, і не міг відповісти, де було поховання московських царів Кандидати Петербурзького університету 1861 року надовго стали свого роду знаменитістю в історії російської освіти" [7, 216]

Різко виступає Костомаров проти модної на той час тенденції між студентами ставити політичні питання вище наукових, науку вважати не пріоритетною, не насамперед корисною для суспільства, а прихильність до професорів ставити в пряму замежність від того, чи заграє з ними професор модними політичними фразами, чи прикладає факти своєї науки до модних суспільних тенденцій задля твої частини аудиторії, яка воліє навчання перетворювати в політичні дискусії на теми модних питань

"Як тільки професор у своїх читаннях об'єктивний, ці панове виришують, що він відстав, що сутність його лекцій – мертвеччина, що тому його не тільки не треба слухати, але слід проспати, при цьому не береться до уваги те, що є багато інших слухачів, котрі мають для себе небезкорисним відвідувати його аудиторію Забагнеться людям молодою покоління, що уявляють себе передовими, властивати демонстрацію – професор повинен виявити ім співчуття, хоч би й проти власного переконання, інакше йому погрожують свистками, лайками, навіть побиттям Дивний спосіб поширення ліберальних і гуманістичних ідей!" [6, 3] Бачимо слухність і актуальність позиції Костомарова Однак у тих часах, та і, як спостерігається, не тільки в тих, у самому вирі пристрастей голос логіки не переконував. Ученому було морально важко, але, раз учинившись у чомусь, він ніколи не поступався позиціями

Що йдеться саме про позиції, а не дріб'язкові особисті образи свідчить ось який факт Студенти, котрі брали участь в обструкції Костомарова, згодом у нього ж на квартирі продовжували суперечку про доцільність своєї позиції, і Костомаров чесно з ними розмовляв як із поважними опонентами, що мають право на свою позицію Отже, в публічній дискусії на сторінках преси йшлося не про осуд Костомаровим поведінки студентів, а про оприлюднення своїх принципових поглядів щодо співвідношення політики і освіти

Що питання ці не втратили актуальності, перманентно спостерігаємо і сьогодні Попри усталену думку про аполітизацію освіти все ж тяжіє традиція залучення молоді, в тому числі і шкільної, до політичних проблем, особливо в часі їх загострення і особливо публічних акцій громадянського спротиву Ведеться це в тому числі і на державному рівні

Дискусії з молоддю з цього приводу уявляється Костомарову непотрібою, оскільки та

"передові молоді люди" аргументовано дискутувати не можуть, вони керуються тільки емоціями, відкидаючи навіть поради і спадок видатних педагогів з цього питання і гасла великих діячів науки та мислителів минулого "Базарівщина" вже заполонила уми молодого покоління. Тільки життєвий досвід може надуумити їх, коли справді прийде пора справжньої громадської та політичної діяльності і, вони з жахом зрозуміють і відчувають недостатню фахову підготовку

Компромісу, на думку Костомарова, не може бути жодного Він пише, звертаючись до так званої ліберальної передової молоді "Будьте собі чим хочете – червоними, жовтими, зеленими; тільки не ходіть до університету, тому що вам тут робити нічого, і ви, за духом вашого спрямування, не можете не заважати тій більшості, котра не здатна осiąгнути такого "ясновидінні" речей, яким ви володієте" [6, 3]

Молоде покоління, котре називав себе лібералами, на думку Костомарова, не зовсім собі уявляє зміст цього поняття Лібералізм – не вседоаволеність він проголошує свободу особистості, але аж ніяк не за рахунок ущемлення права іншої особистості на свободу Костомаров пише. "Лібералізм виявляється більше в способі дій, у прийомах поводження з ідеями, ніж у самих ідеях" [6, 3]

На наш погляд, у статтях Костомарова з приводу його публічної лекції 8 березня 1862 року також не розкрито ще один, більш глибокий підтекст конфлікту Якщо Костомаров його трактує і бачить, крім основних педагогічних засад, і як непорозуміння мож ним і молодими різночинцями-нігілістами, то останні, без сумніву, поважали вченого-історика, але згідно своїх настроїв, переконань і розуміння постаті колись проскрибованого вченого чекали від нього, колишнього кирило-мефодіївця, сподвижника Шевченка, рішучого дієвого вчинку і розчарувалися безпринциповою, на їх погляд, поведінкою Костомарова

На той час Костомаров був членом Петербурзької Громади, в котру входили Кулик, Білозерський, Житецький. Часто стілкувався з громадянами Тому спогади громадівця В Менчіця додають життєвої виразності поведіння Костомарова "Зібралися у моого дядька (протоієрея одного з полків лейб-гвардії), де я жив тоді, спиробітники українського часопису "Основа" П Кулик, В Білозерський та інші. Коли приходить М Костомаров, такий сумний, засмучений, яким я його ніколи не бачив. А було це під час студентської розрухи в університеті. От хтось і питає його, що оце з вами, МІ?

— Ох. Боже мій, як мені тяжко, як мені гідко від цього безладдя. Адже знаєш, що прийдеш до того ж неможливого становища, з якого вийшов, перед яким стояв раніше. Я знаю, що всі отці протести даремні, все це одна суста.

Тоді П Кулик і каже

— Даремні ви, МІ, не перестаєте читати лекції! Інші професори бачать, що немає заду, кинули читати Ось, наприклад, Стасюлевич кинув

— Що ж ви хочете, — відповів М Костомаров, — щоб я зробився старцем? Добре кинути читання лекцій Стасюлевичеві, у котрого півмільйона грошей! Але яке мені дило до іхнього безладдя! У їх існують інспектор, педеля! У них с зомга завести лая! Ну, нехай це роблять! А я тут при чому? Промовив це М Костомаров та й гішов, і з того часу він довго не з'являвся в нашій громаді. А Костомаров був такий історик, що дай біг більше таких! Що ж би ви думали? На його лекціях ревище стояло від оплесків та вигуків. Неначе вченому, як театральному артистові, потрібні оплески.. [2]

Про те, що цей факт біографії є важливим у житті і діяльності Костомарова, свідчать, як уже згадувалося, спроби його найрізноманітніших інтерпретацій, у тому числі й таких, що послуговуються неперевіреними, або й навмисне сфальсификованими даними. Так В Коряк пише, нібито "є відомості, що під час студентських розрух 1861-1862 рр був скандал і на лекції Костомарова, який не хотів дозволити студентам збирати пожертви під час лекції, точніше після його промови про тисячоліття Росії". Йдеться про пожертви на користь звільненого з університету проф. Павлова, котрий мав на той час найпопулярніший образ серед студентства [5, 46-47]. Твердження В Коряка в світлі справжніх фактів відається нам надуманим, оскільки причини конфлікту детально описав Костомаров в "Автобіографії", і що про які збирання пожертв на користь проф. Павлова він та інші джерела не згадують

А те, що Костомаров дорожив своєю посадою і платню, є правдою, оскільки свідчень про прискіпливість і скрупульозність Костомарова в матеріальній питаннях більш ніж достатньо

Та відомо і те, що стосувалося вони головним чином книг. У всьому цьому був Костомаров щедрий не в миру. Відомо, наприклад, про 3000 карбованців, які він асигнував на видання тлумачного словника української мови чи кошти на видання популярної бібліотеки для народу українською мовою. Додамо, що в ті часи присутність на квартирах громадців таємних провокаторів була явищем звичним. Знаючи про це, Костомаров, навчений гіркою досвідом, цілком можливо, поводив себе саме так:

Кранку в дискусії з цього приводу ставить Костомаров у статті "Останнє пояснення з приводу моєї лекції 8 березня". В цій письменнику, повертаючись до описаних подій, засвідчує, що вони розгорталися так. "При вході до зали на лекцію студенти сказали мені, що вони пересудили припинити лекції, бажають їх продовжити давнім порядком. Та як тільки я дійшов до кафедри, один із розпорядників оголосив мені, нібито вже всі професори одноголосно вирішили припинити лекції і прислали студентам-розпорядникам записи, де уповноважували їх оголосити публіці про припинення лекцій. Я зінав, що це була неправда, бо напередодні о 12 годинах ночі бачився з багатьма із своїх колег, але, не маючи ні часу, ні потреби заперечувати папові студенту, сказав йому, що і в такому випадку буду продовжувати, тому що не бачу логічного зв'язку між лекціями і приводом до їх закриття. Студент запропонував мені самому оголосити про це публіці, але просив, щоб зробити це після того, як розпорядник оголосить про припинення лекцій іншими професорами. Я погодився. По закінченні моєї лекції інший студент-розпорядник прочитав публічно, що лекції закриваються за бажанням професорів. Тоді я сказав ось що: "Незалежно від всього тільки що сказаного я оголошу, що, оскільки дав слухачам своєм обіцянку прочитати історію Івана Грозного, вважаю моральною необхідністю продовжувати свій курс, якщо знайдуться бажаючі мене слухати" [8, 3].

Після цих слів багато студентів підтримали Костомарова, котрий запропонував обраги інших розпорядників. Почувся також і свист, на що Костомаров справедливо обурився, вважаючи, що ніхто не має права приижувати думку, котру не сприймає бодай частина аудиторії. "Тоді тільки, – продовжує Костомаров, – змущений був я оголосити, що після таких вчинків припиняю лекції, і додав, що "служачі по своїх силах науці, просвіті, російській сусільниці думці, всьому, що може встигніти до свободи, не хочу служити ганебному лібералізму репетилових, з котрих із часом можуть вийти расплюєви" Повторюю, що, виходячи одразу після цього із зали, я не чув свисту і лайок" [8, 3].

Костомаров не мав наміру виправдовуватися, він, вірний своїм принципам визнавати лише факти, виступає проти зумисного їх викривлення. Після цього він отримав 24 анонімних записи, в котрих (крім однієї) містилися погрози на його адресу. Ці молоді люди, на думку Костомарова, достойні не ненависті, а жалю, оскільки вони "самі не відають, що творять".

"Дай Бог, щоб ніхто з моїх наступників на кафедрі російської історії не відчув таких проявів живучості грубих елементів російської старовини, – пише Костомаров – Гаяльба і сором цим передовим представникам молодого покоління, та що більше гаяльба і сором тим письменникам, котрі ховають, споторюють і перекручують на їх користь прояви банального хлоп'яцтва" [8, 3]. Костомаров ставить кранку в цій дискусії, він більше никому не буде відповідати з цього приводу і згадає цей прикрай episod зі свого життя лише в "Автобіографії".

Після закриття Петербурзького університету в 1861 році (Костомаров залишив університет після введення нового статуту, але звання професора залишив за собою до 1862 року) за ініціативою студентського комітету було організовано читання публічних лекцій, в котрих, крім Костомарова, були задіяні професори Павлов, Стасюлевич, Андрієвський, Горлов, Кавелін, Лохвицький, Спасович, Ути, Гонолін, Бекетов, Менделєєв, Советов, Соколов, Сеченов, Пузиревський, Благовещенський, Івановський, Калиновський, Штейнман і Петрушевський – особи, що залишили по собі яскравий слід у вітчизняній науці.

Костомаров після зрыву публічної лекції 8 березня видрукував оголошення, що продовження лекції відбудеться 13 березня, але лекції не відбулося. Костомаров припинив викладацьку професорську діяльність.

"Виєрта наполегливість у доведенні до кінця справи, заснованої на переконанні в її справедливості, – основна риса характеру Миколи Івковича, – пише в своїх спогадах Г. Вишкевич – Не маючи тіні фахової зарозуміlosti, з однаковим інтересом і увагою вислуховував він всяку думку з предмету його спеціальності і з усякого іншого предмету. Ніхто

толерантнішс не ставився до заперечень і ніхто легше не признавався до помилки, але переконати його відмовитися від справи чи погляду задля будь-яких сторонніх міркувань не було ніякої можливості. Житейський такт дуже мало вживався з натурою Миколи Івановича" [1, 9]

Емоційна насищеність його статей з приводу лекції 8 березня пояснюється, на нашу думку, тим, що Костомаров розумів, він назавжди покидає кафедру, більше ніколи не стане перед студентами і не буде займатися улюбленою справою – викладанням. Адже не мог повернутися Костомаров і в Київ – з політичних причин. Йому було заборонено повернутися на Україну навіть після одноголосного обрання його професором Київського університету. В листі до М.Максимовича від 8.04.1864 р. Костомаров пише "Хотів було я перебратися до України, щоб провести там остаток днів . але! – сильні світу цього, що сидять у кріслах влади, з намови сучасників обмовників не допустили мене .." [3, 9]

Більше світла на важливість позиції Миколи Костомарова щодо поведінки студентів, на нетриману цінність її значення проливає оприлюднення літератури, що донедавна була під суворою забороною. Йдеться зокрема про нові означення російської інтелігенції як специфічного явища та характеру і поведінки російського студентства. Так Юрій Липа в книзі "Призначення України" (розділ "Інтелігенція") пише про відсутність зв'язку російської інтелігенції з народом, із суспільним життям. "Безгрунтованість інтелігенції випливала з різних причин її не допускали до урядів, її відмежовували всіма силами не тільки від мас, але взагалі від реального життя. Алкоголізм, сексуальні квестії і брак моральних обов'язків – пе те єдине, що рекомендував петербурзький уряд, скажімо, своїм молодим студентам. Остаточно заставляв інтелігентам ще безконечне теортизування . Інтелігент потребував попросту духовних струсів, щоб відчути реальність життя" [10, 196] Юрій Липа стверджує також, що "В кілька днів маточники інтелігентів, російські університети, випродукували досить людей, щоб починати боротьбу за владу" [10, 196]

Юрій Липа в цій книзі наводить цілий ряд прикладів аморальності провідних кумирів тодішньої інтелігенції, студентської молоді, зокрема Чернишевського, Некрасова, Панаєва та інших, де підкреслює відсутність сили характеру і переконань, широти і шляхетності, незмінності і безінтересовності. Російський соціалізм Юрій Липа, як і багато інших, називає дітищем російської інтелігенції

До речі тут нагадати про те, як характеризує Чернишевського сам Костомаров. Відомо, що знає його ще з Саратова, де один час був також під впливом загалом сильної особистості Чернишевського, котрий володів величезним даром переконувати людей і захоплювати своїми поглядами. Потім же ставав остроронь і з насолодою реготав та знущався з адегутів своїх ідей. Дияволом у людській подобі називає за це Чернишевського Костомаров – людина виняткової порядності і чеснот.

Ці якості були, на думку Ю.Липи, притаманні українській інтелігенції, тому що її кориння було в українському народі, джерелом української інтелігенції було село Арківи жандармерії, зокрема, свідчать, що серед українських громадів не було донощиків "Муравлина праця" на користь національної ідеї була іх характеристичною ознакою і приносila велику користь. Говорячи про суспільні погляди і діяльність українських інтелігентів і називаючи Миколу Костомарова серед перших, Юрій Липа підкреслює велику упертість життя в іх тихій непримітній, убраний в шати лояльності праці "Скільки ще знайдемо корисного матеріалу до будови мінінших днів у синтетиків і аналітиків української духовності" [10, 199], – підкреслює Юрій Липа і цим також висвітлює значимість позиції і поглядів Костомарова на проблему навчання студентської молоді і політики.

Інцидент 8 березня, що спричинив відставку Миколи Костомарова – важливий епізод в історії вітчизняної педагогіки, що зняченням своїм сягає в позапростір того часу і спонукає до роздумів сучасне, і не тільки педагогічне, поспільство.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Вацкевич Г. Из спогадів про Миколу Івановича Костомарова/Киевская старина. – К., 1885. – С 2-5
- 2 Грушевський М.С. З публіцистичних писань Костомарова – К., 1928. – 331 с
- 3 Данилов В. Матеріали для біографії М.І. Костомарова – К., 1907. – С 9
- 4 Доповідна записка Його Величеству Олександру II. – Держ. публ. Б-ка ім. Салтикова-Щедрина – Фонд О.В. Головіна. – №97. – арк 109.

- 5 Коряк В Нарис історії української літератури – К , 1929 – С 46-47
- 6 Костомаров М Заважати чи не заважати вчитися?//Санкт-Петербургські відомості – 1862, №113 – С 3, 89
- 7 Костомаров М Історичні твори Автобіографія – К , 1990 – С 216
- 8 Костомаров М Останні з'ясування з приводу моєї лекції 8 березня // Санкт-Петербургські відомості – 1862, №124 – С 3
- 9 Костомаров М Пояснення//Санкт-Петербургські відомості – 1862 №86. – С 121-123
- 10 Лінта Ю Призначення України. – Львів, 1992. – С 199
11. Пыпин А И·Белинский, его жизнь и переписка В 2-х томах – Т II – СПб – 1876 – С 211

Світлана ДУДКЕВИЧ

СТУПЕНІ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ЛОУРЕНСА КОЛВЕРГА

Загальновідомо, що для підростаючого покоління дуже важливим є виховання, при якому кожна особа оцінює свої вчинки з морального боку, має адекватне уявлення про себе, як про моральну виховану особистість, адже у майбутньому вступаючи в процес активної життедіяльності, вона повинна діяти згідно з моральними принципами і нормами, які існують у суспільстві, а також згідно з власною совістю і мораллю

Одним з перших проводив дослідження в області моральних суджень і морального розвитку видатний американський педагог, психолог і філософ Лоуренс Колберг

Л Колберг народився в заможній родині 25 жовтня 1927 року у місті Бронксвіл. Незважаючи на свою заможність, він вирішив стати матросом, і після другої світової війни Лоуренс допомагав перевозити євреїв через британську блокаду Палестини

Він витратив багато років, досліджуючи, як особистість розвиває в собі власні закони чесності і моралі

Термін "мораль", – пише Л Колберг, – має стосунок до моральних суджень, які базуються на судженні, а не до поведінки, як наслідку або ефекту. Мораль – це не правила поведінки Головне, що надає правилу моральний характер, – це ставлення індивіда до нього [4, 53] В моралі, вважає він, важливіше всього форма, мораль – це "мовна гра", в якій ми використовуємо поняття "правильно", "добре", "обов'язок", щоб вказувати людям на певну поведінку. Значить, не самі моральні принципи регулюють поведінку людей в силу того, що вони володіють об'єктивним змістом, а обрані нами довільно лише під впливом наших почуттів, розташування поняття [2, 82]

Л Колберг – голова когнітивного (пізнавального) напрямку в психології – формулює мету морального виховання наступним чином: "Фундаментальна ціль виховання базується на розвитку особистості з певною структурою пізнання і мотивації, тобто особистості, котра здатна служити утворенню більш справедливого суспільства" [3, 464]

Високий рівень моральних суджень веде до моральної поведінки, яка включає чесність, вміння протистояти бажанням і альтруїзм" [5, 52]

У своїй дисертації Колберг вивчав відмінності, які були в поясненнях дітей щодо моральних ділем, які він їм пропонував. Він висунув гіпотезу, що моральні труднощі зумовлені розвитком стійкої послідовності причин, які постійно зростають і змінюються. Лоуренс також допоміг внести ясність на загальний пізнавально-еволюційний погляд щодо вікових змін. Ось чому Колберг став лидером у моральному вихованні. Він був професором і більшість своїх досліджень провів у Гарвардському університеті

Лоуренсу Колбергу було 59 років, коли він пішов із життя. Незважаючи на важку хворобу, він завжди залишався спортивним, бадьюром, постійно шукав нові шляхи організації посправжньому морального виховання і об'єднання людей. Співробітників притягувала його сердечність та доброта. Единствінтереси і моральних якостей людей дуже природно утворювали та, що виражалася словом "центр". Центр був осередком досліджень морального розвитку і виховання дітей. Організувати його допоміг на початку 70-х років Річард Грем з Гарварду [1, 80]

Робота Лоуренса Колберга над вивченням проблем моральної самосвідомості набула великого поширення і має багато прихильників. Разом з тим, є певна категорія науковців, які не

підтримують його ідей і положень. Вони пояснюють свою точку зору таким чином. Колберг досліджував тільки невелику кількість населення, а головне, серед них людей не було представниць жіночої статі.

Керол Гілтін, яка була студенткою Лоуренса Колберга, не вирила, що висновки, зроблені Колбергом, були призначені і для жінок. Вона розпочала своє власне дослідження про те, як жінки приймають певні моральні рішення і прийшла до висновку, що моральні рішення жінок і оцінка цих рішень відмінні від чоловічих.

У своїх теоретичних положеннях Лоуренс відносив жіночі судження до другого рівня, а чоловічі – до третього. Ця ієрархічна оцінка суджень переконливо свідчить про упередженість Колберга щодо жінок. Він не брав до уваги відмінності, які існують між чоловіками і жінками. Наприклад, жінки частіше свої пояснення щодо моральних дилем грунтують за допомогою таких понять, як турбота і особисті стосунки. Ці поняття можуть бути віднесені і до ступеня третього рівня. З іншого боку, чоловіки свої рішення, розв'язуючи певні моральні дилеми, базують на основі таких понять, як справедливість і неупередженість. Ці поняття віднесені до п'ятого або шостого ступеня.

Що стосується дітей, учений висунув гіпотезу, а потім й довів, що засоби, які дозволяють дітям вирішувати проблему морального конфлікту, можуть бути заздалегідь передбачені, тобто всі діти в своїх судженнях послідовно рухаються від нижчого рівня до вищого, адекватного, і ці засоби, ступені, рівня мислення є універсальні. Представники 50 різних культур виявили єдність залогічних якостей (методів) при вирішенні моральних проблем, хоча певні моральні проблеми, звичайно, розрізняються, коли ми йдемо від культури до культури, від однієї групи до іншої [1, 81].

Колберг прийшов до висновку – повинні бути грунтовано перевірені психологічні постулати, а саме:

1. Кожен наступний ступінь являє істотно або якісно іншим шляхом мислення, який служить тій же функції моральних проблем і котрий так само зорієнтований на справедливість (це в різni періоди розвитку особистості).

2. Ступені утворюють інваріантну послідовність, тобто у кожного індивіда вони змінюються в один і тій же послідовності. Вплив факторів культури може прискорити або сповільнити розвиток, але не може змінити його послідовність, а, значить, неможливий рух назад (ретрес) або перескакування через ступінь.

3. Ступінь – це структурна щільність, це філософія людини, яка дозволяє вирішувати моральні проблеми найрізноманітніших видів.

4. Ступінь – це ієрархічне утворення. Наступний вищий ступінь обов'язково інтегрує роздуми, характерні для попереднього ступеня, включаючи їх у більш диференційовану структуру.

Колберг і його колеги працювали з американськими хлопчиками протягом тринадцяти років опитування проходили кожних три-четири роки, визначався розвиток дітей. Використовувались інші довготривалі дослідження і в міських, і в сільських районах Туреччини, в містах Ізраїлю. Протягом 10 років опитували і хлопчиків, і дівчаток. Короткочасні дослідження були проведени на Тайвані та в Мексиці. Вчені працювали з дітьми поки вони не ставали дорослими [1, 82].

Свою теорію ієрархії, розвитку моральних суджень Лоуренс Колберг починає з розповіді про те, як маленькі діти, які ще не здатні усвідомити перспективу суспільства і різних соціальних груп, прагнуть зрозуміти і вирішити моральні конфлікти, які стоять перед ними, з позиції аліансової перспективи. Цю властивість прийняття перспективу і моральні норми своєї групи Колберг характеризує як передсоціальний рівень мислення. Цей рівень поданий двома ступенями (1 і 2). Тут переважає моральний реалізм правильна поведінка – така, за котрою наступає заохочення, неправильна – яка підводить до покарання, небажання наслідків. Наступних два ступені (3 і 4) складає соціальний рівень, на якому особистість – це вже усвідомлення себе як члена групи і суспільства. Останні ж (вищі) два ступені Колберг назавв востсоціальними, оскільки тут перспектива знову виходить за рамки встановлені суспільства. Але тут принципова відмінність від передсоціального рівня (1 і 2 ступені): на вищих ступенях особистість орієнтується на ідеал, оцінюючи вчинки з позиції моральних принципів, які використовує для оцінки і суспільних дій, і своїх власних дій в ситуації тої або іншої моральної дилеми.

А тепер спробуємо дати більш системну картину "шести ступенів" Лоуренса Колберга Візьмемо як приклад докази на користь необхідності виконувати дані обіцянки

Джилл говорить, що обіцянка повинна бути виконана, ось її мотиви "Я не думаю, що хтось любить брехунів або вигадників. Якщо вона (героїня історії, яку й розповіли Ш X) буде говорити неправду своїй сестрі, то сестра поб'є її"

Перед нами перший ступінь Джим сприймає слово "брехун" як ярлик, який визначає якість особистості і вчинка Дівчинка вірить, що люди, які говорять неправду або не виконують свої обіцянки, обов'язково будуть мати покарання, наприклад, іх можуть побити Таке уявлення, що ярлики роблять людину хорошою або поганою – ознака першого ступеня [1, 84]

Проте мркування Сема у дусі сільських районів Тайваня (2 ступінь) У відповідь на питання, чому так важливо зберегти вірність даний обіцянці, хлопчик говорить "Дуже просто Якщо хтось попросив тебе, наприклад, позичити йому долара і ти пообіцяв, а потім не дав долара і не виконав своєї обіцянки, то і тобі всі дадуть ін цента, коли ти подрокасиш гротеск в борг Як ти – так і тобі" Сем керується розсудливістю і принципом рівноцінного обміну

А от судження Джозефа – це III ступінь, тобто перший із соціальних. Він відповідав на питання, чому необхідно бути вірним обіцянці, яку даєш незнайомому, хоч ти його, мабуть, більше ніколи не побачиш Джозеф сказав "Якщо вам подобаються люди тільки тому, що вони можуть приносити вам яку-небудь користь, тоді прагніть використовувати кожного, кажучи собі: "Я скажу цьому хлопцеві, щоб він дістав мені те, що я хочу, а потім мені вже байдуже Але якщо ви будете так чинити, тоді ви повинні будете сказати собі, що самі себе принижуєте Ви несправедливі самі до себе тому, що понижуєте рівень власних стандартів" Джозефу зрозуміло, що люди приймають рішення і поводять себе у відповідності з ідеями і нормами, цінностями, які вони запозичили і визнають своїми Тут ми бачимо те, що в нас називається "перспективою третьої людини"

Наступний ступінь соціального рівня – 4 – був представлений дівчинкою на ім я Норма На питання, чому необхідно виконувати обіцянки дівчинка відказала "Якби обіцянки не виконувались, я гадаю, між людьми не могли б бути нормальні стосунки Люди не довіряли б один одному, і в більшій або меншій мірі кожен би вважав іншого шахраєм" Потім її запитали, чому так важлива довіра Вона відповіла "Це єдина умова прийняття рішень у нашему суспільстві" Справді, без взаємної довіри суспільство неможливе. На постсоціальному рівні – 5 ступінь просувається ще на один крок У цьому випадку людина не тільки переконана, що довіра абсолютно необхідна суспільству, вона також розуміє, чому суспільство за свою свою суттю передбачає довіру і чому вона повинна бути людиною, якій довіряють, якщо вона хоче належати до даного суспільства і брати участь у його житті [1, 84-85]

Лоуренс Колберг писав про ціть ступенів, називав співучасників, які на його погляд, ілюструють 6 ступенів Він був переконаний, що на 6 ступені моральна точка зору повинна бути принциповою, заснованою на принципі справедливості як рівності усіх людей та одухотворена симпатією, співчуттям, любов'ю до людей Вона повинна шукати вирішення проблем моралі таким чином, щоб в однаковій мірі забезпечувалося добро і однієї людини, і багатьох людей, щоб не принижувалися права і гідність, тут мається на увазі добро для всіх

6 ступінь дозволяє збалансувати інтереси і потреби всіх, хто включений у певну проблему через виконання своєї ролі і активну симпатію таким чином, що вирішення проблем буде універсальним, тобто правильним для кожної людини і в будь який час (див Таблиця 1)

Видатний педагог прийшов до висновку, що у дітей є елементи переконаності З часом переконання поглиблюються, робляться більш стійкими і все сильніше входять в особистість малої дитини. Про переконання можна говорити тільки у тому випадку, коли моральна свідомість мотивує діяльність, спонукає дитину діяти у відповідності зі засвоєними моральними поняттями При формуванні моральних переконань дітей, необхідно спиратися на досвід дитини, який вже склався і створювати такий досвід у процесі різної діяльності Чим більший життєвий досвід дитини, тим глибше засвоюються моральні поняття

Таблиця 1

Таблиця "Шести ступенів"

(Із доповіді Кларка Пауера на конференції з виховних систем м. Миколаїв, 1991 р.)

Рівень і ступінь моральної аргументації	Правильна поведінка	Причини, які визначають правильність вчинку	Соціальна перспектива ступеня
Рівень I. Передсоціальний Ступінь 1. Зовнішня моральність	Прагнення не порушувати правила, щоб уникнути покарання, службяність як самоціль, прагнення не здійснити фізичної втрати людям, їх власності	Прагнення уникнути покарання, панування сили авторитету, який збільшується	Егоцентрична точка зору. Не приймає до уваги інтереси, особливості інших людей. Да розглядають швидше з фізичного, ніж психологічного боку. Зміщується точка зору авторитетної особи із своєї власною
Ступінь 2.	Слідування правилам лише у тому випадку, якщо це сприяє досягненню найближчих інтересів, дій, спрямовані на досягнення власних переваг, надання права іншим членам відповідно. Правильно те, що чесно як рівніційний взаємообмін	Задоволення власних потреб і інтересів у світі, де визнається наявність у інших їх власних інтересів	Конкретно-індивідуалістична перспектива. Усвідомлення того, що у кожного є власні інтереси, і що вони можуть бути у протиріччі один до одного таким чином правильність вчинку розглядана (в конкретно-індивідуалістичному сенсі)
Рівень II. Соціальний Ступінь 3. Взаємні міжособові очікування, відношення; міжособова конформість	Життя у відповідності з очікуванням близьких людей, з тим, що зазвичай очікується від сина, брата, друга і т.д. Правильна поведінка важлива, означає вона також наявність хороших мотивів, прояв турботи про інших. Вся також означає відновлення довіри, покаги, взаємної відчінності	Потреба бути хорошою людиною у власних очах і в очах інших. Трібота про інших. Віра у Золоте Правило Бажання зберегти правила і авторитет, які підтримують стереотипи хорошої поведінки	Перспективи індивіда у взаєминах з іншими індивіудами. Усвідомлення розділених почуттів, угод, очікувань, які беруть гору на індивідуалістичними интересами. Співвідношення точок зору із Золотим Правилом вміння ставити себе на місце іншого. Узагальнена системна перспектива ще не приймається до уваги
Ступінь 4. Суспільна система і свідомість	Виконання фактичних обов'язків, на які була дана згода. Законів необхідно дотримуватись, за винятком екстремальних випадків, коли вони вступають у протиріччя з іншими суспільними обов'язками. Правильним є те, що спирається на інтересам суспільства, групи, суспільного інституту	Зберегти дію суспільного інституту в цілому, уникнути руйнування системи у випадку, якби кожен чинив так, або імператив необхідності виконати певні обов'язки (легко йти з вірою у правила або авторитет, притаманна ступеню 3)	Бачить різницю між суспільним встановленням і міжособовою угодою або мотивом. Приймає порівнянок системи, яка визначає ролі і правила. Розглядає індивідуальні відношення з точки зору іх місця в системі

<p>Рівень П. Постсоціальний</p> <p>Ступінь 5. Суспільний договір або користь та індивідуальні права</p>	<p>Усвідомлення того, що люди мають різні цінності і погляди, що більшість цінностей і правил релятивні, залежні від належності до суспільної групи. Ці релятивні правила, проте, повинні, зазвичай, дотримуватись у інтересах суспільства, аже вони – результат суспільного договору. Деякі абсолютні цінності і свобода повинні бути (дотримуватись) в будь-якому суспільстві і незалежно від думки більшості</p>	<p>Почуття обов'язку перед законом як результат вступу до суспільного договору, яке визначає підкорення законам заради блага всіх і з метою захисту прав усіх людей. Почуття добровільно взятого на себе обов'язку по відношенню до родини, дружби, довіри, роботи. Трудота про те, щоб закони і обов'язки базувалися на раціональному визначення загальної вористі, найбільшого блага.</p>	<p>Перспектива первинного по відношенню до суспільства. Перспектива раціональної особистості, яка усвідомлює цінності і права, як первинні по відношенню до суспільних зв'язків і договорів. Інтегрує перспективи за допомогою формальних механізмів угод, договорів, об'єктивної безпартійності, слідування законів процедури. Розглядає моральну і юридичну точку зору, визначає що іноді вони вступають у конфлікт, розуміє трудність їх інтеграції для більшості</p>
<p>Ступінь 6. Універсальні моральні принципи</p>	<p>Слідування самостійно обраним етичним правилам. Конкретні закони або суспільні угоди дійсні, оскільки базуються на цих принципах. Якщо закони порушують принципи, чинити необхідно у відповідності з принципами Універсальні принципи справедливості, рівності прав людини і поваги до гідності індивіду</p>	<p>Віра раціональної особистості у необхідності універсальних моральних принятий, почуття особистої відданості цим принципам</p>	<p>Перспектива моральної точки зору, з якої виникають суспільні угоди. Перспектива будь-якої раціональної особистості, яка визнає природу моралі і той факт, що люди є метою, а не засобом, і щодо них повинно бути відповідне ставлення</p>

Колберг стверджує, що формування моральної свідомості дитини, її суджень, оцінок, моральних понять завжди пов'язано з емоційними турботами, має емоційну забарвленість. Поведінка на базі моральних понять, переконань, які вже склалися, завжди пов'язана з почуттям радості, задоволення. Виховати моральні переконання – значить, забезпечити єдність моральної свідомості почуттів і поведінки.

Лоуренс Колберг прагнув чітко і переконливо показати місце моралі в житті людини та суспільства. Він пояснив значення морального мислення як особливого компонента людського пізнання, в процесі якого утворюється і стверджується моральний "кістяк" особистості.

Колберг звертає увагу на те, що, займаючись вихованням молоді, викладачі, як правило, не можуть дати філософського пояснення головних його цілей, не можуть обґрунтовувати суть методів, які використовуються у процесі виховання. У цьому, на думку Колберга, нагадує про себе етичний релятивізм – позиція, згідно якої не має і не може бути спільник моральних цінностей і кожен повинен керуватись своїм розумінням моральних принципів або своїм чуттям. Заперечуючи релятивізм, Колберг вважає, що виховна практика необхідна в методологічній опорі. Нею повинна стати така філософська система, яка зможе обґрунтувати моральне виховання як подальше удосконалення людської особистості¹⁰ [3, 466].

Це дали пішов Колберг у практиці. Він успішно виробив такі форми виховання, які дозволяють кожній дитині оцінювати свої дії з моральної точки зору, мати достатнє адекватне уявлення про себе як про морально виховану особистість.

Отже, моральне виховання починається не з засвоєння дитиною моральних понять, а з пробудження у дитини добрих почуттів. Повага до людей, турбота про їх добробут, увага до їх потреб і самопочуття закладаються батьками у інші серце дитини з віку немовляти, як відповідь на їх любов і турботу, іх увагу до потреб та інтересів дитини. У цьому випадку необхідно згадати і про самооцінку як своєрідний вид оцінки, як оцінку суб'єктом особистісного сенсу своїх власних якостей, і про його позицію по відношенню до засвоєння нових моральних норм. У процесі самооцінки здійснюється подальше засвоєння цінностей і перетворення раніш засвоєних. І як відомо, цей процес нескінчений.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Хиггинс Энн Шесть ступеней Лоуренса Коуберга // Народное образование Яиварь-Февраль – 1993 – С 80-87
- 2 Шварцман К Философия и воспитание – М , 1989 – 220 с
- 3 Kohlberg L. Education for a just society. – In Munsey B. (ed) Moral Development, Moral Education and Kohlberg Birmingham, 1980 – 180 с
4. Kohlberg L Stages of moral development as a basis for moral education. – In Munsey B .(ed.) Moral Development, Moral Education and Kohlberg, 1980 – 182 с
- 5 Kohlberg L., Condee D The relationship of moral judgment to moral action – In Kurtins W , Gewirtz Y (eds) Morality, Moral Behavior and Moral Development N Y ,1984 – 168 с

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Микола ТИМЕНКО

СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ

Становлення трудової підготовки шkolярів постійно супроводжується удосконаленням складу і структури навчальних програм для різних типів освітньо-виховних закладів. Не вдаєчись у конкретний їх аналіз, відзначимо деякі загальні особливості їх побудови у 70-х роках. Перша особливість: програми створювались лише для учителя, який має достатній досвід і знання для конкретизації програмних вимог при організації навчального процесу. Друга особливість: в основу програм закладалась одна з історично відомих систем трудового навчання: предметна, операційна, конструктивно-технологічна і т.д. Третя особливість: усі програми раніше створювались як стабільні, без варіативної частини, розраховані на використання залежно від регіональних особливостей економіки і виробничого оточення школи. Ми вважаємо ці особливості негативними. Однак у програмах тих років варто відзначити і позитивні сторони їх побудови: виділялися знання та уміння, які необхідно формувати в учнів кожного класу, виділялися міжпредметні із'язки і перелік об'єктів для практичних робіт у шкільних майстернях, наводилися дидактичні матеріали до кожного розділу. Але, як правильно вказував С. Батишев, "Не можна вважати, що проблема трудової підготовки вирішена оптимально" [1, 20] – недоліком у визначення складу і структури вже розроблених програм є недостатня увага до аналізу трудових процесів, що приводить до упущенів і прорахунків у визначенні конкретного переліку трудових прийомів, операцій, а отже, послідовності засвоєння їх учнями. С. Батишев також зауважує, що удосконалення структури і складу програм із трудового навчання можливе при умові виділення його основних стадій і періодів, а опора на наукові дослідження, проведені з даної проблеми, дає можливість більш чітко відобразити в навчальних програмах послідовність формування загальнотрудових умінь та навичок відповідно до вікових особливостей учнів і вимог сучасного виробництва [1, 10].

На необхідність структурування програми трудового навчання з метою правильної їх побудови вказував К. Платонов [2, 171], а також В. Чебищева, С. Косилов, Л. Любомирський, Є. Фарапонова, Н. Шевченко та інші дослідники як вітчизняні, так і зарубіжні. В іхніх дослідженнях поряд із педагогічними аспектами розкриваються психологічні та фізіологічні. Згідно з результатами досліджень названих учених зміст програм із трудового навчання неможливо правильно структурувати без урахування психолого-фізіологічних аспектів формування трудових умінь та навичок, особливо з матеріалообробкою, де переважають фізичні дії як основні складники трудових процесів. Однак це лише одна грань процесу структурування програм. Ще більш важливими є дидактичні та виховні аспекти структурування трудового навчання у навчальних програмах.

Розробити структуру програми – означає змістово передбачити раціональну послідовність навчання певного предмету з його виховними та розвиваючими компонентами. Тому нашим головним завданням є обґрунтування іс самої діяльності вчителя, а проекту навчально-виховного процесу, який складається із відомостей та вимог, що передбачають спільну діяльність вчителя й учнів. Отже, структура програм повинна характеризуватися викладом необхідних вимог та відомостей, їх повнотою та конкретністю, а також логікою формування знань, умінь та навичок з врахуванням вікових та загальноосвітніх рівнів учнів. Це свідчить про те, що програма має дві основні функції: фіксація змісту навчання й виховання та керівництво діяльністю як вчителя, так і учнів. Як перша функція, що передбачає відображені дидактично интерпретованих цілей навчально-трудової діяльності, так і друга, що передбачає

створення чітких орієнтируваних спільної діяльності учнів та вчителів, є лише початковою ланкою структурування програм з метою удосконалення змісту трудової підготовки школярів.

Крім визначених вище функцій, ми визначили чотири дидактичні умови удосконалення змісту трудової підготовки, що фіксується у навчальних програмах для учнів різного віку:

Оскільки трудове навчання значною мірою залежить від матеріально-технічної бази і його зміст повинен враховувати регіональні особливості виробничої діяльності населення та виробниче оточення школи, ми визначили першу дидактичну умову удосконалення трудової підготовки школярів – раціональне співвідношення змісту стабільної (інваріантної) та варіативної частин програм. Ця умова передбачає таку структурну побудову, при якій навчання за стабільною програмою буде тісно пов’язане з варіантами, які враховують орієнтацію школярів, особливо старшокласників, на професії виробничого оточення школи у конкретному регіоні, адже більшість випускників школи залишається працевлаштовані недалеко від свого дому та батьків.

Як показало наше дослідження, недоліком програм 70-их років є те, що автори при структуруванні змісту трудового навчання орієнтувались, як правило, на одну з історично відомих у багатьох країнах систем трудового навчання, або ж на розроблену власну систему. При цьому недостатньо враховувались вікові особливості розвитку учнів, іх загальноосвітня підготовка, стан матеріально-технічної бази, інші фактори. У зв’язку з цим ми виділили другу дидактичну умову удосконалення змісту трудового навчання школярів – комплексність використання систем трудового навчання при структуруванні навчальних програм.

В основі ручної та механизованої обробки різних матеріалів, що можливо здійснювати у школах та МНВК, лежать трудові процеси, які складаються із простих та складних рухів, дій. Отже одним з головних завдань вчителя трудового навчання є формування в учнів таких здібностей, при наявності яких вони свідомо можуть використовувати знання про знаряддя праці і їх дію на предмети праці з метою одержання певного продукту за конкретними технологіями. По суті створюється образ дій з наступною його реалізацією на практиці в процесі практичних занять. Варто відзначити, що в трудовому навчанні визначальна роль відводиться способам діяльності, а тому формування знань про способи діяльності, зокрема обробки матеріалів, є допоміжним.

У процесі трудової підготовки школярів різних вікових категорій отримують знання та уміння набуваються чи підтверджуються (межпредметні зв’язки), інші формуються. Так, знання законів фізики, основ геометрії, креслення, математики, біології та хімії, а також деякі уміння з них предметів перевіряються і використовуються учнями у практичній діяльності на заняттях, як в урочний час, так і в позаурочний (гурткова робота чи фахультатив).

Набуття ж нових знань та умінь – основна частина трудового навчання учнів, починаючи з початкових класів. Набуті знання (перший тип) визначаються нами як перший рівень засвоєння. На другому етапі, при виконанні практичної роботи, ці знання закріплюються і визначаються як рівень їх практичного використання. Другий тип знань – це ті, які формуються безпосередньо на заняттях з трудового навчання у процесі пояснення та закріплення нового матеріалу. На цьому етапі знання лише усвідомлюються і фіксуються в пам’яті як об’єктивна інформація. На наступному етапі ці знання переносяться на конкретну (за зразком) предметну діяльність. Перший і другий тип знань при використанні у нестандартних ситуаціях утворюють рівень творчого використання знань у навчально-трудовій діяльності, що свідчить про готовність до самостійної праці і розвиток самостійності як визначальної якості особистості.

Формування образу дій на основі знань – перший етап формування трудових умінь. На другому етапі ці знання застосовуються в ході безпосереднього їх використання в практичних роботах (за інструкціями, технологічними чи інструкційними картами, ескізами і т.п.). На наступному етапі формується високий рівень засвоєння умінь, тобто рівень їх творчого використання, що характеризує конкретний прояв самостійності учня у навчально-трудовій діяльності. Отже, з метою формування визначених для засвоєння необхідних знань та умінь вони повинні бути представлені поетапно, як складові тем і розділів у структурі програми для кожного класу. Так, наприклад, знання про властивості металів, принципи дії інструментів для їх обробки повинні формуватися у тісному взаємозв’язку з виконанням практичних робіт з виготовлення різноманітних об’єктів праці. Однак поетапність структурування змісту без врахування наступності у формуванні знань та умінь не забезпечить ефективного впливу на формування достатнього рівня

їх засвоєння на практиці. Таким чином, наступність і поетапність при структуруванні змісту ми розглядаємо як третю дидактичну умову удосконалення змісту трудового навчання школярів, що передбачає структурний розподіл або дозування змісту за обсягом і часом на формування визначених знань та умінь. Дана умова включає внутрішньопредметні зв'язки (взаємообумовленість тем, розділів і частин програми) за один рік та між класами, а також передбачає можливі переноси знань та умінь. Так, наприклад, у розробленій структурі розділів з матеріалообробки до програм, які діють в Україні вже близько 20-ти років (автором статті розроблялись відповідні розділи), ми на першому етапі виділили розділи з деревообробки та металообробки.

На кожному ступені були передбачені свої специфічні та спеціальні закономірності і зв'язки, а між названими розділами (їх змістом) була передбачена наступність, яка полягає, переважно, в переносі загальнотрудових, загальнотехнічних і деяких спеціальних знань, умінь та навичок.

Під переносом навичок, на думку О. Воробйова "треба розуміти позитивний вплив засвоєння навичок на оволодіння іншою дією" [3, 158]. Для прикладу він називає обробні столярно-слюсарні операції. Слід погодитись з О. Воробйовим і в тому, що перенос повинен бути не простим відтворенням у нових умовах трудової діяльності, а стати основою для дотримання принципу розвивального навчання "на основі формування творчого мислення і самостійності в роботі" [4, 159]. В ході експерименту ми відзначали, що навчиваючи учнів виготовлення плоских виробів із фанери та ДВП, доцільно, опираючись на одержані знання про площинне розмічення, перейти до розмічення розгорток та виготовлення простих об'ємних виробів із тонкого листового металу, що, в свою чергу, буде сприяти розвитку просторової уяви при формуванні умінь для виготовлення виробів із пиломатеріалів об'ємної форми. Опанувавши токарну обробку деревини учні краще засвоюють техніку токарної обробки металів.

Згідно з призначенням трудового навчання у комплексі базових компонентів загальної освіти провідною функцією даного предмету є формування способів діяльності, про що було вже сказано раніше.

Це визначає напрям виділення головної інформації у структурі програми: всі пізнавальні та інструкційні відомості і вмоги повинні бути спрямовані на формування в учнів трудових умінь за певними видами діяльності. Однак не кожен вчитель може самостійно розробити оптимальну структуру кожного окремого заняття з трудового навчання, щоб одночасно забезпечити і виховні, і профорієнтаційні аспекти у процесі формування трудових умінь та супутніх їм знань, а також при наявності міжпредметних зв'язків.

Для вирішення поставлених завдань необхідно виділити четверту дидактичну умову удосконалення змісту трудового навчання – поєднання головної та допоміжної інформації у програмах. При цьому важливою ланкою структурування програм є розподіл навчального часу на окремі теми розділів з матеріалообробки на основі зауважень та пропозицій експертів. Різні варіанти конкретизації змісту розділів у вигляді тем та підтем (з розподілом навчального часу на їх вивчення) апробувались нами в експериментальних класах. Проведені контрольні зразки та спостереження за роботою учителів та учнів, а також їх анкетування дали можливість виділити кращі структурні компоненти для макету програми.

У ході експерименту для вчителів з метою апробації були представлені два варіанти структурної побудови розділів з матеріалообробки. Після закінчення експерименту вчителями експериментальних класів заповнювалась спеціальна таблиця. Аналіз відповідей показав, що у варіанті, в якому зміст за структурою близький до календарно-тематичного планування, описаний на три знаки вище ніж інший. Це зумовлено тим, що у першому варіанті при структуруванні кожної теми ми виходили із необхідності врахування двох ступенів формування трудових умінь, оскільки спочатку повинні формуватися спеціальні уміння з обробки матеріалів найпростішими інструментами та простими технологічними машинами та пристосуваннями. Другий ступінь – формування загальнотрудових умінь можливіс лише після того, як учні навчаться користуватися необхідними знаряддями. Відзначимо, що перший і другий ступінь повинні органічно поєднуватись у межахожної теми. Таким чином, на другому ступені повинно забезпечуватись закріплення спеціальних умінь. Дослідження свідчить про те, що розгортання змісту розділів з матеріалообробки, подібно до календарно-тематичного планування, спрямоване на полегшення роботи вчителя при підготовці до заняття у шкільних майстернях. Для цього розподіл пізнавальних відомостей і практичних робіт виконується у мінімальному дозуванні (2 або 4 години).

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

У ході порівняльного аналізу різних варіантів структурної побудови розділів з матеріалообробки ми виходили з наступник характеристик для уdosконалення змісту програм

- ступінь відповідності змісту наявній базі трудової підготовки,
- рівень трудності при почасовому розподілі змісту кожної теми,
- повнота передбачених у змісті міжпредметних зв'язків,
- відповідність тематики кількості навчальних годин.
- рівень можливостей для профорієнтаційної роботи у процесі занять,
- рівень можливостей для формування загальнотрудових умінь,
- повнота ситуацій для самостійної роботи учнів у процесі занять

Для об'єктивності результатів опитування експертів була розроблена пам'ятка, яка забезпечувала розуміння ключових характеристик змісту, їх сутності (див таблицю 1)

Таблиця 1

№ п/п	Ключові характеристики змісту програм	Сутність характеристики	Примітка
1.	Політехнічна спрямованість змісту трудової підготовки	Наявність інформації, що забезпечує розуміння учнями основ сучасного виробництва та мобільність функцій у змісті праці Забезпечення можливостей для міжпредметної координації	Мобільність функції потрібно співідносити з різними видами праці
2	Наявність трудоспособів з кадрами при реалізації змісту трудової підготовки	Розподіл навчальних годин, рівень підготовки вчителів для реалізації усіх вищогородних програм	
3	Достатність запропонованих варіантів змісту програм	Наявність для окремих регіонів варіантів у вариативній частині програми Відповідність змісту варіанта змістові стабільної частини	
4	Можливості організації профорієнтаційної роботи при реалізації програм	Наявність у кожному розділі інформації про особливості орієнтації на конкретні професії згідно з тематикою розділу	

Структуруванням основної інформації у змісті програми робота над змістом трудової підготовки не завершується, оскільки значна роль відводиться допоміжної інформації, яка підсилює інструментальність програм, розкриває шляхи реалізації програм на практиці і т.д. Так, у пояснювальній записці до кожної частини програми викладаються особливості її реалізації на практиці. Ми виділили чотири етапи, послідовність реалізації яких забезпечує реальні можливості для засвоєння учнями навчального матеріалу (згідно з результатами дослідження Є. Пустового) [4, 10]. Крім того у пояснювальній записці звертається увага вчителя на всі існуючі особливості процесу трудового навчання, визначаються головні знання та уміння, якими повинні оволодіти учні кожного класу, окрім наводиться повна класифікація міжпредметних зв'язків, де вчитель і учні можуть бачити послідовність міжпредметної координації знань та умінь у змісті предметів природничо-математичного циклу.

Окремо класифікуються переліки примірних об'єктів для практичних робіт школярів, а також наводиться перелік технічних та інших засобів навчання, завдяки чому вчитель має можливість ознайомитись з необхідною інформацією у процесі підготовки до заняття.

Результати апробації змісту розділів з матеріалообробки в експериментальних групах засвідчили їх ефективність у реалізації завдань трудової підготовки школярів.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Батышев С Я Трудовая подготовка школьников Вопросы теории и методики – М Знание, 1974 – 96 с
- 2 Платонов К К Вопросы психологии труда – М Медицина, 1970 – 264 с
- 3 Воробьев А И О системе трудовой политехнической подготовки в восемилетней и средней школе Автореф. дис. канд. пед. наук – М, 1965 – 22 с
- 4 Пустовой Е Н О комплексном подходе к разработке трудового политехнического обучения В сб Теория и практика политехнического обучения – Ростов-на-Дону, 1981 – С 79-84

ДІАГНОСТИКА НАУЧУВАНОСТІ КРЕСЛЕННЮ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ З РІЗНИМИ ОРГАНІЗАЦІЙНИМИ ФОРМАМИ ВИВЧЕННЯ ДАНОГО ПРЕДМЕТУ

Здійснення індивідуального підходу передбачає врахування індивідуальних особливостей школярів, без знання яких процес управління навчальною діяльністю можна реалізувати лише методом проб та помилок, що є неприпустимим у випадку складних об'єктів управління.

У навчальній діяльності проявляється цілий комплекс індивідуальний особливостей учнів: спрямованість особистості (світогляд, потреби, мотиви, інтереси, прагнення, ідеали і т. ін.), розвиток інтелектуальної сфери (сприймання, пам'ять, рівень розвитку мислення); розвиток вольової та емоціональної сфер, підготовленість до навчання, рівень знань, вмінь та навичок, рівень загальних вмінь учнів.

У реальному навчальному процесі діагностика та врахування всіх індивідуальних особливостей учнів пов'язана зі значними труднощами, оскільки вони проявляються не ізольовано одна від одної, а взаємообумовлено та у взаємозв'язку. Неоднаковий і ступінь їх впливу на навчальну діяльність та її результати. В даному випадку ми не ставимо завданням вивчення всієї різноманітності відмінностей школярів, яка проявляється у графічній діяльності, а обмежуємося лише тими, від яких найбільше залежить ефективність цієї діяльності (тобто домінуючі індивідуальні особливості).

При вивченні креслення учнями загальноосвітніх шкіл такими особливостями, на нашу думку є:

- 1) навченість,
- 2) научуваність,
- 3) пізнавальна інтереси особистості,
- 4) рівень розвитку просторового мислення.

Навченість називають знання, вміння та навички [4, 25], через оволодіння якими вона (навченість) забезпечить соціальну та професійну адаптацію у суспільстві.

Научуваність – індивідуальна здібність до засвоєння знань (Б Ананьев, Н Менчинська, З Калмикова і т. ін.). Вона проявляється у підході до засвоєння знань, у способах роботи, в індивідності оволодіння знаннями, темпи просування у матеріалі (за термінологією З Калмикової). Научуваність є властивістю, що відіграє важливу роль в житті людини, відображаючи динамічну сторону її особистості. У ній (научуваності) проявляються потенційні можливості мислення людини, її вміння організовувати свою пізнавальну діяльність, спрямувані на розв'язання конкретних завдань. Научуваність є змістовою базою для подальшої реалізації здібностей.

Визначення рівня научуваності пов'язане із виявленням того, наскільки швидко й легко учень засвоює прийоми виконання графічних робіт, читання креслення, вивчення та аналіз, виконання креслень, вимірювання та порівнювання величин. Тобто научуваність проявляється у динаміці успіхів учня у навчанні, а це передбачає аналіз не лише результатів навчального процесу, а й індивідуальних особливостей його протікання. Оскільки у навченості та научуваності об'єктом аналізу є один і той самий зміст (він проектується у відповідних суб'єктивних особливостях його засвоєння), об'єктом вивчення рівня научуваності є ті ж види знань, вмінь та навичок. Однак, якщо навченість як статична характеристика здібностей визначається глибиною та гнучкістю цих видів знань, вмінь та навичок, то научуваність вирається з допомогою таких основних показників, як швидкість (продуктивність) та легкість (трудність) їх засвоєння.

Глибина та гнучкість знань, вмінь та навичок (як основні показники навченості), в яких проявляється статична характеристика здібностей учнів до креслення, можуть виражатися у способах використання засвоеної інформації. Способи використання засвоеної інформації передбачають тип діяльності, в якій проявляються здібності. Загальнозвінаними є два типи діяльності: репродуктивна та продуктивна [3, 73].

При репродуктивній діяльності засвоєна інформація лише відтворюється у різних поєднаннях та комбінаціях – від буквальної копії до будь-якого реконструктивного її відтворення і застосування у типових ситуаціях [1, 67]. Репродуктивна діяльність здійснюється за заданим типом, за відомим алгоритмом із допомогою відомих та усвідомлених способів та прийомів.

Продуктивна діяльність є більш високим ступенем прояву здібностей. Продуктивна діяльність виконується не шляхом буквального повторення раніше засвоєних операцій, а за аналогією, з використанням засвоєних методів діяльності в нових умовах або ж на нових навчальних елементах. У процесі цієї діяльності засвоєний раніше алгоритм й виконання або пристосовується до нової ситуації, або створюється знову з частин декількох інших алгоритмів. У результаті продуктивної діяльності завжди створюється нова інформація [2, 68].

Виходячи із вищезазначеного, а також враховуючи необхідність обґрунтування діагностики научуваності, нами проводився педагогічний експеримент у 4 етапи у формі контрольної роботи, мета якого полягала у визначенні індивідуальних особливостей процесу засвоєння цих знань, вмінь та навичок, тобто динаміки успіхів учнів при вивченні креслення (научуваності).

На першому етапі перевірялось вміння аналізувати креслення. Учням пропонувалось виконувати завдання на уявне повернення зображення деталі та вирізання в ній отворів. Креслення деталі задавалось. На другому – метою діагностики була оцінка графічного вміння вимірювати й порівнювати величини. Суть цього вміння полягає у виконанні прийомів на окомірне визначення основних величин (довжини, ширини, висоти) і точок відліку, врахування масштабності зображення. На третьому етапі здійснювалась перевірка вміння виконувати креслення деталей, яка включає систему знань про способи зображення об'ємних предметів на площині, правила побудови креслень, їх елементів та ін. На четвертому етапі учням пропонувалось словесно описати деталь, зображену на кресленні. В цьому випадку з'ясовувався рівень вміння читати креслення деталі.

Завдання для контрольних робіт розроблялись із метою одночасної діагностики навченості та научуваності на чотири рівні складності з неоднаковою за змістом додатковою інформацією ("підказкою"), яка дозаєлила кожному учневі здійснювати корекцію своїх розумових дій у процесі розв'язування задач і таким чином, самостійно долати можливі труднощі в роботі.

Із діагностичної точки зору "величина" підказки буде індикатором швидкості та легкості засвоєння, тобто основних показників научуваності. У розроблених нами завданнях для контрольної роботи вона (підказка) збільшується від третього до першого рівня. В усіх завданнях четвертого рівня допомога відсутня. У задачах, що відповідають третьому рівню, до умови додається мінімальна її кількість одна проекція деталі (1-е завдання), позначення основних параметрів a , b , h (2-ге завдання), розширення осей аксонометрії (3-те завдання), вказівка на виконання основних дій для здійснення словесного опису деталі (4-те завдання). У завданнях другого рівня засвоєння "величина" підказки збільшувалась у 1-му завданні умова доповнювалась двома проекціями деталі, учням потрібно було виконати ескіз лише третьої, при розв'язуванні 2-го завдання задавались два параметри, необхідно визначити лише один, у 3-му – допомога полягала в поданому зображенії розширення аксонометричних осей та коефіцієнтів спротворення вздовж них, у 4-му завданні до умови додається перелік питань, на які потрібно звернути увагу при виконанні словесного опису деталі, креслення якої задавалось. При розв'язуванні графічних завдань першого рівня засвоєння додаткова інформація досягла максимального за змістом "розміру". Для виконання 1-го, 2-го, 3-го завдань учням необхідно лише вибрати правильний варіант відповіді, у 4-му завданні на виконання словесного опису деталі за її кресленням – відповісти на подані запитання. При проведенні контрольних робіт всім учням спочатку роздавалось завдання 4-го рівня засвоєння, яке при необхідності спрошувалось учителем.

Аналізуючи научуваність з точки зору підготовленості до навчання, зауважимо, що здібності забезпечують репродуктивну або творчу діяльність залежно від ступеня їх розвитку. В нашому випадку розпізнавальний та репродуктивний рівні засвоєння відповідатимуть репродуктивній діяльності, а продуктивний та творчий – продуктивній. Отже, учні, які засвоїли графічний матеріал на 4-му та 3-му рівнях, володіють здібностями, рівень розвитку яких забезпечує продуктивну діяльність, учні, що виконали завдання 2-го та 1-го рівнів – здібностями, що забезпечують їм репродуктивну графічну діяльність. Умовно назовемо це так репродуктивний рівень розвитку підготовленості (репродуктивна научуваність) та продуктивний рівень розвитку підготовленості (продуктивна научуваність).

Враховуючи відповідність рівня розвитку підготовленості до навчання типу діяльності, яку вона (підготовленість) забезпечує, та рівня засвоєння навчального матеріалу, научуваність оцінювалась нами за системою, запропонованою проф. В. Сидоренко [2, 122]. Умовно відповідність рівнів засвоєння кількості балів та типу научуваності зображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Відповідність рівня засвоєння навчального графічного матеріалу типу научуваності

Рівень засвоєння навчального графічного матеріалу	Кількість набраних балів		Тип научуваності
	За одне завдання	За всю контрольну роботу	
1-й рівень – розпізнавальний	0-1	0-4	репродуктивний
2-й рівень – репродуктивний	2	5-8	
3-й рівень – продуктивний	3	9-12	продуктивний
4-й рівень – творчий	4	13-16	

З метою з'ясування рівня підготовленості до засвоєння креслення учнів загальноосвітніх шкіл із різними організаційними формами викладання цього предмету нами проводилось контрольне опитування школярів шкіл №№2, 3, 14, 15, 23, 26 та Української гімназії м. Тернополя. Експериментом було охоплено 273 учні.

На матеріалах проведених контрольних робіт були отримані дані про

- 1 Рівень підготовленості учнів загальноосвітніх шкіл до засвоєння креслення залежно від форми викладання цього предмету
- 2 Рівень підготовленості учнів до засвоєння основних графічних вмінь
 - а) вивчення та аналізу форми предмета.
 - б) вимірювання та порівнювання величин.
 - в) побудова креслення деталі.
 - г) читання креслення деталі.

Результати контрольних робіт, що проводилися з метою визначення рівня підготовленості учнів до вивчення креслення відповідно до основних графічних вмінь в умовах загальноосвітніх шкіл із різними організаційними формами викладання цього предмету наведено в таблицях 2-6 та гістограмах 1-2, при цьому умовно позначено

H – загальна кількість тестованих учнів (у % від числа опитаних) $H = H_1 + H_2$, де $H_1(H_2)$ – кількість учнів, що володіють репродуктивною (продуктивною) научуваністю,

$H_1\phi$, H_1i , H_1p , H_1n ($H_2\phi$, H_2i , H_2p , H_2n) – кількість учнів, що володіють репродуктивною (продуктивною) научуваністю при вивченні креслення на факультативних заняттях (ϕ), під час інтегрованого курсу трудового навчання та креслення (i), на уроці протягом одного навчального року (p), на уроці протягом одного навчального півріччя (n) відповідно

Таблиця 2

Рівень підготовленості учнів до засвоєння основних графічних вмінь
при викладанні креслення на факультативних заняттях

Основні графічні вміння	H (в %)	H1φ (в %)	H2φ (в %)
Вивчення та аналіз форми предмета	87 (100%)	87 (100%)	–
Вимірювання та порівнювання величин	87 (100%)	47 (54%)	38 (46%)
Побудова креслення деталі	87 (100%)	85 (97,7%)	2 (2,3%)
Читання креслення деталі	87 (100%)	87 (100%)	–

Таблиця 3

Рівень підготовленості учнів до засвоєння основних графічних вмінь
при викладанні інтегрованого курсу трудового навчання та креслення

Основні графічні вміння	H (в %)	H1i (в %)	H2i (в %)
Вивчення та аналіз форми предмета	64 (100 %)	41 (64%)	23 (36%)
Вимірювання та порівнювання величин	64 (100 %)	18 (28%)	46 (72%)
Побудова креслення деталі	64 (100 %)	43 (67%)	21 (33%)
Читання креслення деталі	64 (100 %)	59 (92%)	5 (8%)

Таблиця 4

Рівень розвитку підготовленості учнів до засвоєння основних графічних вмінь при викладанні креслення у формі уроку протягом одного навчального року

Основні графічні вміння	H (в %)	H1р (в %)	H2р (в %)
Вивчення та аналіз форми предмета	95 (100%)	29 (31%)	66 (69%)
Вимірювання та порівнювання величин	95 (100%)	1 (1%)	94 (99%)
Побудова креслення деталі	95 (100%)	15 (16%)	80 (84%)
Читання креслення деталі	95 (100%)	77 (81%)	18 (19%)

Таблиця 5

Рівень розвитку підготовленості учнів до засвоєння основних графічних вмінь при викладанні креслення у формі уроку протягом одного навчального півріччя

Основні графічні вміння	H (в %)	H1п (в %)	H2п (в %)
Вивчення та аналіз форми предмета	27 (100%)	26 (96,3%)	1 (3,7%)
Вимірювання та порівнювання величин	27 (100%)	6 (22%)	21 (78%)
Побудова креслення деталі	27 (100%)	27 (100%)	-
Читання креслення деталі	27 (100%)	27 (100%)	-

За показниками H1 та H2 щодо різних графічних вмінь, можна вивести середнє значення (в %) кількості учнів, що володіють здатністю для забезпечення репродуктивної чи продуктивної діяльності з різними організаційними формами вивчення креслення у загальноосвітніх школах. Дані обчислень подано в таблиці 6 та гістограмах 1-2.

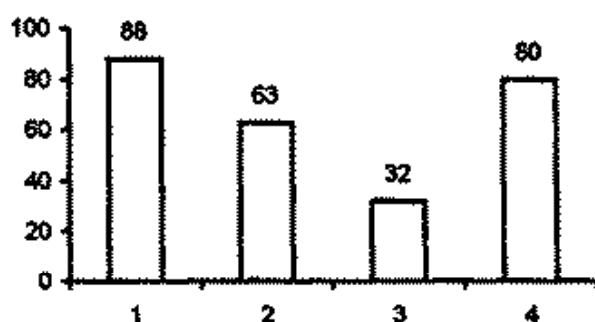
Таблиця 6

Рівень розвитку підготовленості до вивчення креслення учнями загальноосвітніх шкіл з різними формами викладання креслення

Форма викладання креслення	Загальна кількість (в %) тестованих учнів	Кількість учнів (в %) за видами научуваності	
		H1с	H2с
Факультативні заняття	87 (100%)	77 (88%)	10 (12%)
Інтегрований курс трудового навчання та креслення	64 (100%)	40 (63%)	24 (37%)
Урок (викладається протягом одного навчального року)	95 (100%)	30 (32%)	65 (68%)
Урок (викладається протягом одного навчального півріччя)	27 (100%)	22 (80%)	5 (20%)

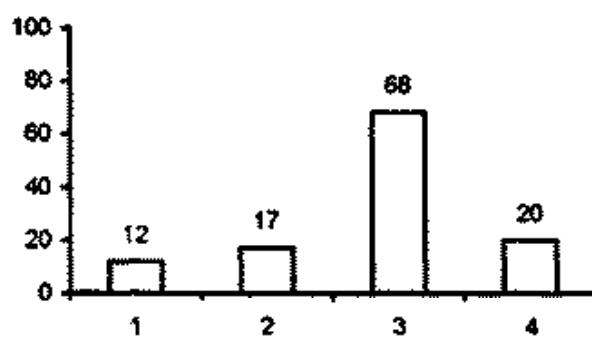
Гістограма 1.

Рівень розвитку підготовленості до вивчення креслення учнями загальноосвітніх шкіл для забезпечення їх репродуктивної графічної діяльності із різними організаційними формами викладання цього предмету



Гістограма 2.

Рівень розвитку підготовленості до вивчення креслення учнями загальноосвітніх шкіл для забезпечення їх продуктивної графічної діяльності із різними організаційними формами викладання цього предмету



Організаційні форми вивчення креслення:

- 1) факультативні заняття;
- 2) інтегрований курс трудового навчання та креслення;
- 3) урок, що викладається протягом одного навчального року;
- 4) урок, що викладається одне навчальне півріччя.

Аналізуючи результати проведених досліджень, потрібно зазначити, що найвищий показник підготовленості до засвоєння креслення (68% від загального числа опитаних) наявний в учнів, які вивчали даний предмет як обов'язковий протягом одного навчального року. При викладанні креслення на уроці протягом одного півріччя кількість учнів, що володіє підготовленістю, яка забезпечить продуктивну їх графічну діяльність становить, 20%; при інтегрованому курсі трудового навчання та креслення – 17%, а на факультативних заняттях – лише 12%.

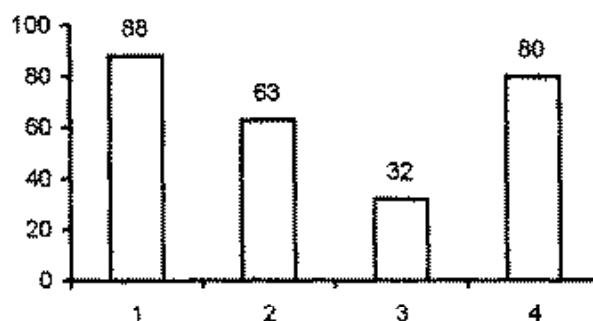
Низькі (в кількісному відношенні) показники (20, 17 та 12%) свідчать про низьку підготовленість до засвоєння графічного матеріалу, тобто неправильно поставлене навчання креслення; навчальна й трудова діяльність не несе розвиваючого характеру, або ж забезпечує його у недостатній мірі. Тому в цьому випадку ми вбачаємо вихід у такій постановці навчання, яке би будувалося на максимальній активізації здібностей учнів, що завжди веде до їх розвитку. Індивідуальний підхід при цьому буде невід'ємно складовою цього процесу.

Аналізуючи результати педагогічного експерименту, можна визначити рівень підготовленості учнів до засвоєння графічного матеріалу з різними організаційними формами вивчення креслення щодо основних графічних умінь, тобто виявити, до якого з них в учнів найбільш розвинуті здібності.

Дані досліджень подано в таблиці 7 та гістограмі 3, аналізуючи як варто зазначити, що найбільш розвинута підготовленість школярів – при засвоєнні вимірювання та порівнювання величин (74% опитаних володіють графічною діяльністю на продуктивному рівні), далі цей показник знижується у такій послідовності: 38% – при побудові креслення деталі; 33% – при

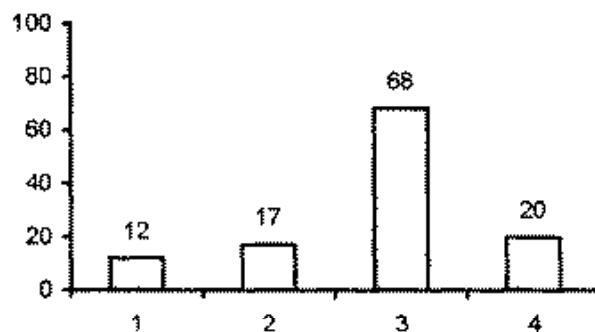
Гістограма 1

Рівень розвитку підготовленості до вивчення креслення учнями загальноосвітніх шкіл для забезпечення їх продуктивної графічної діяльності із різними організаційними формами викладання цього предмету



Гістограма 2

Рівень розвитку підготовленості до вивчення креслення учнями загальноосвітніх шкіл для забезпечення їх продуктивної графічної діяльності із різними організаційними формами викладання цього предмету



Організаційні форми вивчення креслення

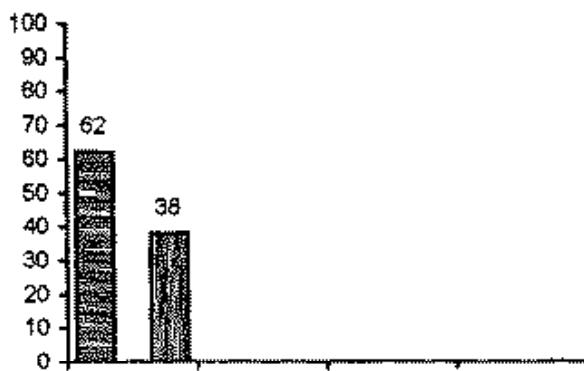
- 1) факультативні заняття,
- 2) інтегрований курс трудового навчання та креслення,
- 3) урок, що викладається протягом одного навчального року,
- 4) урок, що викладається одне навчальне півріччя

Аналізуючи результати проведених досліджень, потрібно зазначити, що найвищий показник підготовленості до засвоєння креслення (68% від загального числа опитаних) наявний в учнів, які вивчали даний предмет як обов'язковий протягом одного навчального року. При викладанні креслення на уроці протягом одного півріччя кількість учнів, що володіє підготовленістю, яка забезпечить продуктивну їх графічну діяльність становить, 20%, при інтегрованому курсі трудового навчання та креслення – 17%, а на факультативних заняттях – лише 12%.

Низькі (в кількісному відношенні) показники (20, 17 та 12%) свідчать про низьку підготовленість до засвоєння графічного матеріалу, тобто неправильно поставлене навчання креслення; навчальна й трудова діяльність не несе розвиваючого характеру, або ж забезпечує його у недостатній мірі. Тому в цьому випадку ми вбачаємо вихід у такій постановці навчання яке би будувалося на максимальній активізації здібностей учнів, що завжди веде до їх розвитку. Індивідуальний підхід при цьому буде невід'ємною складовою цього процесу.

Аналізуючи результати педагогичного експерименту, можна визначити рівень підготовленості учнів до засвоєння графічного матеріалу з різними організаційними формами вивчення креслення щодо основних графічних умінь, тобто виявити, до якого з них в учнів найбільш розвинуті здібності.

Дані досліджень подано в таблиці 7 та гістограмі 3, аналізуючи які варто зазначити, що найбільш розвинута підготовленість школярів – при засвоєнні вимрювання та порівнювання величин (74% опитаних володіють графічною діяльністю на продуктивному рівні), далі цей показник знижується у такій послідовності: 38% – при побудові креслення деталі; 33% – при



Дані свідчать про те, що кількість учнів, які володіють здатністю до просторових уявлень, рівень розвитку якої забезпечує школярам репродуктивну графічну діяльність (62% від загального числа опитаних), переважає над тими, в яких наявний рівень розвитку здібностей для забезпечення продуктивної графічної діяльності (38% від загального числа опитаних). Цей факт констатує неправильне поставлене навчання креслення учнів загальноосвітніх шкіл. Навчальна діяльність, при цьому, не несе розвиваючого характеру або ж забезпечує його у недостатній мірі. Це, в свою чергу, суперечить сучасним вимогам активизації навчання. Причини цього ми вбачаємо у скороченні сітки годин на вивчення креслення, виключені його з переліку обов'язкових для вивчення предметів у Стандартах освіти, відсутності наукових розробок та ефективних методик графічної підготовки або ж наявності їх у недостатній мірі чи якості.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Беспалько В П Слагаемые педагогической технологии – М. Педагогика, 1989 – 192 с
- 2 Сидоренко В К Інтеграція трудового навчання і креслення / дидактичний аспект / За ред Д О Тхоржевського – К УДПУ, 1995 – 142 с
- 3 Терещук Г В Індивідуалізація трудового обучения дидактическів аспекти / Под ред В А Полякова – М. Инс-т ПСМ РАО, 1993 – 200 с
- 4 Унт И Э Индивидуализация и дифференциация обучения – М. Педагогика, 1990 – 192 с

Тетяна ВАСЕНОК

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ КОНСТРУЮВАННЯ ПОЯСНИХ ВИРОВІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Одним із видів українського жіночого поясного одягу є спідниця. Перше знайомство з процесом виготовлення спідниці відбувається в 7-му класі на уроках трудового навчання. Спідниці за силуетом можуть бути прямі, звужені до низу, розширені і тд. За конструкцією розрізняють спідниці одношовні, двошовні, чотиришовні, шестишовні і багатошовні, з складками (зутрічними, бантовими, однобічними), із вставними деталями і з підрізами різних форм, на кокетці, плісировані і гофровані; з рельєфами і фасонними лініями. По лінії талії спідниця може бути з виточками, складками, зборками, на резині, з поясом, без пояса. Застібку в спідниці роблять збоку, спереду або ззаду. Кишені нашивні, прорізні, непрорізні.

Не зважаючи на різноманітність фасонів спідниць тис і чи іншої форми, їх креслення будуються на основі прямої двошовної спідниці (виняток складають спідниці в кругові складки). Цю основу без особливих ускладнень можна видозмінити згідно з фасоном, використовуючи горизонтальні підрізи на різних рівнях, вертикальні рельєфи, драпіровку, фігурні розрізni лінії. Для того, щоб запобігти ускладненням під час розробки найбільш складних моделей, потрібно уважно вивчити побудову основи креслення прямої спідниці.

Детальному вивченню підлягало понад 50 вітчизняних та зарубіжних методик побудови креслення основи спідниці, які пропонувалися різними авторами протягом останніх 40 років. В основу аналізу покладено кількість необхідних вимірювань фігури, положення лінії стегон, розташування виточек, їх розхил і довжину.

Розгляд різних способів побудови креслення поясного виробу дозволив отримати наступні дані. Для побудови креслення прямої спідниці потрібні такі виміри фігури Ст – півобхват талії, Сст – півобхват стегон, Дв – довжина виробу. В різних методиках конструювання ще додаються такі виміри фігури Дтс – довжина спини до талії, Р – зрост, Дсп, Дзб, Дзз – довжина виробу спереду, збоку, ззаду, ДСт – довжина стегна і т.д.

Місцерозташування лінії стегон (відстань від лінії талії до лінії стегон) пропонується знаходити, як відрізок довжиною 16-20 см, $1/2 \text{Дтс} - (0+1,0)$, $1/10 \text{Р} + (0+2,0)$, ДСт і т.д.

Місцерозташування передньої і задньої виточек знаходиться, як 0,4 ширини переднього (заднього) полотнища спідниці по лінії стегон або як 0,5 ширини. Різними авторами пропонуються й інші способи розрахунків через використання вимірювача фігури. От, Ост, Цг, Ст і т.д.

При знаходженні величин розхилів передньої, бокової і задньої виточек, за більшістю варіантів, що пропонуються, можна зупинитися на таких даних: розхил передньої виточки дорівнює $1/6$ всієї суми виточек, бокової – $1/2$, розхил задньої виточки – $1/3$ суми виточек.

Нема однакової думки щодо визначення довжини виточек. Одні автори пропонують відкладати довжину виточки від лінії талії, інші – обмежити довжину виточки від лінії стегон.

При наявності одночасно існуючих декількох систем конструювання природно виникає питання про переваги кожної з них. Яка є доцільність? Доцільність тієї чи іншої методики побудови креслення розглядається з метою використання її на уроках трудового навчання.

У практиці фронтальної роботи з учнями на уроках трудового навчання вчителі часто спостерігають різний темп засвоєння учнями теоретичних знань і практичних вмінь. Досвід показує, що частина дітей відстає при засвоєнні окремих тем, а самостійне оволодіння програмним матеріалом не дає потрібного рівня знань, вмінь і навичок. Це явище можна ліквідувати організацією індивідуально-диференційованої роботи з дітьми.

Питання диференційованого підходу до учнів в процесі навчально-виховної роботи не нове. Педагоги підкреслюють доцільність умовного поділу учнів класу на групи з урахуванням рівня знань, вмінь і навичок. Аналіз педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що питання визначення структури й організації процесу формування конструкторсько-технологічних знань і вмінь, визначення ефективних засобів навчання і методів педагогічного впливу на формування у школирів конструкторсько-технологічних знань і вмінь вивчені недостатньо.

Індивідуальні пізнавальні можливості виконувати розрахунки і побудову креслень, здебільшого, враховувались недостатньо при розробці підручників, посібників та іншої навчально-методичної літератури.

Враховуючи вище сказане, з метою покращення розвитку в учнів конструкторських знань та вмінь при виготовленні спідниці рекомендується використовувати індивідуальні інструкційні карти різних рівнів складності для диференційованого навчання. Це допоможе на практиці враховувати індивідуальні особливості фігури дівчат та їх рівень пізнавальних можливостей. При побудові креслення поясного виробу доцільним є умовний поділ учениць у класі на дві групи. До I групи увійдуть діти з рівнем пізнавальних можливостей нижчим від середнього, до II групи – з середнім та вищим від середнього рівнем пізнавальних можливостей. Під час побудови креслення поясного виробу дівчата отримають різні індивідуальні інструкційні карти побудови креслення основи. При загальному збереженні послідовності побудови та буквального позначення точок і ліній для учнів II групи пропонуються більш складні формулі для розрахунку і незначні відмінності при побудові виточек, що забезпечить гарну посадку виробу на фігури і сприятиме запам'ятаності школярок у побудові. Для учнів I групи пропонуються простіші формулі для розрахунку, що також гарантує гарну посадку виробу на фігури. Але учням іншої групи буде значно проще працювати, тобто це буде відповідати їхнім можливостям. Вони будуть працювати в одному темпі з усім класом. Наприклад, для учнів II групи можна запропонувати знаходити місце розташування лінії стегон, як $1/10 \text{Р}$, а учням I групи – відкладати величину 16-18 см залежно від зросту. Місцерозташування передньої і задньої виточек учнів II групи розраховують, як 0,4 ширини полотнища по лінії стегон і будують із зміщенням середньої лінії виточки на 1 см в сторону середньої лінії полотнища. Учні I групи побудують виточку, поділивши лінію талії полотнища навпіл і т.д.

Саме таким чином можна допомогти дівчатаам оволодіти основами конструювання поясних виробів, урахувавши їх індивідуальність, вікові особливості та пізнавальні можливості.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДО ВИВОРУ ПРОФЕСІЙ СФЕРИ МЕНЕДЖМЕНТУ

Целеспрямоване формування готовності до конкретного виду трудової діяльності доцільно починати вже у підлітковому віці. Однак найбільш готовими до професійного самовизначення є старшокласники, оскільки зростає реальна самостійність учня і найбільш значущими для нього стають комунікативні, вольові та інтелектуальні якості. Потреба у самовизначенні стає визначальною властивістю особистості. Вона обумовлює внутрішні тенденції до інтеграції раніше сформованих властивостей та відношень, оскільки формування життєвих планів вимагає внутрішньої узгодженості і цілісності.

У ранній юності особистість найчастіше здійснює свій вибір самостійно, хоча на неї впливає і попереднє виховання, і соціальне оточення, і багато інших факторів. Практично вибір професії відображає певний рівень особистих претензій і об'єктивних можливостей в досягненні успіху у відповідній професійній діяльності. Саме вік старшокласників, що навчаються у загальноосвітній середній школі, є сенситивним для становлення готовності до професійної діяльності як стійкої домінуючої якості особистості. При цьому майбутні професійні досягнення старшокласників безпосередньо залежать від їх готовності до самовіддачі в діяльності і самостійності в реалізації життєвих цілей. А тому для формування узгодженої та реалістичної життєвої перспективи старшокласники мають одержати достовірні знання про майбутню професію і про свої здібності.

Вивчення проблеми формування готовності до трудової діяльності присвячені філософські, соціологічні та психолого-педагогічні дослідження цілого ряду вчених (В Асеєв, Л Аза, П Атубов, С Батищев, Л Буєва, О Здравомисюк, Р Іващенко, Є Климов, Г Костюк, Б Ламов, В Моляко, В Мясинцев, В Осовський, Є Павлютенков, В Поляков, В Симоненко, М Тименко, О Тополь, В Чебишева, С Чистякова, Н Шевченко, В Ядов та інші).

Психологічний підхід при розкритті сутності готовності до вибору професійної діяльності визначається зміною функцій, що здійснюються особистістю в сучасному виробництві, що в свою чергу зумовлює зміну структури її готовності до праці, яка складає цю структуру психічних властивостей. При цьому психологи розглядають готовність як інтегральну якість (К Платонов, В Шаринський, Н Шевченко), наявність комплексу (сукупності) здібностей (Б Аданьєв, С Рубиштейн), синтез певних особистісних якостей (В Крутєцький, С Дубін), стан, зумовлений стійкими особливостями людини (М.Дяченко, Е Мілер'ян, П Рудик, Е Фаракокова, Д Узнадзе).

Д Узнадзе одним з перших на основі теоретичних досліджень і практичних даних визначив, що "у випадку наявності якої-небудь потреби і ситуації й задоволення у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна характеризувати як готовність, як установку його до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби" [1, 170]. Однак визначення готовності як установки є досить вузьким, адже воно не включає стійких особистісних утворень людини, її психічних і фізичних станів, пов'язаних з конкретною діяльністю.

Багато психологів готовність до складних видів професійної діяльності визначають як особистісне утворення, що включає мотиваційні, психічні і характерологічні особливості особистості (М.Дяченко, Л Кандибович, В Моляко, Е Фаракокова, П Чамата). При цьому готовність розглядається у взаємозв'язку з особистісними потенційними можливостями до успішної діяльності, зокрема такими, як знання й уявлення про особливості діяльності, володіння способами та прийомами її здійснення.

При спробах виділити структурні компоненти готовності до певних видів трудової діяльності серед досліджень вчених спостерігаються значні розбіжності. Так, Н Левітов [2] розглядає готовність як комплекс змінних, об'єднаних у три групи компонентів мотиваційні (відображення оцінки професії, її суспільного значення), компоненти підготовки до трудової діяльності (знання, уміння, навички); індивідуально-психологічні особливості особистості. М.Дяченко та Л.Кандибович у структурі готовності визначають позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, риси характеру, здібності, темперамент, мотиви, що адекватні

вимогам діяльності, необхідні знання, уміння, навички, стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, числення, емоційних та вольових процесів [3].

Найпоширенішим підходом до визначення готовності особистості вибрати певний вид професійної діяльності є видлення морального, психологічного та практичного компонентів (С Гринштейн, К Платонов, В Моляко, Н Шевченко та інші). В цьому ж аналіз літератури дає змогу свідчити, що існує два підходи до певної трудової діяльності і вибору професії:

- 1) виявлення в готовності якостей (професійно значущих) до трудової діяльності і їх постідовий розгляд – функціональний підхід;

- 2) вивчення готовності особистості до трудової діяльності як комплексу інтегрованих, але різномірних якостей

У контексті нашого дослідження найбільш ємним і конкретним є визначення готовності, дане Н Шевченко, яка вважає, що це інтегральне особистисне утворення, яке включає стійкі прагнення до професійної роботи у певній сфері, наявність спеціальних знань, умінь, навичок, а також комплекс індивідуально-психологічних, психічних і характерологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність їх подальшого професійного функціонування в даній сфері [4, 86]

Сказане вище стало теоретичною базою для визначення готовності до вибору учнями професії менеджера, що має свої специфічні особливості, які висувають до особистості досить високі вимоги в плані мотиваційної сфери, самосвідочності, професійно-операційної структури та комплексу професійно значущих якостей

Під менеджментом ми розуміємо функцію виду діяльності, пов'язаної з керівництвом людьми в різних організаціях. Це, разом з тим, – уміння досягти поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей. До того ж менеджмент є галуззю людського знання, що допомагає здійснювати функцію управління.

Таким чином, під готовністю старшокласників до вибору професії менеджера ми розуміємо інтегроване особистисне утворення, що визначається за мотиваційно-ціннісним, професійно-практичним та професійно-відповідним критеріями (див таблицю 1)

Система готовності старшокласників до вибору професії

Таблиця 1

№ п/п	Критерії	Зміст критерію
1	Мотиваційно-циннісний	Сформована ієрархія професійних орієнтацій, професійна мотивація, наявність стійкого інтересу до управлінської діяльності та потреби у досягненні успіху і лідерства
2	Професійно-відповідний	Наявність професійно значущих якостей особистості (комунікативних, організаторських, рішучості, ініціативності, самостійності, відповідальності) підготовленості до самооцінки, ризику, критичного мислення, самовиховання та самоудосконалення тощо
3	Професійно-практичний	Достатні та необхідні спеціальні знання про трудову діяльність у сфері менеджменту, сформованість основних спеціальних умінь, знання професіограм та кваліфікаційних характеристик даної сфері

Перший критерій передбачає наявність потреб, мотивів, інтересів та ціннісних орієнтацій, які у комплексі визначають спрямованість особистості, а осікільки мова іде про вибір певної професії, то це – професійна спрямованість. У контексті нашого дослідження розглядаються потреби, мотиви і ціннісні орієнтації, що спонукають до лідерства, до успіху, до матеріальної та моральної незалежності, потреби у повазі і визнанні, самовираженні, самостаєрдженні, в самореалізації, у творчій діяльності.

Професійно-відповідний критерій передбачає наявність комплексу індивідуально-типологічних особливостей та професійно важливих якостей особистості майбутнього менеджера. При цьому основна увага зосереджується на організаторських та конструктивних здібностях, адекватній самооцінці, ініціативності, рішучості, активності й здатності до ризику а також здатності приймати рішення та брати на себе відповідальність.

До професійно-практичного критерію ми відносимо спеціальні знання, професійно-важливі уміння, навички, здібності, досвід, що формуються у процесі "професійних проб" при виконанні функцій менеджера. Так, на думку наших респондентів, для успішного управління підприємством необхідні знання правових основ, методів ділового спілкування, уміння аналізувати ефективність діяльності підприємства, прогнозувати результати діяльності, уміння організовувати діяльність і т.н. Великого значення, зокрема, надається умінням встановлювати звязки з постачальниками сировини, матеріалів, комплектуючих, уміння укладати угоди, планувати матеріально-технічне забезпечення тощо.

Кожна особистість, незалежно від її індивідуального розвитку і рівня готовності, при досягненні певного віку потрапляє в систему певних об'єктивних умов, що прийняті у суспільстві, визначають характер її життя і діяльність на даному віковому етапі. Отже, соціальна ситуація розвитку – це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, яке є типовим для кожного вікового етапу. Вона визначає як динаміку психічного розвитку протягом відповідного вікового періоду, так і якісно нові психологічні утворення, що виникають наприкінці.

Індивідуальний розвиток – більш рухливий процес, на який можна впливати. Він вмішує психічний розвиток, пізнавальні процеси, здібності, емоції і почуття, вольові якості. Властивості темпераменту, або "властивості нервової системи" є конституціональними рисами психічного складу людини, що дають змогу прогнозувати стиль діяльності суб'єкта.

Так, Г Айзенк вважає, що сукупність рис людини можна зобразити за допомогою двох головних факторів "екстраверсія-інтроверсія" та "невротизм-стабільність", а співвідношення цих параметрів дають змогу визначити темпераментні особливості людини [5].

В усіх своїх проявах темперамент перетворюється в процес формування характеру, а властивості темпераменту переходят у риси характеру, зміст якого пов'язаний зі спрямованістю особистості [6, 655-661]. При цьому важливу роль відіграє характер як психологічних утворення, що виражає ставлення людини до життєвих ситуацій і стереотипи когнітивних і поведінкових схем реагування на ці ситуації, що закріпилися в процесі життя. Принциповість, життерадісність, чесність, вимогливість, строгість, наполегливість та інші якості показують ставлення особистості до навколоїншої дійсності, суспільства, праці, до інших людей і до самого себе [7, 63].

Пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, мислення, уява) є складовою частиною буль-якої діяльності людини і забезпечують її ефективність. Чим вищий рівень розвитку пізнавальних процесів, тим більш загальні здібності має людина.

Рівень розвитку пізнавальних можливостей людини залежить як від одержаних при народженні задатків, так і від характеру виховання і від власної її діяльності із розвитку своїх інтелектуальних здібностей.

Мислення, як один з провідних пізнавальних процесів, має безпосереднє відношення до усіх підсистем формування готовності до праці у сфері менеджменту формування інтересу і пов'язаних з ним умінням адекватно оцінити свої схильності і можливості аналізувати ситуацію, оволодіння знаннями, уміннями і навичками, інтелектуальна саморегуляція в трудовій діяльності.

Важливими в професійній діяльності менеджера є інтуїтивне й аналітичне мислення, уміння порівнювати, встановлювати взаємозвязки між елементами, логично мислити, що дозволяє швидко висунути гіпотезу або видlitи суттєві особливості понять до того, як стас відомою їх цінність. Інтуїція допомагає швидко знаходити ефективні підходи до вирішення завдань.

Правильний вибір вирішення проблеми в новій ситуації також залежить від того, наскільки швидко людина може виявити елементи даної ситуації і їх взаємозв'язок.

На здатність до навчання (сукупність інтелектуальних якостей людини) впливає також така властивість мислення, як глуцкість. Її можна розглядати з різних точок зору. По-перше, як серйозне завдання, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які ця особистість новинка постійно розв'язати протягом певного періоду. По-друге, як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між особистими бажаннями і нахилами, з одного боку, і потребами існуючої системи суспільного розподілу праці, з іншого. По-третє, як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна

діяльність. Перший підхід, соціологічний, виходить із запитів суспільства, третій – диференційно-психологічний – із властивостей особистості, другий, соціально-психологічний, пропонує способи погодження першого і другого.

Прийняття рішення про вибір майбутньої професії включає в себе два головні компоненти: 1) визначення рівня кваліфікації майбутньої трудової діяльності, обсягу і терміну підготовки до неї; 2) вибір спеціальності.

Суттєвим чинником професійного самовизначення є рівень інформованості особистості про професію, тобто наявність необхідних профілінформаційних знань. Сучасні старшокласники недостатньо орієнтується в сфері професій менеджменту, конкретних особливостях кожної професії, характері, змісті та умовах професійної діяльності, а також вимогах щодо особистісної сфери людини, її можливостей, знань та умінь.

Не менш важливими чинниками професійного самовизначення є рівень інформованості особистості про себе, що залежить від розвитку оцінчючих здібностей.

Будь-яка особистість у процесі життедіяльності постійно оцінює предмети, явища, ситуації, вчинки і дії інших людей (оцінки зовнішнього світу), оцінює особисті можливості, стани, вчинки і наслідки особистих дій (самооцінка), передбачає і враховує, як її можуть оцінювати інші люди (рефлексивні оцінки), формуючи оцінки, вона впливає на оточуючих (керуючі оцінки) і, в свою чергу, постійно відчує на собі вплив оцінок інших людей.

У структуру оцінчючих здібностей входить самооцінка. Самооцінка виступає своєрідною точкою відліку, орієнтуючись на яку особистість сприймає і оцінює все те, що відбувається навколо неї. В тому випадку, коли вона не має достатньої інформації про причини вчинків інших людей, її власні якості стають своєрідним еталоном, відносно якого проводиться оцінювання.

Від самооцінки багато в чому залежить вибір професії, ставлення до трудової діяльності. Обираючи професію, особистість повинна враховувати багато обставин і провести:

- оцінку майбутньої діяльності (професії в цілому, а також конкретної спеціальності),
- зіставити її з особистими здібностями, рисами характеру та нахилами,
- оцінку особистих можливостей в досягненні успіху у відповідній професійній діяльності,
- уявити можливе коло спілкування у межах даної професійної діяльності,
- розглянути майбутню професію з точки зору задоволення особистих потреб у визнанні (престижу, статусу, новаги)

Дослідження свідчать, що половина старшокласників має пов'язати свою майбутню діяльність із підприємництвом. Так, більше половини школярів (60 %) одержують інформацію про підприємницьку діяльність, в основному, з преси та телебачення, школа – на останньому місці серед джерел інформації. Це дані свідчать про несбірність поліпшення роботи в школі з питань підготовки учнів до вибору професій сфори підприємницької діяльності. Ознайомлення учнів з особливостями роботи в цій сфері, вимогами до загальної і спеціальної підготовки та вимогами до особистості – актуальна проблема, що вимагає якнайшвидшого вирішення в умовах сучасної школи. Отже, школа не може залишатись осторонь змін у суспільно-економічному житті країни. Це означає визначення нею пріоритетів діяльності, серед яких надто важливим є формування готовності до вибору професій та діяльності в умовах ринкових відносин. Проведене нами вивчення рівня обізнаності старшокласників з основами ринкової економіки дозволяє стверджувати, що школа в цілому не формує в учнів належному рівні ні термінологічних знань ринкової економіки, ні розуміння її сутності, ні інших важливих знань. А тому економічна культура сучасної шкільної молоді залишається надто низькою. Так, менші половини респондентів (42 %) виявили достатній рівень знання скономічніх термінів, а розуміння сутності ринкової економіки – лише 31 % учнів. Це свідчить про наявність суперечності між потребами суспільства і учнів та фактичним рівнем сформованості у них необхідних знань.

Старшокласники надають переваги в набутті знань з основ бізнесу, що включає такі розділи, як основи підприємництва, правове забезпечення підприємницької діяльності, основи зовнішньоекономічної діяльності. Значна частина учнів вважає за потрібне викладання менеджменту та маркетингу.

Таким чином, у зміст загальноосвітньої підготовки потрібно включати навчальний матеріал з основ менеджменту. Це може бути реалізовано як шляхом впровадження окремого предмету або курсів, так і за рахунок введення відповідного матеріалу в традиційні навчальні програми з економічної географії, сучасного підприємства, трудового навчання та інших.

ЛІТЕРАТУРА

1. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси, 1961. – 335 с.
2. Левиток Н.Д. Психология труда. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.
3. Дьяченко М.Н., Кандыбович Л.Н. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
4. Шевченко Н.О. Формирование готовности старшеклассников к трудовой деятельности в области электронно-вычислительной техники / Дис... канд. пед. наук. – 1994. – 172 с.
5. Айзенк Г. Проверте свои способности. – М.: Мир, 1972. – 176 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1946. – 770 с.
7. Аканьев Б.Г. Избр. психол. труды: В 2 т. – М., 1980. – Т. 1. – 168 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Алла СТЕПАНЮК

ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ЯК ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНУ

Формування у підростаючого покоління цілісної наукової картини світу, наукового світогляду завжди є важливим завданням навчальних закладів освіти. Проте, докорінні соціально-економічні й політичні зміни в країні вимагають відповідних змін і в світобаченні людей. Без таких змін в суспільній свідомості, менталітеті нації, психології й мисленні, в настроях і поглядах людей не можна досягнути успіху і в державотворенні.

Останнім часом особливо часто світогляд почали ототожнювати з науковою картиною світу як одне з форм його цілісного відображення. Насамперед це стосується педагогичної літератури, в якій нерідко світогляд і наукова картина світу вживаються синонімічно [6]. Тому зупинимось на тлумаченні понять "наукова картина світу" (НКС) та "світогляд".

НКС здебільшого розглядається як форма відображення дійсності та систематизації наукових знань. Так, В Степан вважає, що наукова картина світу є формою систематизації та синтезу знань, отриманих різними науковими дисциплінами. Вона акумулює, інтегрує в собі їх найважливіші досягнення й у такий спосіб створює узагальнений образ світу, включаючи уявлення як про природу, так і про суспільство [6]. В Вернадський у цьому зв'язку констатує, що зростаюча інтенсивність процесів інтеграції наукового знання в поєднанні з апокремленням все більшого числа комплексних загальнонаукових проблем зумовлює формування деякого загального, цілісного образу світу. Останній відображає не лише неживу та живу природу, а й людське суспільство, яке засвоює, перетворює та використовує фрагменти світу, які підлягають трансформації в процесі практики за допомогою техніки, науки, мистецтва. Це і є загальнонаукова картина світу, стосовно якої природничо-наукова картина світу складає лише один із аспектів, що отримав найбільший розвиток [1].

У науковій літературі вказується на три напрями у визначення суті картини світу, а саме

- 1) специфічної форми систематизації наукових знань, що не зводиться ні до наук, ні до наукових теорій,
- 2) розділу філософії,
- 3) світоглядного знання [2]

Ми піділяємо погляди тих дослідників, які вважають, що наукова картина світу – це система загальних уявлень про нього, яка включає в себе вихідні теоретичні поняття, принципи та гіпотези різних галузей науки, що притаманні певному етапу її розвитку, і побудована на основі відповідних філософських знань та ідей.

При такому підході НКС перестає бути чисто теоретичним, внутрішньонауковим утворенням, яке використовується лише певною незначною групою ерудитів-професіоналів. Вона переходить у загальнодоступну форму дійсної картини реальності, призначену для колективного користування як засіб освоєння природи, орієнтації та практичної поведінки в середовищі людського існування, культурно-історичним феноменом. При цьому зазнаються недоліки НКС, про які писав ще Ейнштейн "Ta обставина, що наукові знання є досягненням лише маленької групки людей, знижує філософський рівень народу, приводить до духовного збіднення" [6].

НКС формується і впорядковується за допомогою філософських принципів і категорій, а "часткові наукові картини світу є тим безпосереднім матеріалом, на базі якого складається НКС" [2].

Проте, серед філософів існують різні точки зору щодо існування локальних картин світу. Одні дослідники вважають, що існуючі в культурі світогляди утворення, які називаються фізичною, хімічною, біологічною, астрономічною та іншими картинами світу, в дійсності не є відображенням світу, а фіксують лише певний аспект реальності і не можуть бути признатими "картинами" в гносеологічному розумінні. Пропонується називати їх "фізична реальність", "біологічна реальність" чи говорити про картину фізичного (хімічного, біологічного, соціального і т.д.) світу, або про відповідні форми руху матерії. Інші автори визнають існування часткових (локальних) картин світу, розумючи під ними синтез знань певної наукової дисципліни [6].

Ми розділяємо позицію другої групи вчених і вважаємо за доцільне в процесі підготовки спеціалістів розглядати локальні та загальні наукові картини світу як форми інтеграції (систематизації) знань студентів. Проте, якщо виходити із структури об'єктивної реальності, її системності та ієрархічного принципу побудови, то стає очевидним, що біологічна картина світу повинна включати в себе елементи фізичної і хімічної картин об'єктивної реальності. Відповідні їм форми руху як системи нижчого порядку структурно входять і в процесі функціонування проявляються в біологічній формі руху матерії в діалектично "знятому" вигляді. Тобто, фізичну та хімічну картини світу можна вважати до певної міри складовими біологічної. Тому під природничо-науковою картиною світу ми розуміємо систему загальних уявлень про живу та неживу природу, яка включає в себе вихідні теоретичні поняття, принципи і гіпотези різних галузей науки про життя, що характерні для певного етапу її розвитку і побудовані на основі відповідних філософських знань та ідей. Вона є способом освоєння природи, засобом формування стратегії поведінки в біосфері, а також культурно-історичним феноменом.

Світогляд – категорія конкретно-історична. Зі зміною об'єктів діяльності розвиваються, змінюються і поглинюються світоглядні уявлення та погляди, значення різних систем світоглядних установок у процесі пізнання та освоєння світу. Положення та погляди, що прийшли в суперечність із новими соціальними умовами і потребами і не відображають суті сьогоднішнього етапу в житті суспільства, поступаються новим уявленим. Це, як відзначає С. Гончаренко, є нормальним явищем, яке повністю відповідає духові постійного самооновлення, притаманному справді науковому світогляду, творчому характеру системи поглядів на інваколишній світ [3]. Тому головним є створення можливості молоді вільно розібратися в існуючому стовпетворенні світоглядів, поглядів, способів життя. А для цього у вищий школі одночасно з підготовкою фахівців необхідно розкривати студентам ширину природничо-наукової картини світу у сучасному її тлумаченні.

Світогляд є соціально-політичною, науково-теоретичною, філософською, атеїстичною чи релігійною, моральною та естетичною орієнтацією людини. На його основі виробляються світоглядні установки на ту чи іншу оцінку подій у світі, на вибір певної місти та засобів своєї життєдіяльності. Світ відкривається людині через її світогляд і те, яким він їй "відкрився", залежить від цього світогляду.

Світогляд покликаний давати відповіді на запитання: що таке навколошній світ, від чого залежить його розвиток, підкоряється він якимось закономірностям, чи в ньому панує хаос, де межа між реальним і ірреальним, що таке дух, свідомість. Чим вони визначаються, чи можна пізнати світ, що відрізняє істину від помилок, чи існує прогрес в історії розвитку суспільства і що є визначальним для його розвитку (воля окремих осіб, Бога, думки людей, матеріальні умови життя тощо), заради чого варто жити і як потрібно жити, що таке добро і зло у цьому світі, совість та справедливість, свобода та гідність людини тощо. Центральним питанням світогляду, в якому, мов у фокусі, перетинаються всі проблеми, є ставлення людини до світу, в якому вона живе та діє [3].

У за'язку і переважанням у природничих науках на сучасному етапі їх розвитку інтеграційних процесів у методології пізнання спостерігаються певні зміни. Їх суть, як відмічає І.Т. Фролов, полягає у встановленні особливості форми за'язку природознавства з практикою. Це, по-перше, встановлення та розширення прямих за'язків наукових досліджень фундаментальних проблем з матеріально-практичною діяльністю, по-друге, поєднання цих дисциплін з проблемою людини – всім комплексом дисциплін, предметом вивчення яких вона є, по-третє,

включення в природознавство не лише чисто дослідницьких підходів, але й ціннісних, що регулюють дослідження з боку соціальних цілей та гуманістичних ідеалів [7, 41]. Разом з тим останнім часом проходить синтез знань в єдиній екологічній теорії – метатеорії, яка розглядається як теоретичне та філософське узагальнення екологічних концепцій та теорій. Центральне та пріоритетне місце в ній належить, на думку К.Маца, концепції І Сеченова (1861) про невіддільність живого організму від середовища свого існування "Організм без зовнішнього середовища, що підтримує його існування, неможливий, через те в наукове визначення організму повинно входити і середовище, що впливає на нього. Оскільки без останнього існування організму неможливо, суперечки про те, що у житті важливіше – середовище чи саме тіло – не мають жодного сенсу" [5, 58]. Отже, осмислення, усвідомлення людиною процесу життя та свого місця в ньому можливі лише через пізнання світу як відповідної цілісності, як саморегулюючої та саморозвивальної системи.

Однак, донедавна в освітній традиції домінувала антропоцентрична спрямованість аналізу та викладання природничих дисциплін, яка формувала уявлення про другорядність для суспільства закономірностей, що відбуваються в живій природі, звеличувала сутність людини над іншими природними системами. Така спрямованість мислення, як відмічає В.Грубінко, привела до ігнорування законів природи в усіх формах діяльності людини. Складалася ситуація, яку психологи визначають як стан деформації екопсихологічної свідомості людини. Констатується відсутність екологічних установок та ціннісних орієнтацій у повсякденній поведінці. Тенденцію до погіршення екологічного стану визнають більшість людей, але усвідомлення цього конкретно не спрямовано, і ця проблема, івидимо, проявляється у формі самопливного екопсихогенезу як хронічна властивість латентного характеру. Стихійний інформаційний потік екологічного змісту в буденному сприйнятті не забезпечує системності та цілісності екологічного знання в свідомості людини, а відтак формується домінанта екологічної безвиході, приреченості, фатальності. У персонального громадянина практично відсутні знання про адаптивні процеси в природі, суспільних явищах, екоадаптивні можливості природних систем і людини, усвідомлення варісного значення останніх в еволюції. При цьому має місце тенденція розуміння того, що можливий соціогенез екологічної свідомості, який проходить як через аналітико-синтетичну діяльність, так і шляхом розвитку емоційно-чуттєвої сфери людини [4, 87-88].

Аналіз світових тенденцій розвитку педагогічної науки свідчить, що в цілому ряді країн Європи, Північної Америки та інших регіонів світу багато вчених стурбовані сьогоднішим станом її теоретико-методологічних основ (Х.Брунгер, Р.Вінклер, Р.Рамзей, Х.Родер, Л.Сміт, Б.Тейлор-Холтон, К.Тіндал, Т.Яркіна та інші). Вони визнають, що ці основи все ще залишаються обслугованими рутиновою механістичними поглядами і концепції минулого століття і не відповідають на серйозний виклик найновіших досягнень природничих наук, кинутий усім іншим галузям знання.

Існуюча система освіти як частина кризової цивілізації, на їх погляд, займає лише захисні позиції. Вся її діяльність спрямована на відображення того, що проникає у навчальні заклади з соціуму у вигляді симптомів різного роду деформацій суспільного розвитку, в той час як сама вона не в змозі знайти необхідні імпульси навіть для подолання багатьох внутрішніх суперечностей та недоліків.

Шляхи виходу із сучасної кризи, що охопила всі сфери суспільного життя, вчені вбачають насамперед у відмові від застарілої механістичної картини світу, що базується на безпосередньому чуттєвому досвіді і класичній логіці. Згідно старої схеми Всесвіт (і людина теж) вбачався як структура, яка функціонально подібна з принципами годинникового механізму, і складається із сукупності детермінованих умовами взаємопов'язаних і взаємодіючих об'єктів, тобто суми окремих частин. За сучасними уяленнями, що базуються на більш глибокому вивченні параметрів реальності, природа володіє парадоксальними антономічними властивостями, що включають співіснування протилежних і взаємовиключочих способів буття, приміром, порядок і хаос, випадковість та необхідність. На відміну від діалектичного, антономічний підхід не лише враховує полярність, але і вважає їх правомірними і пропонує шукати шляхи адаптації до них [9, 10].

Модель нової саморегулюючої "творчої" картини світу охоплює і всі соціальні сфери життя, оскільки поняття "природа" поєднує всеобщий взаємозв'язок всіх матеріальних,

енергетичних та інформаційних феноменів, включаючи суб'єктно-об'єктивні відношення. У вузькому розумінні слова під природою розуміється її творчо-організуюча сила, тобто динамічний аспект Сучасне розуміння цілісності, що розширене квантовою фізикою і теоріями самоорганізації, не є постійним, застиглим. Воно багатошарове. Тому мова йде і про ступені цілісності того чи іншого об'єкта чи предмета дослідження [8].

В своєму дослідженні ми займаємо на позицію названої групи вчених, які вважають, що для відповіді на виклик часу необхідно подати такі фундаментальні методологічні помилки минулого, як відсутність цілісності у розумінні життя, основ людської цивілізації, природничо-наукового знання і людини. При цьому вважається, що мистецтво людського буття полягає в дотриманні правил гри, при яких сила саморегуляції в системах природи (включаючи і людський організм) може проявляти свою конструктивну діяльність.

Загалом, основний зміст змін у світогляді, як випливає із загальновизнаної в світі концепції В.Вернадського, полягає в усвідомленні людиною своєї причетності до еволюції біосфери "Людина вперше реально зрозуміла, що вона житель планети і може – повинна – мислити і діяти в новому аспекті, не лише в аспекті окремої особи, сім'ї чи народу, держав чи їх союзів, але і в планетарному аспекті. Вона, як і все живе, може мислити і діяти в планетарному аспекті лише в області життя – в біосфері, в певній земний оболонці, з якою вона нерозривно, закономірно пов'язана і пiti із нею не може. Її існування є її функція. Вона несе її всюди з собою. І вона її неминуче, закономірно, безперервно змінює" [1. 32].

При визначенні теоретико-методологічних основ формування цілісності знань про природу ми базуємося на філософському принципі цілісності (від грецького *holos* - ціле), уявленнях про існування в природі універсальних творчих сил, що володіють потенціалом самоорганізації. Такий підхід передбачає не відмову від розвитку наукових поглядів, а поступовий рух до їх цілісності.

Зупинимось на характеристиці основних положень, ідей сучасної НКС, які необхідно донести до свідомості студентів у процесі отримання ними кваліфікації бакалавр, спеціаліст, магістр.

1. Всесвіт – це поєднання взаємопов'язаних систем різного рівня організації, що перебувають у постійному саморозвитку і не мають ні початку, ні кінця. Система – це форма організації існування матерії.

Зараз серед вчених немає едині думки щодо критеріїв виділення системно-структурних рівнів організації життя та їх кількості. Однак, ідея В.І. Вернадського щодо існування таких рівнів її організацій, як клітинно-організмовий, популяційно-видовий, біогеоценотично-біосферний підтримується багатьма біологами та філософами сьогодення. Згідно з положеннями концепції поліцентризму визнається рівнозначність, універсальність всіх форм організації життя. А оскільки кожен рівень має відносну самостійність, то сутність життя можна зрозуміти лише завдяки інтерпретації, діалектичному синтезі всіх знань, отриманих при вивченні окремих рівнів. Лише вивчення сукупності всіх рівнів живого, їх єдності та протилежності, їх взаємодоповнюючості і супідлегливості дозволяє отримати широку, всеохоплюючу панораму життя, систему життя в цілому.

2. Відповідно до концепції еволюційного ряду в природі існує ієрархія систем різного рівня складності. Еволюція світотворення характеризується переходом від нижчих, більш простих рівнів до вищих, більш складних. Кожен ступінь, так чи інакше, утворюється з попереднього або на його основі і є більш високим рівнем організації матерії, ніж його попередник. Він становить нову якість, яка не існувала раніше і якій характерні свої специфічні закони. Будь-який рівень, значною мірою, залежить від ступеня, на основі якого він виник. Разом з тим кожен ступінь впливає на свого попередника (тобто здійснюється прямий та зворотний зв'язок). Отже, природа є ієрархічною системою, кожному члену якої притаманні функції, що забезпечують її зв'язки з системою, розміщеною вище, інтеграцію в ній.

При цьому йдеється про важливий науковий факт: вищий рівень ієрархії проявляє спрямовану дію на нижчий, підкоряючи його собі, своїм функціям, стимулює в компонентах цього рівня нові властивості, які в ізольованому стані ім не притаманні. Отже, в живих системах діє ієрархічний контроль, що здійснюється засобом прямих (знизу вгору) і зворотних (зверху вниз) зв'язків. Контролюючий вплив вищої системи на нижчу є однією з характерних особливостей світотворення.

У контексті еволюції біосфери доцільно розглядати проблему ноосфери, яка на даному етапі розвитку науки трактується як результат синтезу наукової думки і соціальних відносин, що сприяють максимальному розкриттю творчих сил і здібностей людини. Ноогенез характеризується нагромадженням знань, думок, сукупністю ідеальних явищ, властивих людині та суспільству. Розум, за В.Вернадським, є глибоким проявом життя, а ноосфера – це сфера розуму. З цього випливає висновок, що без розкриття поняття ноосфера знання про живу природу будуть неповними. Базуючись на концепції еволюційного ряду, трактувати відповідне поняття доцільно також через розкриття прямих та зворотних зв'язків між біосферою та ноосферою. Отже, біоферу слід розглядати як субстрат, на основі якого утворилася ноосфера, і висвітлювати вплив останньої на біосферу загалом та її складові елементи (біогеоценоз, популяція, вид, організм тощо).

3 Послідовна субординація біологічних систем проявляється у ступідношенні законів, що діють на цих рівнях загальний напрям дії законів системи певного рівня визначається в кінцевому результаті більш загальними законами системи наступного рівня. Так, у біологічних системах функціонують закони фізичної та хімічної форми руху матерії, але спрямовуються вони дією біологічних законів. Тобто, живі системи діють згідно законів фізики і хімії, які, проте, проявляються в діалектично знятому вигляді. Разом з тим функціонування біологічних систем спрямовується впливами системи вищого порядку (біосфера впливає на біоценоз, біоценоз – на вид, вид – на організм) і дією універсальних, загальних законів розвитку природи. А саме законом збереження (речовини, енергії, інформації), спрямованості самочинних процесів, періодичності або ритму, полярності (все має свою альтернативу), динамічної рівноваги, причинності.

4 Чим більша диференціація, тим міцніша інформаційна єдність, яка необхідна для забезпечення функціонування системи як цілісності. Це положення обґрунтовано доводить об'єктивну необхідність існування на нашій планеті єдиної інформаційної мережі, яка сприяє формуванню людства як цілісної системи.

5 Еволюція менш загальних систем є основою стабільності системи більш високого порядку (біосфери). Тобто функціонування біосфери як цілісності спрямоване на збереження її стабільності. Якщо певні її структурні одиниці не функціонують у заданому напрямку, то включаються механізми на приведення їх до норми або, якщо це неможливо, до їх знищення. Вид як цілісність, приміром, впливає на організм через усунення його від участі у відтворенні чисельності популяції, тобто в розмноженні (І. Шмальгаузен). Отже, якщо певний вид організму чи окремий організм не живе за законами системи вищого порядку, то включаються механізми на його усунення. Стосовно людини це означає, що вона повинна жити відповідно до законів своєї популяції, виду. Більш конкретніше ці вимоги проявляються в законах суспільного життя, які в ідеалі теж повинні враховувати загальні закони функціонування вищої системи-біосфери.

Проведені нами дослідження показали, що використання зазначених концептуальних положень при конструюванні змісту природничо-наукової освіти майбутніх вчителів на першому (рівень загальнотеоретичного уявлення про зміст освіти), другому (рівень навчального предмета) та третьому (рівень навчального матеріалу) рівнях формування змісту освіти сприяє розкриттю природничо-наукової картини світу як загальнокультурного феномену.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Вернадський В.І. Размышления натураліста. Научная мысль как планетарное явление – М. Мысль, 1977 – 273 с
- 2 Гончаренко С.У. Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественнонаучной картины мира. Автор дис. л-ра пед. наук 13.00.01 и 13.00.02 – К., 1989 – 56 с
- 3 Гончаренко С.У. Світогляди функцій загальної середньої освіти // Педагогіка і психологія – 1994 – №1 С 44-49
4. Грубінко В.В. Концептуальні положення екологічної підготовки вчителя біології // Проблеми освіти – К., 1998 – №14 С 87-92
5. Маця К.О. Принцип всеєдності і подальший розвиток екологічної освіти // Проблеми освіти. – 1998 – №14 С 58-63

- 6 Степин В С Картинка мира и ее функции в научном исследовании // Научная картина мира. Логико-гиосеологический аспект. – К. Наукова думка, 1983 – С 80-103.
- 7 Фролов И Т Жизнь и познание. О диалектике в современной биологии – М. Мысль, 1981 – 268 с.
- 8 Яркина Т Ф Концепция целостной школы в современной немецкой педагогике // Педагогика – 1992 – № 7-8 – С 110-116
- 9 Roder H , Roder Ch , Brunger Hl Holistische Schule Expose zur Gründung einer Ersatzschule in freier Trägerschaft und /oder zur Durchführung einer wissenschaftlich begleiteten - Weierbusch 1990 – 231 р
- 10 Winkel R Antinomische Padagogik und kommunikative Didaktik -Dusseldorf, Schwann, 1988 – 138 р

Людмила КОНДРАЦЬКА

ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД ДО КУЛЬТУРОЗНАВСТВА ЯК ПРОБЛЕМА ДУХОВНОЇ ОСВІТИ

Розвинчування ілюзії прогресу поставило під сумнів реальний вплив фундаментальних цінностей культури на існування і призначення людства. Ерозія надій на рационалістичне осмислення майбутнього підвела людство до своєрідного футурологічного "шоку". Першими "отямiliсь" ті, хто зрозумів: "прогрес, заперечуючий Бога, времінно-решт стас регресом, цивілізація завершується здичавінням: свобода – деспотизмом і рабством. Знявши з себе образ Божий, людина зніме і образ людський" (М. Булгаков) осмислила це і школа, збегнувши, нарешті, що справжня освіта – це виведення людини із духовної темряви, а освіченість визначається вмінням осмислити явища власного духовного життя.

Сучасні реалії постмодерністської педагогічної практики (розробки різноманітних освітніх систем згідно ідей гуманістичної концепції, переростання теоретичних положень педагогіки і психології особистісного розвитку у методологічну базу масової шкільної практики, зміна провідних освітніх цінностей і соціокультурної орієнтації) зумовлюють актуальність нових теоретичних та організаційних, технологічних проблем саме культурологічного характеру. Серед них:

- ствердження духовної самоцінності особистості,
- введення вихованця у світ вищих духовних абсолютів і сенсів,
- створення цільового духовно-культурного середовища у кожному навчальному закладі.

Саме духовно-культурологічний погляд на освіту дозволяє визначати її як о-своєння, за-своєння і при-своєння духовної культури, а через неї – світу загалом. Адже "дух творить форми, яка духовність – таке й життя" (П. Юркевич). Це передбачає усвідомлення того, що духовність – не просто мета, а спосіб розбудови освіти.

Проблема духовної освіти поставала на ріжним камнем усіх педагогічних концепцій минулого "Вихованню серця", як відомо, надавали особливо великого значення й корифеї національної педагогічної думки Вже Г. Сковорода, підсумовуючи увесь попередній вітчизняний педагогічний досвід пажко закликав навчати учнів "самовольно й доброхочно все тое еже свято и угодно есть перед Богом" [15, 104].

Сучасна вітчизняна освітня практика і філософія освітніх досліджень також приділяє багато уваги проблемі розвитку духовності особистості (О. Іваненко, Н. Кацулина, Н. Кордунова, Л. Левкович, І. Лук'яненко, Є. Семенюк) і майбутніх вчителів, зокрема (О. Бабченко, Д. Балдинюк, О. Воробйов, Е. Гармаш, В. Кудрявцева, О. Олексюк та ін.).

Однак у методологічному плані названі дослідження спираються або на теоретичні положення марксистсько-ленинських концепцій суб'єктивності (предметно-цинісної А. Арнольдова, А. Зворікіна, Л. Коган, В. Межуєва, діяльнісної – В. Жданова, М. Коган, суспільно-атрибутивної – О. Утедова, тощо) або на дослідження душевно-духовних вимірів подільского буття, поданих у працях вітчизняних філософів-космітів (Б. Вернадського, М. Бердяєва, О. Чижевського та ін.).

У результаті феномен духовності розглядається педагогічною теорією виключно у світському аспекті.

- як соціально-технологічний комплекс нормативно-цинісних ідей і уявлень стичного, естетичного та пізнавального порядку,

- як спосіб діяльності, зумовлений ціннісними орієнтаціями, нормами та ідеалами суспільства і особистості,
- як міра і спосіб реалізації сутнісних сил людини у процесі її діяльності та у створених у результаті цього духовних цінностях,
- як "життя, що значно ширше християнсько-канонічного розуміння "духовного" життя, до якого входить все пізнавальне, моральне і художнє багатство людства, входить спілкування у любові" (М Каган)

У 90-х роках традиційні методологічні канони перестали бути "офіційними" й обов'язковими. Дослідження проблеми духовності повністю перемістилося у ідеальну площину¹ і переводиться у трьох напрямках філософсько-соціологічному, культурологічному і релігієзнавчому.

Аналіз першого з них² показує, що людській особистості властива особливість (дух), яка включає всю цілісність "психічної діяльності" з її системними якостями Він (дух) є новим рівнем життедіяльності й одночасно виходить за її межі, охоплюючи падзвичайно широкий спектр явищ – від конкретних духовних утворень до об'єктивизованих предметних і соціально-інституційзованих форм духовного життя. Іншими словами, духовність є позначенням такого модусу буття, як вихід людини за межі очевидного і зачленення її до трансцендентальної родової сутності.

Культурологічний напрямок дослідження духовності, в основному, спирається на аксіологічну концепцію (Є Бистрицький, В Козловський, С Кримський, В Малахов та ін.) Згідно з нею ідея духовності пов'язана з об'єднанням усіх культурно-історичних типів та зв "світських" ціннісних орієнтацій у гармонійну загальнолюдську духовність, яка завжди містить усі три види цінності (естетичну, етичну, творчичу). Даній концепція є дещо обмеженою. Адже унікальність особистісного існування і свідомості як єдина реальність етично, естетично і теоретично освоєного цією свідомістю світу є лише вторинним чинником людського буття і не вичерпує усього смислу "позаобрядного", трансцендентного – смислу Бога живого. До речі, ще античні філософи відзначали, що "естетика і етика, краса і добро суть рідні сестри, доньки однієї матері – релігії. Вони – форми пізнання її високих істин" (Платон). Співзвучна цим поглядам і думки В Соловйова "Добро є прагненням людини до світлого, чистого, істинного і прекрасного й бере свій початок у Божественному. Любов є невіддільною від Його пізнання, без неї шлях до єднання був би спілум і безцільним подвижництвом". У своїх таємственных філософ сирався на положення "Феноменології духу" Г.-В.-Ф. Гегеля. Пізніше вони одержали логічне продовження у студіях інтуїтивізму (Ф.-В.-Й. Шелянг, А. Шопенгауер, А. Бергсон, М. Лоський), у феноменологічному ученні Е. Гуссерля, П. Рікера, О. Лосєва, "трансцендентний онтології" Н. Гартмана та ін. Зважаючи на радикально-випадковий (релятивістський), історичний та особистісний характер сучасного постмодерністського світосприйняття, це дало підстави розглядати духовність особистості як осмисленість цінності Вищої Істини, Добра, Краси (тобто, у її онтологічному, релігійному тлумаченні).

Найбільш послідовне і систематичне викладення основ релігійного розуміння духовності сконцентроване у роботах представників духовного ренесансу ХХ ст. (В Соловйов, П. Флоренський, М. Бердяєв, М. Лоський, В. Зеньковський) та у "філософії серця" (П. Юркевич, Ільин, С. Франк, Г. Шпет). Для П. Юркевича релігійність є іманентною для духовної природи людини. Вона відкривається у серці як "істинне почуття несконченого" [19, 115] і дається у безпосередньому досвіді сердечного переживання. Г. Шпет індикрує, що питання про Бога і релігійну свідомість не вирішуються посиланнями лише на внутрішній досвід, оскільки ідея Бога у цьому досвіді виступає як трансцендентність. Цю ж думку розвивають С. Франк, В. Зеньковський, В. Олекстюк, які вважають, що релігійний досвід є іманентним досвідом трансцендентної реальності.

¹ На думку Є. Ільїкова, М. Лівіція та ін., ідеальне постаг особливою надприродною об'єктивією дійсності, особливим предметом, що співставляється з матеріальною дійсністю і перебуває у спільному з нею просторі. Форми подійної діяльності у контексті ідеального постають як об'єктивно існуючі феномени свідомості.

² Філософсько-соціологічний напрямок включає наступні концепції духовності:

- енергетичну (ідеї енергії Т. де Шардена та ноосфери В. Вернадського),
- антропологічну (М. Шеллер, Н. Гайдман, Х. Глеснер, є. Фінк),
- концепцію духовності як інтенціальності, самотрансценденції людини (В. Франкл, М. Хайдгер)

Спираючись на ці концептуальні положення, ми визначаємо духовність як сутнісну якість людської особистості, яка втілює в собі активне прагнення знайти найвищий смисл свого існування, спвадиести своє життя з Абсолютною Істиною, абсолютними цінностями і цим залучитись до духовного універсуму загальнолюдської культури. Іншими словами, духовність – це чинник самовизначення особистості, яке виявляється у наступних аспектах

- праксологічному (самовизначення як репрезентація усіх властивостей і зв'язків об'єктивної реальності);
- суб'єктивно-комунікативний (самовизначення як творче продукування себе самого);
- "антологічний" (самовизначення – це вільний вибір особистості, за який вона відповідає лише перед собою)

Щодо останнього, то саме актом морального вибору індивід ізводжує себе як духовну особистість, реалізує свободу від жорстокої залежності перед ситуаціями, що постійно змінюються. Це приводить, у кінцевому результаті, до тзв. смислової космогонії, поєднання образу світу з моральними законами особистості. У результаті, лише "моральний закон в мені" (І Кант) слугує підставою відповідального вибору, між добрим і злом – вибором, котрий може не збігатися як із законодавчою справедливістю, так із раціональною доброочесністю. Отже, "внутрішня" моральність – це спрямованість до трансцендентного (до Бога).

Досить суттєво рівень людської духовності визначається здатністю особистості мислити про себе як про іншого, а про іншого – як про себе, тобто реальнє самовизначення людини має свою межу можливість і дійсність самовизначення іншої людини. Лише той розум може претендувати на осягнення Абсолютної Істини, який здатний цінити і розуміти "співбесідника" (іншу культуру, ментальність, спосіб мислення тощо)

Ось чому такої актуальності нині набула герменевтика як розумна, інтелігентна, компетентна розмова про унікальніс і загальнозначущі одночасно. Саме таким постає предмет релігійного вчення.

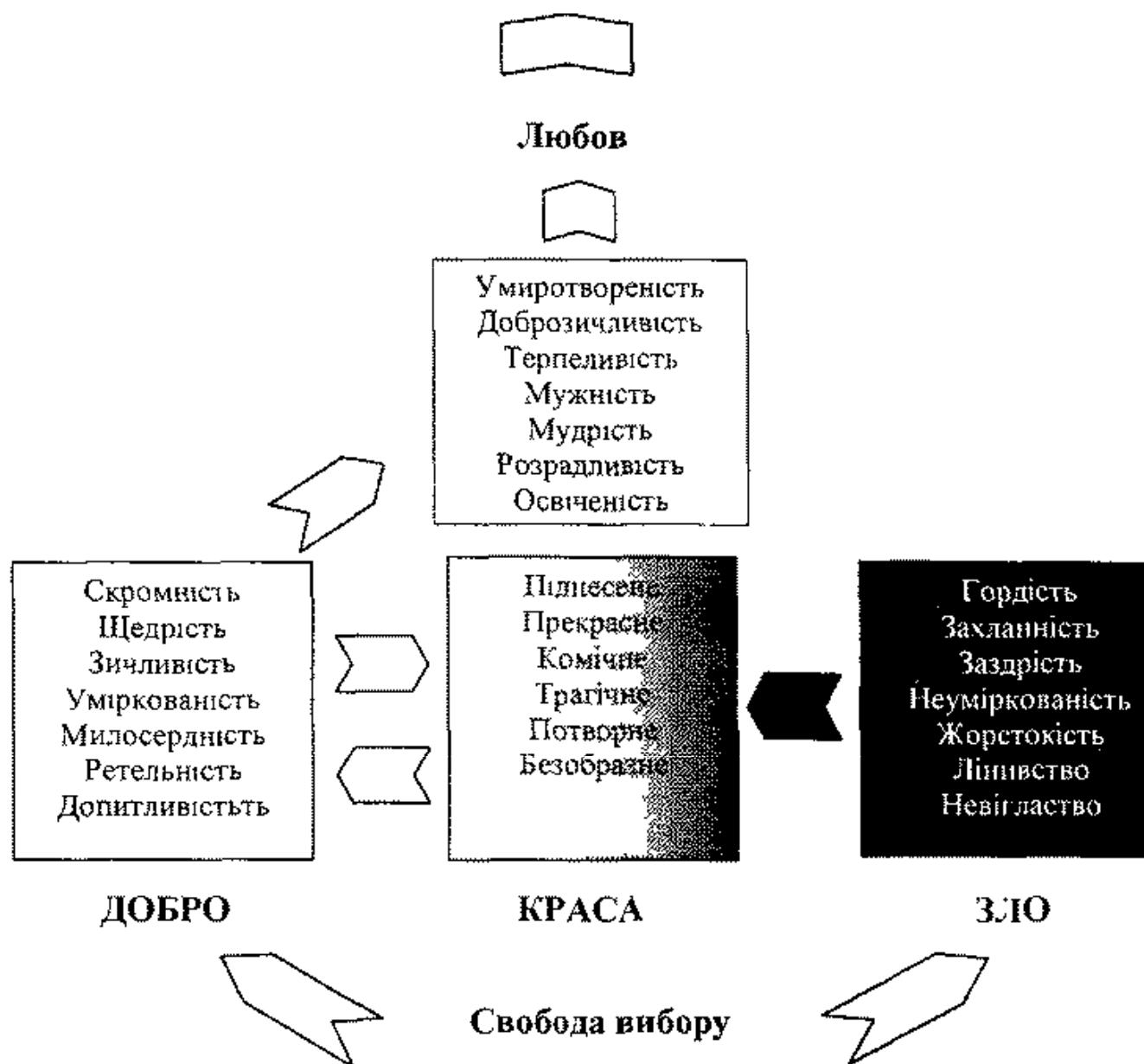
Підсумовуючи сказане, пропонуємо наступний варіант схематичної структури духовності особистості (див. рисунок 1.)

У релігії герменевтична проблема існувала завжди, оскільки вона бере початок із вихідної проповіді, пророцтва, об'явлення, таємничого просвітництва. Вони були подані у вербальний формі і збереглися у письмових джерелах. Останні необхідно було постійно відновлювати, щоб завжди поставало актуальним перше слово, яке засвідчує фундаментальну, основотворчу подю. Якщо, за Дільтеем, герменевтика є інтерпретацією вираження життя, зафіксованого з допомогою письма, то власне релігійна герменевтика стосується того єдиного відношення між Писаним і "ксерігою" (провісництвом), до якого вона відсилає.

Ставлення письма до слова і слова до події та її смислу лежить, таким чином, у центрі герменевтичної проблеми. Ось чому культуро-лингвістичний, герменевтичний підхід до осмислення святих писань нині набуває такої актуальності. Це зумовлює необхідність осмислення християнства (як і буддизму, ісламу, іndoарійського ведизму, іранського зороастрізму, а ще ранніє – Геркулесових та Гермесових Містерій, філософії орфіків, Платона, "Магії" Піфагора, іудаїзму тощо) через призму Біблії (Тілітаки, а також єгипетських "Книг Гермеса", "Книги Сноха", "Книги мертвих", "Діалогів" Платона, Вед, Упанишад, Тори, Корану тощо) як тексту. Отже, релігія, як діяльність, здійснюється через використання мови Святого Письма, зафіксованого у тексті Історії, алгоритично-символичні образи, понятійні уявлення, фразеологізми святих писань пронизували відповідні культури низу до верху. Причому, це розповсюджувалось не лише на освічених і віруючих суб'єктів культури, адже знання святих писань передавалось як через читання, слухання і ритуальні дії, так і опосередковано, через інтелектуальні, артистичні, літературні і фольклорні традиції, з допомогою ЗМК.

Навіть дієсти і атеїсти епохи Просвітництва, які вперше ствердили високу культуру Західу, відверто нерелігійного (нечристиянського) типу, з погляду лингвістики і уяви були наскрізь просочені Писаним. Вони залишається актуальним і для культур наступних століть навіть ті, хто пробував, подібно до Ф. Ніцше, заперечувати не лише біблійну віру, але й лингвістичний і уявний світ Біблії, знали й прекрасно. Бо ж, як відомо, знайомий текст може залишатись понятійне й образно могутним ще довго після того, як його претензії із істинністю відхилені.

АБСОЛЮТНА ІСТИНА



Тексти найрізноманітнішого виду – від незаписаних міфів до телевізійних програм – можуть стати 'окулярами, через які ми бачимо природу людини і Бога' (П. Тілліх) Теологічний текст у цьому розумінні відзначається величезними перевагами "Звичайні світські люди, як і священнослужителі й теологи, виявляються зачутими у діяльності із тлумачення відповідних святих писань шляхом їх використання. У деяких інтерпретаціях, таких, як використання Святого Писання у вигляді прислів'їв, простий народ відіграє визначальну роль" (Ліндбек)

Таким чином, до релігії включеній весь минулій культурний досвід () як до християнства, наприклад, тексти з інших релігій, включаючи класику Греції і Риму) Сказати, що певна світова релігія вже образно присутня у відповідному культурному світі, це щось більше ніж літературна метафора така образна присутність є культурним феноменом, котрий може існувати навіть тоді, коли віра як така відсутня "Бути культурним християнином, буддистом мусульманином не те саме, що бути вірюючою людиною тому теологи, зазвичай, відносяться до такого культурного представника релігійного вчення з певною зневагою. Разом з тим, у світі цих зневаги слід нагадати, що лінгвістичний та образний вплив культурного християнства, буддизму, ісламу тощо, має й релігійне значення. Воно є умовою сучасного оформлення переконання і поведінки" (Ліндбек)

Отже, інтелектуальний клімат змінюється, і той світ, у який ми ступаємо, "пропонує уважне читання текстів лише через них можливо побачити, що є цей світ" (П Гайденко) Екстраполюючи дане положення на теологічний текст, можна стверджувати відповідна релігійна освіченість не означає критичного знання (його недостатньо) Не включає вона й теологічних пояснень, вчень і смислив Радше – це образи і деталі її історії (і образи і символи, і синтаксис і граматика), котрі необхідно особистісно осмислити Більше того, саме Святе Письмо є історією все нових і нових прочитань її текстів, величезної кількості їх тлумачень Причому, як справедливо вважає видатний американський теолог Р Вільямс, сам акт інтерпретації впливає не лише на світ, культурний контекст, але й на релігійні оповідання В ім'я блага чи зла, він не обмежується "прокрустовим ложем" якогось одного напрямку у теології [20]

Разом із тим, слід зважати й на те, що тексти всіх Святих Писань (від "Рігведи" до Гомера і від "Зенд-Авести" до Книг Мойсія, а відтак - від "Книги Єноха" до Нового Завіту і ти) написані так, що їх можуть зрозуміти тільки посвячені Семіотика алегорій і символів досить складна і вимагає знань не лише Вед. Тіптаки, а й Єгипетської "Книги мертвих", вавілонських "Текстів Пірамід", книг Тога (Гермеса), "Великот Каббали" ("Меркави", "Зохари", "Сефер Йесірі"), а навіть "Діалогів" Платона ("Тимея", "Кратил", "Парменід") Без додаткової допомоги ведичної і брамінської літератури николи не "відкриє" вселенських секретів Природи і Біблія. До речі, спеціальнє дослідження [13] переконує, що частина тексту останньої - звичайнісний плаґіат (зокрема Одкровення Іоана Богослова, Послання, Діяння Апостолів "Книги Сноха", кардинально перетлумачене у ний і давнє сирійсько-халдейське заклинання "Алмсія" – "Амінь") У цій ситуації приважно буде нагадати, що релігія є не лише найкращим обладунком, який тільки може мати людина, а й найгіршою мантією вигданої брехні Адже бачити у святому письмі лише простий виклад і звичні слова - значить приректи себе на повну профанацію в розумінні "божествених висловів" Необхідно усвідомити, що кожне слово Писання має особливе, піднесене значення і символізує велику таємницю

Для прикладу "І так будьте досконалі, як досконалій Отець ваш, що на небесах", – говорить Ісус (Мтв , V, 48) Ці слова тлумачаться таким чином, що зразком довершеності виступає Бог, однак безглаздість уявлення про людину, настільки ж досконалу, як безконечне, вдосконалене, всезнаюче і всюдисуще Божество, – надто очевидна Якщо приймати даний вислів з таким значенням, то в такий спосіб в уста Ісуса будуть вкладені не його слова Те, що розуміють езотеричне, полягало в наступному "Ваш Отець, котрий вище матеріальної і астральної людини, найвищий Принцип в людині, й власний особистий Бог або Бог її особистості, чим "храмом" він є" [13]

Ще приклад Житієписувач Мойсія зазначає, що коли той спустився з гори Сінай, то "не захотів, щоби його обличчя сяяло ... і покрив обличчя своє" (Вихід, 34 29, 33) Отже, він "покрив обличчя своє" Даний вислів означає покрив таїною обличчя свого "П'ятикнижжя" [13] Причому, до такої міри, що, дотримуючись ортодоксальної хронології, лише через 337 – років цієї події люди почали переконуватись, що це дійсно покрови Однак це не ілюмінуюче обличчя Бога, і навіть не Мойсія, аве воєстину обличчя більш пізніх розвинів

Ще приклад Як відомо, у Гефсиманському саду Ісус виголошує слова "Мій Боже, мій Боже, чому ти залишив мене?" (Мтв , 27 46) Саме у такому перекладі тлумачиться славнозвісний вислів, і ні в кого не викликає сумнівів Однак[^] у даному контексті пропонований ^ переклад є просто неприйнятним, фальшивим Істинне значення цього вислову якраз протилежне "Мій Боже, мій Боже, як ти прославив мене" [13] У цьому переконувшись, коли порівнюючи оригінальний текст і його переклад

Ен.Ен. Іата завасНапі ? (Мтв , 27 46)

Ен. Ен. ІатаН ахахНапі ? (Псалми ХХII) [21]

Ніяка людська кмітливість, ніяка ученість не може врятувати цей фрагмент від присутності в ньому фальшивого перекладу, але саме він пав'язувався і продовжує пав'язуватись необізнаному читачеві, наносячи непоправну шкоду священності пропонованого вислову Як тут не згадати того факту, що протягом 10 років ревізійні коректори Біблії – найкращі знавці грецької і санскриту – з Англії, Франції, США, – збрізалися для виправлення усіх неточностей і помилок, пропусків і безпідставних додатків, але – безрезультатно Крім того, з метою приховання фальсифікації перекладу тексту, оригінал Євангелія від Матвія

давньоєврейською мовою (точніше, за свідчення Іероніма, – халдейською мовою, але давньоєврейською абеткою) назавжди було вилучено від мирського допитливого погляду, а отці Церкви користувалися і користуються грецьким текстом як "істинно апостольським" (без будь-яких додатків). До речі, розглядувані сакраментальні слова у вірному перекладі належали раніші обрядам язичницьких храмів. Там словами "Мій Боже, мое Сонце, Ти прозив своє світло на мене!", – завершувалась вічна молитва "сина і прославленого Обрання Сонця" (О Блаватська). Іскаво, що у Єгипті й донині знаходять рельєфи і настінні розписи із зображенням даного обряду освячуваний стоять між двох довірених осіб – Меркурія з головою яструба (життя) і Гадеса з головою ібіса (смерть) – і приймає на свою голову струмені води очищення, що пересікаючись, утворюють хрест (!)

Нині, на жаль, ми не можемо з усією впевненістю стверджувати, що масово тиражовані протягом останніх років "Біблія", Тітлака, вчення Східної теософії відповідають своїм оригиналним першоджерелам Зокрема, Біблія (в першу чергу Старий Заповіт) не містить у собі істинних Книг Мойсея. Це доводиться наступними фактами:

"П'ятинижжя", написаного "давньоєврейською" мовою, нині просто не існує, оскільки справжня єврейська мова Мойсея (як називають історики Батнер, Кініл) була втрачена після 70-річного полону, коли ізраїльтяни принесли з собою халдейську мову, адаптувавши її до своєї власної: це злиття дало діалектичний різновид халдейської мови. Давня ж єврейська абетка квадратними літерами, як і письмо самаритян, відноситься до більш пізнього періоду, ніж доба Мойсея (Геродот). Отже, на думку визначного історика і філософа Клапрота, сучасна Біблія написана халдейськими фонографами давньоєврейських слів – мертвої і маловідомої мови. Ось чому у "Плачі Ереми" Господь погрожує дому Ізраїля за те, що той підбурює проти нього народ халдейський, народ, "мови якого Ти не знаєш і не розуміш" (єпископ Уолтон з "Пролегомені", ч. III, – §13 с. 385).

Оригінальний Старий Заповіт повністю був втрачений у полоні в Навуходоносора, і Ездра (левіт, священик) у добу персидського царя Артаксеркса відновив усі 5 книг Писання [2]. Навіть віряни у добросовісність і порядність Ездри, а потім Хілкії, слід пам'ятати, що їх копії були шізміческими страченими Антиохом. Ті ж версії, що нині існують, були написані новічомим (однак, безперечно Богом благословеним) автором, можливо Птоломеєм Філадельфом [2].

Наав система мазоретських крапок перетворила єврейську абетку у справжню гаданку ефінкса. Шляхом пунктуації зміст тексту можна легко змінити. Наприклад, в "Бутті", XLIX. 21, ми читаемо "вільний селянин, він проголошує красиві слова". Незначною видозміною крапок перекладач Бехарт перетворює цю фразу в наступну "розділіте дерево, що випускає красиві квіти" [17]. Таких прикладів є безліч.

Підсумовуючи сказане щодо Старого Заповіту, слід зазначити, що ця частина Біблії незвірно читається і уявляється, коли її заперечують як таку, що пропонує "недолугі байки" чи протирічні, взаємозаперечуючі положення Мойсей не помилявся, не блудив, "він лише говорив "з дітьми людей" на єдино прийнятій мові з якою можна звернутись до дітей, насправді цей світ є дещо іншим, ніж його вважають, те що висмюється як повір'я, є істинним і єдино науковим знанням" (О Блаватська) [2].

Щодо Нового Заповіту, то він має багато спільногого з "Життям Аполонія Тіанського" [1]. За винятком Євангеля від Матвія – єдиного істинного Євангеля ебіонітів, вилученого з масового користування (тиражований варіант – це неточний переклад Іероніма гречкою), – усі Євангеліє є численними версіями неоплатоніків [1]. Навіть Євангеліє від Іоана, на думку Спіфания, Іринея, Євсевія, [12] не є авторським. Стосовно ж інших книг Нового Заповіту, то у них повністю реконструйовано давню язичницьку мудрість (аріанців, зороастрийців, єгиптян тощо), а все те, що є великим і благородним у християнській теології – належить неоплатонізму [1]. Звернення до символичної філософії і науки дозволили авторам досягнути найвищої духовної мети Біблії – подарувати пересічному християнину можливість злагнути матеріальну будову космосу і увійти в думки із розумом Бога до міри відомості цієї системи космічного творіння.

Щодо інших існуючих релігійних філософій, то найменш зрозумілими залишається буддизм. Незважаючи на широко розповсюджені помилкові концепції (із буддизму в цілому, і з тибетського буддизму, зокрема), усі вчені – сходознавці одностайні у тому, що головною

честою Будди було вести людей до спасіння наукою застосування найвищої чистоти і добродетелі, звільнення їх від служіння ілюзорному світу, а ще більше – ілюзорному тілу, фізичному "Я". Однак і Лассен [8], і Вебер [4], і Васильєв [3], і навіть такі "очевидці" тибетського буддизму, як Ксома де Кьорос [7] або Штаггентвейн [14], на жаль, виявилися далекі від істини, оскільки не користувались інформацією із справжніх Гелугпа – джерел. Всі вони розмірковували про буддизм, виходячи лише із фрагментів знань, підібраних у тибетських прикордонних замасирях, у країнах, густонаселених бутанцями, лепчами, бхонами і дутпами в узбережжі Гімалаїв. Сучасні емпірики лише компілюють і переосмислюють дані теоретичні напрацювання, котрі базувались на першоджерелах, зібраних у бурятів, китайських буддистів, шаманів, але прочитувались, перекладались і тлумачились у більшості випадків невірно. Це не дивно. Адже езотеричні школи перестали б вважатися гідними своєї назви, коли б їх література і доктрини стали б надбанням профанів хоч би й своєї релігії (не говорячи вже про західну публіку). Це просто здоровий глупість і логіка.

Отже, слово Будди, як і всі інші езотеричні вчення, мають подвійне значення, і кожна обіцяна претендує на право його найбільш точного тлумачення. Доктрини школ Махаяни, Хіндугії чи Ар'ясанги досить відмінні. Проте жодна з них не дозволяє набути справжніх Абхіджен (п'яти надприродних, наднормальних сил). Однією з головних помилок учнів є та, що вони вважають Прат'еху, Бодхісаттви і "Досконалі Будди" більш пізньою розробкою Буддизму [10]. Ряд хронологічних источностей (щодо введення буддизму), а також прикрай факти іслогічного волюнтаризму дають підстави стверджувати, що вчені-матеріалісти діють у дусі кращих друзів і союзників тс. іогії і тессофії.

Розгляд проблеми герменевтичного підходу до релігії як основи культури у черговий раз переконує, що сутність божественних істин неможливо виразити словна лінія поняттями. Аналізом ніколи не вичерпали всієї глибини змісту будь-яких об'єктів нашого пізнання завжди залишається деякий іrrаціональний "залишок", непізнавана "чиста" сутність речей (Е.Гуссерль). Поняття, які ми складаємо у певні системи за власним розумінням і на основі суб'єктивних уявлень, замість того, щоб відкривати нам Істину, створюють лише її ідолів. Отже, тільки одне "ім'я" пасує для визначення Істини "подивування", що обіймає душу і розум під час її осмислення. З приводу цього св. Григорій Богослов, цитуючи Платонового "Тимсія", у свій час виголошував "Висловити неможливо, а зрозуміти – і пототів" [12].

У цьому випадку, очевидно, найдоцільніше звернутись до такої форми вираження божественних істин, у якій би фокусувалось усе їх семантичне багатство, усі духовні смысли. Саме такою формою, як відомо, є мистецтво художнього пізнання.

Алегорично-метаморфічна природа останнього неодноразово доводилася як естетиками- класиками, так і естетиками-феноменологами. В якості переконливих доводів дослідниками пропонувались твори різних жанрів, стилів і художньо-релігійних систем. Тягливість глибокого аналізу означені проблеми – завдання окремої статті. Однак у контексті даної наукової розвідки спробуємо побіжно розглянути один, але, безперечно, яскравий приклад.

Йдеється про великого Данте Аліг'єрі і його "Божественну комедію". Не вдаючись до дістальних складів усієї грандіозності духовного підтексту давного твору (вони генцально ідієснені рядом літературознавців минулого і сучасності) зуцінімось ми на "розкодуванні" образної семантики сцени зустрічі Данте і Беатріче у Раю (XXXI пісня). Сам поет бажав, щоб сцена вийшла прекрасною, однак вона видалась дещо складнішою, "навіть потворною" (Х.Борхес). Не будемо переповідати її зміст логаною прозою. Обмежимося лише коментарем наявних у ній фігур.

24 старці (згадувані попередньо в Апокаліпсисі (4,4)) – це 24 книги Старого Заповіту (за св. Ієронімом). Шестикрилі істоти – євангелісти (6 крил - 6 законів або розповідю джерела Учення у напрямках). Колесниця – церква, 2 – колеса – 2 заповіти або життя активне і споглядальне. Грифон (Лев і Орел) – Ісус Христос (поєднання Слова і Тіла) або римський папа. Жінки, танцюючи праворуч – теологічні добродетелі, танцюючи лворуч – природні зваби. Триока жінка – символ мудрості, що бачить і осмислює минуле, теперішнє і майбутнє. Беатріче виходить, а Вергілій щезає – значить Розум звільнює місце Вірі. Таким чином, поет виразив доцільність ідеї заміни класичної культури християнською.

Логіка процесу художнього пізнання передбачає поступове сходження від символу, в якому художнє і релігійне ще досить міцно пов'язані сакральним смыслем, до канону, в якому вже помічаються відмінності між художнім і релігійним розумінням ортодоксального правила, а зітак – до стилю, (у якому вже наочно виявляється естетична домінанта як забарвлення релігійних стійких структур.

Символ як художньо-релігійна структура, звісно, виникає у лот міфологічної свідомості на ранніх формах первісного мислення. Адже тут панує певна система знаків, що позначають покровительство і заборони – тотем і табу. Спільність між символом, тотемним знаком і табу особливо ясно виявляється у їх суттєвій означені - всі вони є позначеннями таємного, прихованого смыслу, доступного лише посвяченім. Причому, у символі ця ознака є найбільш розвинутою, оскільки він часто постає у вигляді семантичної конструкції.

Так, у буддизмі створена ціла система символів-образів, що позначають прихований смысль вчення Будди і його життя. Найбільш розповсюдженим символом є зображення колеса або сюочого кола, котрі символізують вчення Будди або його самого у неантропоморфному варіанті. Не менш розповсюдженими є буддійські символи бика, лева, слона і коня, котрі відтворюють різні стадії життєвих перетворень Будди, священного дерева Бодхі, під яким Будда проголошував свої перші проповіді, в т.ч. і славнозвісну Бенареську. Всі ці символи найбільш яскраво виражені у рельєфах ступи Начарджунаконда у Індії (І-ІІ ст.н.е.) і подаються у певній системі зображення. Сама форма буддійських ступ має певне символічне значення і, можливо, тяжіє до добуддійської індійської культури, до фаллічного символу – лінгаму. Згодом у розвитку буддизму створюється ціла система символічних поз Будди, зображуючих його у різних станах.

В ісламі, у процесі його історичного розвитку, також виникла певна система символів, що мають релігійно-художнє значення. На ранніх стадіях, коли складались основні уявлення і категорії мусульманської віри, означені символи представлені слабо. Пізніше, з розвитком архітектури, з'явився символ божественної краси – купол мечеті, "джамал"; символ божественної величини – мінарет, "джалал"; символ божественного імені – писання на зовнішніх тукових стінах мечеті, "сифат". Грандіозне символічне значення в ісламі має й зелений колір – символ вічного цвітіння вчення Аллаха.

Із проблемою зображення Божественного на початку свого розвитку зіткнулося й християнське мистецтво. Спочатку християни використовували конкретну язичницьку символіку пізньої античності (Так, символом Христа стає Орфей, що вивільняє душі із Аїда. У розписах катакомб є зображення Псіхеї, Амура, що несуть у собі вже інше смыслове навантаження). Це пізніше у християн з'являються зображення, безпосередньо пов'язані із біблійними темами (так звана, свхаристична символіка). Так, у катакомбах Доміціллі та інших пам'ятках християнського мистецтва є зображення виноградної лози, про яке в Евангелії від Іоанна сказано: "Я є істинна виноградна лоза, а Батько Мій – Виноградар ... Переїздайте в Месі, а Я у вас" (Ін. 15:1-4). У катакомбах Калліста зображеній добрий пастир із вівцю і зі жбаном молока у руках, про що у Біблії читаємо: "Я - Пастир Добрий ! Пастир добрий кладе життя власне за вівці" (Ін., 10:11), Свхаристичне значення має й молоко у руках Пластира. Це засвідчуєть давні лісемні джерела про мучеництво святих Перпетуї і Фелицати. Широке розповсюдження у катакомбах одержав і символ риби, що означає Христа. Його семантику розкриває напис ІІ ст., що належить спискові Іерапольському Аверкію: "... Віра завжди була моїм поводиром і дала мені в йку велику Рибу, котру Пречиста Діва дістала і дала їсти друзям своїм із найкращим вином" [12].

Поряд із свхаристичними уявленнями у ранніх християн існував і культ Богородиці. Так, у катакомбах Прісцилли зображено Діву Марію з дитям на руках. Поряд із нею – пророк. В одній руці у його книга, а другою він показує на зірку, пророкуючи появу Месії.

На увагу заслуговує й символіка архітектурних форм купольних храмів. Вони, втілюють ідею створеного богом світу, або, згідно іншої версії, символізують самого Христа. На це вказують пророки Ісаїя, Мойсея, Єзикіїл, св. Василь Великий у своїх "Беседах на Шестоднів". Відповідність архітектурного образу храму образам світотворення виявляється також і у розповсюдженій у візантізмі, романському стилі хрестовій основі базилікальних культових споруд. Вона символізувала чотири сторони світу, чотири евангелісти, а Також птаха (як Духа

свягого), або ж перебуваючого у молитві (зі зведеніми до Неба руками) християнина, веслового човна і тп (дані символи знаходимо у вченнях Устима Мученика, блаженого Єронима, блаженного Августина, святого Іоана Дамаскіна та ін)

У спиритуалістичному дусі розвивалися й інші жанри християнського образотворчого мистецтва мозаїка, фреска, ікона. Мозаїку необхідно відзначити особливо, оскільки саме її належить істотна роль у перетворенні матерії духом. За словами Дж Аргана, мозаїчна техніка відповідає платонівському принципу сублімації матерії із п'ятьма до світла як символу духовності. Він вілюється у кольоровій гамі просторовості, а також у архітектурних деталях легких, ажурних перегородках, витончених капітелях і карнизах.

Дослідження проблеми художньо-релігійної цілісності, звісно, не обмежується вищескоріченими аспектами. Однак саме вони визначають її естетично-виховний, культуротворчий характер. Високохудожнє є просвітленням у інші, вищі світи, закликом до прекрасного й істинного - Божественного. Аджс втілювати, виражати, як і сприймати прекрасне - значить служити Богу (Абсолюту, Логосу, Всесвітській Душі, Світу, Космосу, "де", "драхмі", Аллаху). Недарма ще давньогрецькі мислителі доводили, що "естетика і етика суть різні сестри, доньки однієї матері - релігії; жити у прекрасному значить жити релігійне" [8, 117].

На жаль, наприкінці ІІ тисячоліття у культурі (і естетичній, зокрема) відбулися помітні небажані зміни із засобу вона перетворилась у метод. У результаті - замість перетворення світу в образ найвищої істини і краси культура стала утвіржувати світ у його дійсному неприкрашеному вигляді і стані. Вона перестала звучати гармонією із надзоряного простору і почала прилаштовуватись до низьких смаків і уподобань (Р.Шульга). Нове тисячоліття з усією впевненістю визначило стратегію культурного відродження: "від відчаю до абсурду, від абсурду до віри в Бога і Людину" (Кье́ркегор).

Отже, формування культуротворчого світогляду особистості через "просвітлення души" у процесі художнього спілкування постало найвищим завданням мистецької освіти, зокрема культурознавчих дисциплін художньо-естетичного циклу. Це передбачає переорієнтацію мистецької освіти на саморозвиток і самореалізацію особистості, вимагає зміни педагогічних технологій, подочання стереотипів художньо-педагогічного мислення, конструювання і провадження нових методик викладання. Тільки таким чином реалізується креативна функція художнього навчання, тільки так можна буде піднести душу молодої людини.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Блаженний Августин О порядке // Творення блаженого Августина, єпископа Иппониского – ч. П-К, 1914 – 390 с
- 2 Блаватская Е Тайная доктрина - т.3 - М. Мисль, 1989 – 390 с
- 3 Васильев Д Проблема Божественной истины на Востоке – СПб, 1911 – 123 с
- 4 Вебер М Избраниое – Симферополь Реноме, 1994 – 120 с
- 5 Bellah R Musee der Sciences. – Berlin, 1990. – s 160
- 6 Кун Т Категории, V – М Центр "СЭИ", 1990 – 191 с
- 7 K de Kieriset Buddhism – S – Francisco, 1976 – 400 р
- 8 Lassen R Revue of Buddha philosophy & theology – W , 1976 – 375 р
- 9 Lindbek G Postmodern Theology Cristian Faught in a Pluralisi World – Harper San Rrandsko, 1993 – 104р
- 10 Miller J Science in the postmodern age. – L , 1992 – 135 р
- 11 Popper K Hibbert Lectures. – N.G , 1990 – 102р
- 12 Св Іриней, єпископ Лионский Сочинения. – СПб, 1900 – 331 с
- 13 Св.Максим Исповедник Opuscula theologica et polemika // Ad Marinum PG, t/91. col 48, A-49A
- 14 Shingintvein L Histoire des Budda – Leipzig, 1972. – 600s
- 15 Сковорода Г Повне зібрання творів у 2-х т – Т 1 – К, 1961 – С 104
- 16 Соловьев В С Сочинение в 2 Т т 1 - М. Мисль, 1988 – 743 с
- 17 The Book of God. – L . 1991 – 900 р.
- 18 Tollmon S Dogm el Ritual // Les Annales de Philosophie – Paris, 1989 – 98 р
- 19 Юркевич П Д З науки про людський дух // Вибране – К. Абрис, 1993 – С 115
- 20 Williams R D Postmodern Theology. – N.G., 1991. – 150 р.
- 21 Willson D Isis Unveiled – v.1. – L., 1926 - P 40; The He drew and other Creations; with a reply to Professor A H Sayce. – L., 1913 – P 19.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

Актуальність проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя обумовлена соціальними запитами суспільства у справі виховання й освіти підростаючих поколінь. Цілі, засоби, зміст і форми професійної педагогічної діяльності виробляються і задаються вчительським суспільством. Тому правомірно сьогодні вести мову про нове професійне мислення. Якщо раніше вчитель був зорієнтований на педагогічний вплив, що спрямований на колектив чи окрему особистість, то демократизація і гуманізація школи настійно вимагають його взаємодії з учнями, а керівництво процесами взаємодії – формування такого мислення, яке не гернить шаблону і стандарту. Останнє зумовлене тим, що навчально-виховний процес становить собою систему неповторних, унікальних за своєю природою педагогічних ситуацій, які безперервно змінюються і викликають необхідність забезпечити гнучке, винахідливе, інтенсивне, концептуально багате професійне мислення вчителя. Але досвід показує, що формування професійного мислення відбувається значно складніше, ніж оволодіння знаннями. Це виражається в невмінні студентів приймати самостійні рішення, вийти від винченого зразка, висловлювати незалежні судження в тих чи інших педагогічних ситуаціях, передбачати можливі результати взаємодії з колективом, окремою особистістю.

Подібні ускладнення, з одного боку, значною мірою пов'язані з нездатністю вчителя зрозуміти, осмислити ситуацію, яка склалася, тобто розкрити її сутність і встановити характер відношень між педагогічними об'єктами, суб'єктами, фактами та обставинами, що її утворюють. З іншого боку, одна з причин криється в існуючій в практиці тенденції накопичення знань, які згодом виявляються невикористаними в практичній діяльності вчителя.

У зв'язку з викладеним стає очевидною актуальність проблеми формування професійного мислення педагога.

Результати досліджень останніх років засвідчують, що професійна підготовка майбутніх спеціалістів сьогодні не є лише абстрактним актом накопичення знань, умінь та навичок. За свою сутність вона становить процес зародження і становлення психологічних новоутворень особистості, серед яких особливо значущим є професійне мислення.

В реальній дійсності навчальна діяльність студентів постасяє як процес, що протикається шляхом функціонування чуттєвих і абстрактних образів. Але шлях від чуттєвого образу до абстрактного в плані оволодіння способами професійної діяльності пов'язаний із дією. Поняття ж, що є продуктом активної взаємодії суб'єкта, який пізнає, і об'єкта, виступає як синтезуюча форма професійного мислення. Воно виникає як результат цевного ступу пізнання, що концептує в своєму змісті об'єктивно-істинне значення про існуючі зв'язки та властивості предметів професійної дійсності. На думку О. Ярмолович [11, 8], саме образно-концептуальні компоненти складають психологічну основу та фундамент професійного мислення особистості педагога. Без них неможливе формування першінників професійних уявлень як початкових розумових дій, що становлять необхідну умову подальшого формування специалізованого типу особистості, його самосвідомості.

Відомо, що людська свідомість має дві грани, що нерозривно пов'язані. Це усвідомлення усього зовнішнього відносно суб'єкта і самоусвідомість як відображення суб'єктом самого себе. Завдяки свідомості перед особистістю розгортається широкий спектр можливостей розвитку і самовдосконалення. Усвідомлюючи себе, суб'єкт розуміє невідповідність чи відповідність своїх особистісних властивостей соціально-моральним нормам.

Педагогічна свідомість відображає суть явищ педагогічної дійсності, її суб'єктів і об'єктів. Педагогічна самоусвідомість – це парадигма, під кутом зору якої індивід сприймає, осмислює та оцінює одержану зовні інформацію і виконує діяльність, що є адекватною цим настановам. Педагогічна самоусвідомість – це ідеальна форма діяльності педагога, орієнтована на відображення і зміну педагогічної дійсності, а також цілеспрямованість особистості вчителя і свого місця в педагогічному процесі.

Педагогічна свідомість функціонує на двох рівнях:

- емпіричний стихійно утворені повсякденні погляди, почуття, переживання людей, якими вони керуються в практиці;

- теоретичний Педагогіка, являючи собою цей рівень, активно використовує знання, нагромаджені в інших сферах духовної культури. Педагогічна наука відбирає з всієї різноманітності людського знання те, що повинно стати досягненням особистості. Цінності науки і культури переробляються відповідно до дидактичних і методологічних принципів і тільки в такому переробленому вигляді даються вихованцям.

Кожний конкретний суспільно-економічний формажі відповідає особливий тип педагогічної свідомості, особливий тип виховання взагалі. Але це не заперечує наступності педагогічних ідей. Сьогодні потрібно говорити про необхідність становлення нового типу педагогічної свідомості, що характеризується діалектичним, а не метафізичним підходом до спрacci, що орієнтується на методи педагогики співробітництва, а не дидактика.

Вчитель розробляє завдання різних типів

- стратегічні (пов'язані з загальними перспективами навчальної і виховної роботи);
- тактичні (обмежені в часі, етапі);
- оперативні (виникають у повсякденних ситуаціях).

Початковим напрямом і в той же час найбільш загальним і верхнім типом мислення є методологічне – мислення, що орієнтується на педагогічні переконання. Утворюється важлива педагогічна здібність – чутливість до педагогічного авіща, педагогічне чуття. На цьому рівні педагогічного мислення народжуються провідні думки вчителя, без яких його праця починає втрачати цілеспрямованість і результативність. Стратегічне мислення вчителя впорядковує всю його діяльність.

Тактичне – характеризується здатністю вчителя матеріалізувати свої педагогічні ідеї в своєрідні технологічні конструкції. Без розробки таких конструкцій і технологій праця вчителя носить чисто випадковий характер, матиме випадковий успіх, а частіше – неуспіх. Практично педагог робить не так, як йому підказує інтуїція. Потрібно, щоб студенти не бралися за справу, лише смикаючись на загальні цілі – лозунги, незнаючи, якими засобами досягнути їх, тобто не діяли методом спроб і помилок. Педагогічне мислення проявляється в умінні розробляти навчальні завдання або створювати виховні ситуації, складати карти-схеми, за якими можна відпрацьовувати ті чи інші вміння учнів.

Оперативне мислення має свої складності, які обумовлені несвіченою різноманітністю конкретних умов педагогічної діяльності. Вчителю необхідні як знання загальних законів педагогічного процесу, так і вміння застосовувати ці закономірності до окремих і часткових явищ. А це якраз і вимагає самостійного творчого мислення, що проявляється у здібності вчителя до цілеспрямованих дій. У педагогічному процесі цього не повторюється точно, тому іншо не може бути завчасно розв'язано по заготовлених приписах, хоч за кожним варіантом педагогічного вчинку стоїть деяка узагальнена педагогічна схема.

Працюючи над формуванням професійного мислення, над удосконаленням своєго інтелекту, необхідно знати

- 1) індивідуальні особливості, наприклад, тип, об'єм, готовність та інші властивості пам'яті і т. д.,
- 2) психофізичні особливості особистості (стан здоров'я, самовиховання культури, темперамент, пристосування людини до вимог професії, вплив на природні дані),
- 3) яка глибина знань не тільки щодо предмету викладання і його методики, а й у психології, історії і теорії педагогіки, в технології педагогічного процесу і загального розвитку,
- 4) проблеми розвитку психічних процесів.

Визначивши свої особливості, необхідно сформувати установку на самовиховання, розробити програму формування різних типів професійного мислення. Даючи такі рекомендації студентам, потрібно підкреслити, що психіка розвивається в діяльності, без діяльності вона "ржавіє" [3, 83].

Соціальний суб'єкт, впливаючи на індивіда, отримує нову форму існування – соціально-психологічну. Тому важливо у підготовці майбутнього вчителя орієнтуватися і на ступінь його психопедагогичної готовності до того чи іншого виду діяльності. Бо інакли трапляється, що практична і теоретична підготовка студента до певного виду діяльності повністю задовільна, а відношення до неї з боку студента – незадовільне. Наприклад, достатньо підготовлені до виховної роботи не хочуть виконувати роль класних керівників.

Відповідно до прийнятої загальної класифікації готовність постає в двох формах короткочасна, що обумовлюється перебігами психічних станів у певних ситуаціях (Ф. Горбов, Н. Левітов, Л. Нерсеян, В. Пушкін), і довготривала, що детермінує усталені (типові) форми поведінки за рахунок психічних утворень особистісного рівня (властивості особистості).

З точки зору змісту, соціально-психологічна готовність є синтезом тісно взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційного, когнітивного, гностичного, емоційно-вольового, оціночного.

Ми в основному згоджуємося з трактуванням змісту кожного структурного компонента готовності і вважаємо, що випускник повинен досягнути певного рівня психотогічного і соціального розвитку:

- 1) вміння вчитися тобто оволодіти системою способів навчально-пізнавальної діяльності, прагнути до їх удосконалення і збагачення,
- 2) розуміти свій суспільний обов'язок,
- 3) мати наявну позитивну Я-концепцію,
- 4) володіти достатньо розвинутою волею, тобто, здатністю мобілізувати зусилля для розв'язання різного роду завдань,
- 5) вміти жити в колективі, бачити себе очима товарищів, викладачів, близьких людей і прагнути до самовдосконалення.

Щоб мислити і працювати по-новому необхідно, насамперед, перебудувати освіту й виховання. Школа не одержить сучасного вчителя без радикальних змін у підготовці випускників педагогічних університетів, інститутів, училищ. Стержневою лінією цих змін повинно бути формування нового професійного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования – М. Просвещение, 1989. – 139 с
2. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу / Автореф дис. канд. пед. наук – К., 1997. – 18 с
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя Уч. пособие для студ. пед. ин-тов. М. Просвещение, 1989. – 189 с
4. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству Книга для учителя – М. Просвещение, 1990. – 124 с
5. Линенко А.Ф. Теория і практика формування готовності студентів підготувати до професійної діяльності / Автореф дис. канд. пед. наук. – К., 1996. – 20 с
6. Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення / Автореф дис... докт. пед. наук - К., 1995. – 48 с
7. Новое педагогическое мышление / Под ред А Петровского – М. Педагогика, 1989. – 220 с
8. Овсянцева Л.П. Соціально-психологічне прогнозування професійного становлення майбутнього спеціаліста (педагога) / Автореф дис. канд. пед. наук. – К., 1995. – 20 с
9. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей – Львов Світ, 1990. – 240 с
10. Чагин Б.А. Структура и закономерности общественного сознания – Л., 1982. – 320 с
11. Ярмолович О.І. Формування образно-концептуального компоненту мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін / Автореф. дис... докт. пед. наук – К., 1998. – 52 с

Надія ЛЕСНЯК

ЗАСОБИ БИХОВИГО БЛИВУ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У керівництві пропесом навчання учнів образотворчого мистецтва є два напрями 1) створення умов, що сприяють творчості, 2) систематична і послідовна навчальна робота, що є базою для досягнення творчого результату. До умов, що сприяють творчості, в першу чергу відносимо психологічну підготовленість – достатній рівень розвитку уяви, що породжує художній задум, естетичну позицію, що виражається в емоційній чутливості до прекрасного, у відборі естетичних ідеалів, сформованість моральних принципів і якостей, що допомагають розрізняти добро і зло, позитивне і негативне в житті та мистецтві. Систематичністю і послідовністю у навчальній роботі забезпечується розвиток необхідних здібностей, набуття знань, формування умінь і навичок з предмета (які в цілому повинні впливати на якісне виявлення творчості).

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Шкільні програми орієнтують на формування у дітей художньо-естетичного ставлення до дійсності як здатності до неутілітарного, художнього пізнання світу та його образної оцінки [1, 4, 2, 124, 146]. Розвиток художньо-творчої уяви, асоціативно-творчого мислення, художньо-образних якостей зорового сприймання, усвідомлення ролі художнього образу та розвиток навиків емоційно-естетичної оцінки назовані основними завданнями у викладанні образотворчого мистецтва, основою для розвитку творчого потенціалу особистості [1, 3, 4, 5]

Розвиток і вдосконалення творчого процесу, психологічна підготовка учнів до творчості здійснюється шляхом застосування на уроках образотворчого мистецтва засобів виховного впливу таких рівнів, як

- 1) емоційно-естетичний,
- 2) соціально-моральний,
- 3) регулятивно-творчий

Розглянемо основні способи проведення такої роботи (табл. 1)

Таблиця 1

Застосування засобів виховного впливу

Рівні виховного впливу	Мета виховного впливу	Способи реалізації
I Емоційно-естетичний	1 Розвиток естетичного сприйняття навколошнього світу 2 Розвиток особистісно-емоційного сприйняття мистецтва	Емоційне спрямування спостережень за предметним середовищем, за явищами природи. Вияв вражень і відчуттів учнів, їх ставлення до творів мистецтва
II Соціально-моральний	Розвиток моральних якостей, засвоєння етичних норм	Формування уявлень про добро і зло, уміння розрізняти прекрасне і потворне не лише в зовнішності, але й у вчинках персонажів літературних творів та ілюстрацій до них
III Регулятивно-творчий	1 Розвиток вітворювальної та творчої умови 2 Розвиток асоціативно-творчого мислення 3 Розвиток художньо-образиних якостей сприйняття	Вітворення в уяві картин природи, описаних у тексті персонажів Формування задуму майбутньої роботи, його словесне вираження Зіставлення відображеного на картинах з власним досвідом, з літературними текстами подібної тематики Виявлення особливостей художніх образів у творах образотворчого мистецтва

I. Емоційно-естетичний вплив

Основою, на який формуються естетичні судження, розуміння прекрасного, є естетичне сприйняття реального світу – предметів, явищ природи, подій. Тому одне з вирішальних завдань предмета "образотворче мистецтво" – навчити дітей бачити, спостерігати та емоційно відгукуватись на побачене. Все, що може викликати емоційну реакцію – здивування, захоплення, співчуття, навіть смуток, може і повинно стати темою розмови з дітьми. Адже сам процес виявлення почуттів є тим головним мотивом, з якого починається процес творчої діяльності. Огже, спостереження і викликані ними емоції необхідні на кожному занятті. Головним засобом в забезпеченні емоційного сприйняття виступає слово. Навіть тоді, коли спостереження плануються як короткочасні вправи, повинна чітко простежуватись мета їх проведення. Наприклад, при спостереженні окремого нескладного об'єкта (предмета побуту, листка дерева, гілки чи травинки) потрібно так формулювати запитання, щоб одержати не лише суху відповідь щодо форми, кольору чи пропорцій, але й емоційний відгук на побачене (1 Яка особливість форми предмета? 2 З чим його можна порівняти? 3 Який характер кольору? Де ще спостерігається такий колір? 4 Яке взаємне розташування предметів? 5 Що подобається або не подобається у вигляді об'єктів спостереження? 6 Якими словами можна охарактеризувати предмет?). Спрямування спостережень форми і кольору здійснюється у формі запитань-відповідей і запитань-пояснень, мета яких навчити і назвати характер і різноманітність ліній та

кольорів бачити кольор і форму в природі, відчувати їх спвідношення, давати емоційну оцінку побаченому (Який стан природи? Які почуття він викликає?)

Важливим у цьому плані є проведення вправ на емоційне сприйняття кольору. Завдання можна сформулювати таким чином "Доберіть кольори для того, щоб зобразити золоту (чи сумну) осінь, веселу лісову галявину, руйнівну бурю. Обґрунтуйте свій вибір "Для таких вправ добираються фрагменти літературних творів з відповідним настроєм. окремі вислови з таких текстів можуть стати темами подібних вправ і завдань ("Гай зажарився сунично", "Лан загорився пшенично", "Посивілий ранок" тощо). Доцільно проводити з учнями різного роду ігри-спостереження, що сприяють висловленню почуттів, виховують розуміння і свідоме застосування ліній, кольору, форми.

Щоб викликати емоційний відгук в учнів, вчитель повинен намагатися і власну мову зробити емоційною, застосовуючи емоційно забарвлені мовні засоби і стимулюючи вживання їх школирами. Подібний підхід необхідний і під час сприймання творів мистецтва, сама суть якого полягає в тому, щоб збуджувати емоції, активізувати уяву, викликати естетичні переживання. Заняття потрібно будувати так, щоб емоційне сприйняття твору випереджає аналіз художніх засобів. Завдяки цьому аналітичний розбір не заважатиме цілісному емоційному сприйняттю. Перші запитання до учнів можуть бути такими: Що сподобалось у картині? Чому? Що вразило? Що було незвичним? І т. П. Розповіді учнів про свої враження стають відправною точкою для подальшого аналізу, в якому піде мова про настрій роботи, стан, характер зображеного (відповідь на запитання ЯКІЙ?), потім – аналіз використаних засобів (запитання ЯК?) і їх функції (З ЯКОЮ МЕТОЮ?). Повинні зустрічати запитання, спрямовані на осмислення баченого. Які почуття викликає картина? Яким було ставлення художника до зображеного? Які почуття він хотів викликати у глядачів? Яка головна ідея таору?

Головне завдання вчителя – не абсолютно все пояснити (це і неможливо), а передусім зацікавити учнів, навчити бачити, усвідомити своє ставлення до побаченого і висловити його. А ще – відчути емоційне підґрунтя задуму художника, ідеї твору.

Через свої враження учні починають розуміти естетичні якості картини, її настрій, а пізніше й засоби. Така послідовність сприйняття поєднує у пізнавальному процесі думку і почуття.

Даючи власну оцінку побаченому, учням легше творити самим: вони розуміють той шлях, яким треба пройти від ідеї до її втілення. Потрібно якомога частіше запитувати учнів про відчуття як при спостереженні, так і при підготовці до виконання практичних зображенчих завдань (Хто цей персонаж? Як ви гадаєте, який у нього характер? Яка в нього зовнішність? Як через зовнішні риси можна побачити стан, переживання? Як це вирішено художником? Як це можна втілити в малюнку? тощо)

Чим частіше задаватимуться такого типу запитання, тим впевненнішими, ішкавішими, емоційнішими будуть відповіді учнів, більш влучним буде добір слів. Через виразність зовнішніх видимих форм малюнка учні вчаться розкривати внутрішній зміст.

II. Соціально-моральний вплив

Аналіз ілюстрацій художників, опис-характеристика персонажів, виконання творчих завдань на теми казок дозволяють не лише виявляти індивідуальні творчі можливості учнів, але й через художній образ вирішувати морально-етичні завдання. Адже в казках добро бореться зі злом, правда, пройшовши всі випробування, перемагає, скуписть висміюється, жорстокість карається.

Та не тільки на таких уроках, а практично на кожному є можливість для вирішування морально-етичних завдань (в процесі художньо-творчої діяльності учнів, у їх відгуках на побачене і почуте, у їх судженнях при аналізі творів мистецтва. Робіт токарів і власних). Спрямовувати думку учнів у потрібне русло допомагають такою запитаннями сподобався персонаж картини або літературного твору? Що можна сказати про персонажа? Які його характерні риси (позитивні або негативні)? Кого називаємо позитивним героєм? Чому? На основі чого виробляється наше ставлення до персонажа художнього твору? Кого з відомих вам персонажів казок і літературних творів вважаєте позитивним, а кого негативним? Чому? Чи правильно вчинив герой твору в конкретній ситуації? Чим викликаний його вчинок? Яка його мета?

III. Регулятивно-творчий вплив

Мистецтво є результатом творчої роботи уяви лише через уяву можливіве як відтворення раніше бачених образів дійсності, так і утворення нових. Залежно від основи, на якій вони виникають,

розділяють образи відтворювальної уяви (на основі описів) і образи творчої уяви (в результаті переробки раніше баченого чи пережитого). Уява дас змогу передбачити кінцевий результат та спланувати способи його досягнення, зіставляти свою діяльність з наміченим: "Саме вміння уявити свій майбутній малюнок, створити його задум – найбільш яскравий показник розвитку уяви" [3, 83].

Активізації процесу розвитку художньо-творчої уяви сприяють такі види роботи на уроках образотворчого мистецтва, як розповіді про задум майбутньої роботи, про головну ідею та засоби її реалізації, коментар щодо процесу виконання, аналіз та самоаналіз вже готового малюнка (виробу), а також використання літературних фрагментів, які служать матеріалом для створення ілюстрацій або лише допомагають зрозуміти характер образу.

Часто в учнів виникає протиріччя між уявою і досягнутим рівнем виконавських можливостей. Щоб усунути його, доцільно практикувати додаткові запитання, які допомагають дітям знайти та художні засоби, що уточнюють задум з погляду формату роботи, розміщення окремих деталей, розміру зображення, композиції, колориту (Яким буде зображення за розміром? У який формат його краще помістити? Що ще буде зображене? Що буде головним? Що буде більше, що далі? Як це показати на малюнку? Що краще помістити на перший план, а що на другий? Яким буде настрій малюнка? Як це передати кольором?)

Розвиток творчих можливостей людини пов'язаний із збагаченням життєвого досвіду, з узагальненням різноманітних і багатогранних явищ дійсності, з асоціативними зв'язками між ними. Враховуючи це, потрібно пропонувати учням такі завдання, вправи, ігри, які спрямовані на формування творчої особистості, а не виконавця чужих проектів і планів.

Здатність до творчого пошуку формується через образні асоціації, що виникають у процесі виконання завдань. Початковим поштовхом для формування асоціацій стають запитання типу "Чи бачили ви щось подібне до того, що зображене на картині?", "У яких літературних творах висвітлено подібну тему?", "Який поетичний твір співзвучний картині?", "У чому подібність (у настрої, сюжеті, змісті, характері)?", "З чим можна порівняти намальований образ?" і т.п.

Розвиткові асоціативно-творчого мислення сприяє такі вправи.

- знаходження в художньому творі фрагментів, проиллюстрованих художником,
- добір фрагментів, що висвітлюють вказану тему, з наступним ілюструванням,
- добір назв до картин,
- застосування образних засобів (порівняння, епітети, метафор) в описах предметів чи творів мистецтва,
- складання усних описів реальних об'єктів з наступним зіставленням їх з репродукціями картин адекватного змісту

Образні асоціації, що виникають у процесі виконання цих завдань, допомагають у виборі зображенських засобів – виразних ліній, поєднання кольорів, ритмічної будови композиції.

Широкого застосування можуть набути фрагменти з віршованих і грозових творів з описами природних стихій, пейзажів, зовнішності персонажів, інтер'єрів тощо.

Висять покручені гілляки, мов руки жилаві, важкі (Г.Петрук-Попик). Борода стиричить у нього, наче шерсть у вовка (П.Глазовий). Була зима, ранок. Палахкотло на сході, і сніг і здавалися рожевими. Ось-ось мало з'явитися сонце (Л.Коваленко).

Словесне зображення об'єктів допомагає уявити їх колір, форму, пропорції, стан та інші ювінці ознаки і відтворити їх засобами образотворчого мистецтва. Спираючись на словесні образи з художніх текстів, учні краще розуміють авторський задум, втілений в творах образотворчого мистецтва, вчаться самі добирати точні і яскраві слова-образи для опису художніх робіт, характеризувати персонажів, обґрунтovanі висловлювати власні емоційно-естетичні оцінки.

Таке зіставлення двох видів мистецтва, які користуються різними виражальними засобами, дозволяє глибше вникнути в саму суть художнього образу-основи, "на якій базується художньо-образне сприйняття мистецтва і власна художня діяльність" [1, 5].

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Програма для середньої загальноосвітньої школи Образотворче мистецтво 1-4 класи К.Перун 1996 – 46 с
- 2 Програми середньої загальноосвітньої школи 1-4 / 1-3 / класи – К. Освіта, 1994 – 225 с
- 3 Котляр В. Ф. Иллюстративная деятельность дошкольников – К. Рад. школа, 1986 – 96 с

ВІВЧАСМО ДОВІД

Ігор БОЧАР

БІЗНЕС-ПЛАН ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІНДУСТРІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Розвиток форм власності, формування ринку праці, широке залучення населення до підприємницької діяльності, підготовленість до життя й трудової діяльності в умовах ринкової економіки вимагають від педагогічної науки і практики відповідних розробок для підготовки кваліфікованих фахівців. У сучасних економічних умовах виникає багато нових ситуацій, до яких значна частина людей, особливо молодь, не готова ні в практичному, ні в теоретичному плані. Тому особливого значення набуває підвищення рівня підготовки студентів у сфері практичних економічних знань.

У процесі вивчення економічних дисциплін студенти оволодівають такими категоріями: конкурентна, менеджмент, кон'юктура ринку, маркетинг та ін. Проведені спостереження та дослідження студентів випускних курсів індустриально-педагогічного факультету (ІПФ) Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка показали, що іхні знання про дані категорії мають лише фрагментарний характер.

Для усунення існуючих недоліків у підготовці спеціалістів нами розроблено інтегрований навчальний курс "Сучасне промислове та сільськогосподарське виробництво" загальним обсягом 30 год., який містить лекції, практичні заняття та виконання науково-дослідницьких завдань. На практичних заняттях з даного курсу кожному студентові пропонується представити себе в якості бізнесмена, організувати керівництво своїм підприємством, господарством чи фірмою і забезпечити їх діяльність. У процесі вивчення курсу виникають проблемно-економічні ситуації, котрі "молоді бізнесмени" не знають з чого починати, коли вони неготові до прийняття самостійних бізнесових рішень, а тим більше нести за них відповідальність. Особливості роботи сучасного підприємця (фермера) вимагають від людини наявності цілого ряду якостей, з якими можна досягнути успіхів у професійній діяльності. Серед них такі: ініціативність, почуття відповідальності, організаторські здібності, активність, уміння ризикувати, бути ришучим і впевненим у своїх силах. Тому в лекційний і практичний курси долатково підбирається навчальний матеріал, який розкриває взаємозв'язок між техніко-технологічними, економічними та управлінськими процесами на виробництві, в підприємницькій діяльності та фермерстві. Підприємницька діяльність та управління суб'єктами господарювання можуть бути ефективними лише тоді, коли вони взаємодійснюються на основі урядових програм, індикативних планів та бізнес-планів.

Світова практика господарювання в ринкових умовах показує, що кожен господар, який поважає себе, не уявляє своєї підприємницької діяльності без бізнес-плану, який чітко визначає стратегію конкретних дій на 3-5 років наперед. Поставивши перед собою мету на перспективу, власник, бізнесмен чи менеджер будь-якого рівня вимушений збалансувати її з ресурсними можливостями, визначити шляхи економічного росту, можливі ситуації та методи впливу на них. Студентам-бізнесменам пропонується перелік сфер діяльності, серед яких кожен вибирає найбільш привабливу для себе сферу або ту, в якій найкраще уявляє свою підприємницьку діяльність чи господарювання. Серед запропонованих видів діяльності такі: організація топчичного господарства (вирощування помідорів та огірків), організація станиці технічного обслуговування автомобілів (ремонт двигунів та ходової частини), організація пекарні (виготовлення хліба та хлібобулочних виробів), організація тваринницької ферми (вирощування свиней, телят чи овець), організація будівельного підприємства (будівництво будників, котеджів під ключ або виконання повного ремонту квартир), організація сільськогосподарського підприємства.

(вирощування ячменю, пшениці, кукурудзи, сояницінка), організація оптового складу, магазину чи торговельної мережі, організація виробництва, міні-лінії, міні-цеху (пошиття одягу, запчастини до автомобілів, дитячі іграшки, мінеральна вода та інші).

Перед кожним студентом стояло завдання – вибрати сферу діяльності, організувати суб'єкт господарювання і скласти бізнес-план. Складання бізнесового плану діяльності підприємства, господарства, фірми повинно носити індивідуальний, творчий характер, в якому необхідно сповна враховувати конкретні умови господарювання, застосовувати передові технології і на цій основі мати успіх у конкурентній боротьбі. Для успішного складання перспективного плану підприємницької діяльності студенти використовували набуті протягом попередніх років навчання знання та вміння.

Перед початком складання бізнес-плану кожним підприємцем проводився глибокий аналіз:

- оптимальності структури виробництва щодо потреб ринку;
- використання підприємством (господарством) експортних можливостей (вказуються які) і вигідних можливостей реалізації продукції загалом;
- наявності у підприємства (господарства) постійних постачальників і покупців продукції на довготерміновій договірній основі;
- умов зберігання продукції з метою забезпечення в ній потреб ринку;
- своєчасності надходження підприємству (господарству) коштів за реалізовану продукцію;
- активності впливу на виробничі та збутові процеси;
- наявності ресурсів і невикористаних можливостей для збільшення виробництва, поліпшення якості продукції і скорочення витрат.

На нашу думку, бізнес-план доцільно складати з шести розділів:

- 1) загальна характеристика цілей на плановий період (3-5 років);
- 2) стратегія ринку;
- 3) стратегія продукту;
- 4) стратегія виробництва;
- 5) забезпечення трудовими ресурсами;
- 6) фінансовий план.

При загальній оцінці цілей кожен студент чітко визначав, які зміни відбудутимуться за 3-5 років у динаміці господарювання, а також показував, за рахунок яких факторів дані зміни відбудуться. Підсумком позитивних змін є сума збільшення прибутку. Обґрунтування цілей здійснювалося за такою логічною схемою:

Схема 1.



У розділі "Стратегія ринку" кожен підприємець показував:

- скільки виробників даної продукції виступає на ринку збути;
- хто з виробників такої ж продукції є серйозним конкурентом;
- які переваги мають конкуренти у виробництві (якість, витрати, структура господарювання, маркетинг та інші);
- можливості розширення вигідного ринку збути в Україні та поза її межами;
- найбільш доцільні форми збути продукції на окремих ринках.

У розділі "Стратегія продукту" відповідно до попиту на продукцію і сили конкуренції студенти визначали скільки і якої продукції доцільно виробляти, а також за якою ціною можлива її реалізація. При цьому звертали увагу на те, що ринкова економіка базується на законах попиту і

пропозицій. Головним питанням є не стільки виробництво, скільки реалізація товару. Коли на ринок виходить велика кількість виробників, то продасть той, хто має товар вищої якості або має можливість знизити ціну. При зростанні цін попит на товари знижується, при їх зменшенні – зростає. Здійснюючи прогнозування ринкових ситуацій, кожен підприємць враховує дію закону пропозицій, суть якого полягає в тому, що більш високі ціни спонукають виробляти більше продукції. Виробник має можливість не тільки збільшити прибуток, а й покрити більші затрати, пов'язані із збільшенням випуску товару. Завершуочи вивчення даного розділу, студент-бізнесмен повинен запропонувати ряд послуг свого підприємства, господарства, фірми, які надаються, наприклад, при придбані великого партії товару, постачанні клієнтури, доставці товарів, наданні консультацій, гарантійному та сервісному обслуговуванні та ін.

Особливо відповідальним розділом бізнес-плану є розділ "Організація виробництва". Процеси виробництва, підприємницька діяльність різноманітні та досить відмінні в технологичному, економічному і часовому розумінні. Тому підприємець повинен звернати увагу на можливості:

- 1) підвищення продуктивності праці та збільшення обсягів виробництва,
- 2) матеріально-технічного забезпечення намічених обсягів виробництва,
- 3) застосування прогресивних технологій, що забезпечують ефективніші рівні господарювання та підприємництва,
- 4) переліку операцій, що виконуватимуться власними силами і субпідрядниками,
- 5) опису послідовності дій у виробничих процесах, що впливають на кінцеві результати.
- 6) часової та технічної ув'язки циклів від початку виробництва до повної реалізації товару.

У розділі "Забезпечення трудовими ресурсами" студент-бізнесмен на основі розрахунків визначає потребу у спеціалістах залежно від сфери діяльності, а також забезпечення працівниками необхідних кваліфікацій. У вказаному розділі обґрунтуйтеся

- потреба додаткового застосування працівників зі сторони для будівництва окремих об'єктів, а в сільськогосподарському виробництві – для своєчасного збирання урожаю,
- доцільність застосування спеціалістів, при необхідності – із-за кордону, для впровадження прогресивних технологій,
- потреба підвищення кваліфікації працівників відповідно до потреб підприємства або господарства,
- необхідність оволодіння суміжними професіями.

Завершується написання даного розділу прогнозуванням щодо забезпечення виробництва відповідними трудовими ресурсами та створення нормальних умов для підприємницької діяльності.

Для складання фінансового плану діяльності підприємства, господарства або фірми необхідно мати спеціальну економічну освіту, а тому написання останнього розділу бізнес-плану не було обов'язковим. Студентам вдавався фінансовий план (копія) існуючих підприємств, господарств, фірм для того, щоб вони зрозуміли, наскільки це серйозний і відповідальний документ, а також на основі цього увили фінансовий план свого підприємства господарства чи фірми.

Після проведений копіткою розумовою індивідуальною праці можна зробити висновок, що бізнес-план є головним документом для здійснення управлінської діяльності і дає можливість чітко визначити на 3-5 років цілі та засоби впливу на ефективне використання трудових, матеріальних та фінансових ресурсів. Бізнес-план дає можливість контролювати виробничі процеси, своєчасно впливати на якість продукції, скорочення витрат, ефективне інвестування впровадження досягнень науки і техніки.

На нашу думку, вище описаний підхід свідчить про те, що в сучасних умовах особливе значення має підвищення рівня практичних економічних знань студентів. Наповнення курсу "Сучасне промислове та сільськогосподарське виробництво" цікавими економічними розробками дає можливість розвивати творче мислення, навчатися приймати самостійні рішення та нести за них відповідальність, знаходити вихід з важких та нестандартних ситуацій. Адже свідоме й обґрутоване рішення можна прийняти лише на основі знань і володіння ситуацією.

Надія СОБЧАК

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У США

Соціальна робота є невід'ємною складовою частиною суспільного життя та соціальної практики ХХ століття. Не може нормально розвиватись суспільство, у якому не функціонує інститут соціальної роботи. Соціальна робота, вирішуючи соціальні проблеми, забезпечує гармонізацію суспільних відносин, перш за все – між людиною та суспільством.

Становлення соціальної роботи, завоювання нею відповідного соціального статусу проходило у складних умовах постійної боротьби ідей, концепцій, парадигм. Складний, суперечливий характер її розвитку полягав у тому, що необхідність у соціальній роботі виникла у періоди соціальних дестабілізацій. В умовах сприятливого соціального клімату, стабільної економіки зменшувалась потреба у діяльності соціальних служб і, як наслідок, уповільнювалась розробка та удосконалення теоретичних засад, нових методик практичної діяльності, системи організації та функціонування соціальних структур.

У наш час остаточного вирішення потребують питання теорії та методології, пов’язані з визначним місцем та ролі соціальної роботи у системі суспільної практики та наукового знання. Ці проблеми неможливо вирішити без звернення до історії становлення та розвитку професійної соціальної роботи. Корисним у цьому відношенні є досвід соціальної роботи у США, нагромаджений за понад ніж столітній період її історії.

Соціальна робота як професія порівняно молода. Зародження цього виду діяльності датується кінцем XIX століття, коли відкрилися соціальні установи, з’явилось соціальне законодавство. Саме тоді були юридично зафіксовані терміни “соціальна робота” та “соціальна політика”. Проте основні принципи соціальної політики та соціальної допомоги, які стали основою для формування наукових концепцій соціальної роботи, існували багато тисячоліть тому.

Ще найдавніші релігійні вчення – християнство, буддизм, іудаїзм – пропагували ідеї допомоги бідним і знедоленим, керуючись любов’ю до близького, а не страхом та надією на особисте спасіння. Існували і цілком протилежні погляди, які у різні періоди висловлювали такі вчені та філософи, як А Сміт, Т Мальтус, Г Спенсер, Ч Дарвін та інші. Вони вважали, що у людському суспільстві, як і у природі, діє закон боротьби за виживання, а слабкі, недосконалі види заслуговують на вимирання. Ними до уваги не брався той факт, що основою формування людського суспільства виступає не боротьба за виживання, а співпраця, без якої жодна людина не може вижити.

У процесі суспільно-історичного розвитку благодійна допомога найбільш незахищеним верствам населення поступово переросла із добровільної у професійну форму діяльності. Процес становлення соціальної роботи як професійного виду діяльності почався у США після закінчення Громадянської війни (1861-1865), коли з особливою гостротою постало питання про опіку над знедоленими, розумово відсталими та засудженими [3]. Варто зауважити, що цей процес в американському суспільстві не був легким й однорідним, оскільки не існувало єдиного бачення концепції соціальної роботи.

У кінці 1880-х з’явилися дві професійні організації – Гільдія поселенців та Рух за організацію благодійності, метою діяльності яких було надання соціальної допомоги найбільш знедоленим та соціально незахищеним верствам населення. Проте вони по-різному бачили

природу соціальних проблем та їх первопричини а, отже, по-різному трактували сутність соціальної роботи

Перша із професійних організацій соціальних працівників – Гільдія поселенців – була створена у 1886 році в Нью-Йорку з метою захисту іммігрантів від негативних наслідків промислової революції. Її очолила Джейн Адамс Маючи обмежені можливості надання матеріальної допомоги, члени Гільдії допомагали іммігрантам організовуватись у групи самодопомоги. Крім цього організація займалась політичною діяльністю, добиваючись поглиблення умов праці на фабриках, санітарного стану міст, прийняття законодавства, яке б захищало інтереси жінок та дітей [4]. Члени цієї організації підолягали на необхідності проведення соціальних реформ як важливої умови вирішення проблем індивідів [1].

Рух за організацію благодійності у США був заснований у 1887 році Мері Річмонд. Вбачаючи причину бідності та інших соціальних проблем у самій людині, товариство основні зусилля соціальних працівників спрямовувало на те, щоб забезпечити потреби конкретного індивіда, навчити його самостійно вирішувати свої проблеми. Заслуга працівників цієї організації полягала у тому, що їх зусиллями був створений перший центральний банк даних користувачів соціальних послуг.

По суті, працівники Руху за організацію благодійності були прототипом сучасних соціальних працівників по роботі з індивідами, а члени Гільдії поселенців – першими соціальними працівниками, які спеціалізувались на роботі з групами, соціальними активістами та організаторами громад.

Вирішуючи схожі проблеми, организації використовували різні методи роботи. Такі розходження в ідеологічних та методологічних питаннях, як і відсутність науково-теоретичного обґрунтування сутності соціальної роботи, значно сповільнювали їх професійний розвиток.

Лише через декілька десятиліть практичні соціальні працівники усвідомили необхідність отримання систематичних наукових знань як теоретичної основи для здійснення практичної діяльності.

Перші спроби аналізу теоретичних аспектів соціальної роботи знаходимо у книзі Мері Річмонд "Дружній візит до бідняків: керівництво для тих, хто працює у благодійних організаціях" (1899). У своїй другій книзі – "Соціальний діагноз" (1917) – автор обґрунтовує " медичну модель" соціальної роботи. У цій моделі клієнт виступає у ролі пацієнта, а соціальний працівник, збираючи різноманітні дані та встановлюючи "соціальний діагноз", здійснює "соціальну терапію" – вчить клієнта самостійно справлятися з його проблемами.

У цій моделі соціальної роботи центральне місце відводилося соціальному діагнозу, який поряд з оцінкою особистості передбачав аналіз соціальної ситуації, у якій опинилася особа. Встановлення правильного діагнозу давало змогу виявити причини проблем та обрати метод допомоги: безпосередній або опосередкований.

При методі безпосередньої допомоги застосовуються такі форми прямого впливу, як поради, переконання, дискусії, метою яких є стимулювання самостійного рішення клієнта. Прийняте клієнтом рішення служить основою для визначення подальших способів виходу із проблемної ситуації.

Сутність опосередкованого або непрямого методу полягає у допомозі клієнтові через вплив на середовище, у можливості впливати на хід подій у бажаному для нього (клієнта) напрямі через зміни у соціальному оточенні.

Значення цих методів вирішення соціальних проблем, розроблені М. Річмонд, полягає у тому, що вони лягли в основу двох основних напрямів у теорії соціальної роботи – психологічного та соціологічного.

Цікаво також, що у своєму намаганні підвести методологічну базу під соціальну роботу на індивідуально-особистісному рівні через професійне навчання, Мері Річмонд виступала проти університетської освіти соціальних працівників, аргументуючи свою позицію тим, що зміст багатьох наукових дисциплін може підривати віру соціальних працівників у безкорисливість і благодійність, яка становить ціннішу основу професійної діяльності. Саме тому вона виступала за створення шкіл соціальної роботи, незалежних від системи вищої освіти [3].

Розвиток суспільства сприяв ускладненню умов функціонування соціальної роботи, соціальним працівникам для ефективного виконання професійних завдань необхідно було володіти широким спектром знань і складних умінь. Це спричинило необхідність підготовки працівників соціального профілю у системі вищої освіти, традиційно – університетської.

Перші школи соціальної роботи були відкриті Нью-Йоркським Благодійним товариством ще у 1898 році. Пізніше ці школи були включені у систему університетської освіти, а після Першої світової війни існувало вже 17 університетських програм соціальної роботи [4].

Розробка теоретичних основ соціальної роботи, розпочата М Річмонд, продовжувалася у діяльності діагностичної та функціональної шкіл. Осередком діагностичної школи став коледж Сміта у Нью-Йорку, у якому з 1918 року здійснювалася підготовка соціальних працівників [1]. Перебуваючи під впливом теорії психоаналізу З Фрейда, представники цієї школи основну увагу звертали на внутрішній світ клієнта, ігноруючи при цьому соціальне середовище та соціальні процеси. Щоб поставити правильний діагноз, від якого залежала ефективність лікування, проводився збір інформації про дитинство клієнта, давалася оцінка його особистості. Представники цієї школи вбачали завдання соціального працівника не у вирішенні проблем клієнта, а в зміні його особистості, в адаптації до соціального оточення.

У 30-х роках у Пенсильванській школі соціальних працівників зародилася функціональна школа. На розвиток теоретичних установок цієї школи значний вплив мали ідеї австрійських психоаналітиків Отто Ранка та Карла Роджерса. Представники цієї школи вважали, що клієнт є самосвідомим індивідом, здатним самостійно поставити діагноз своїй проблемі, прати змін й охоче приймає допомогу. Соціальний працівник бере на себе відповідальність за процес надання допомоги та за формування таких відносин між ним та клієнтом, які сприяють вирішенню проблеми. Здійснюючи втручання, він повинен спрямовувати розвиток клієнта у бажаному для нього напрямі. Як бачимо, у концепції соціальної роботи, розробленій функціональною школою, акцент ставиться не на діагнозі та особистості клієнта, а на проблемі та процесі її вирішення.

Обидві концепції не забезпечили можливостей для розвитку професійної соціальної роботи. Практика засвідчила, що соціальні проблеми не зводяться лише до особистих проблем, як і соціальні реформи самі собою не можуть вирішити всіх проблем конкретних людей. Тому тривав пошук нових концепцій практики соціальної роботи. Соціальні служби почали активно використовувати відкриття, зроблені у суспільних науках. Так, психоаналіз і теорія соціального наукання широко застосовувались при роботі з індивідами, теорія групової динаміки – у роботі з групами, а теорія планування знаходила своє застосування у практиці організації громад [2]. Така диференціація методів за напрямами діяльності містила загрозу вузької спеціалізації соціальних працівників. Щоденна практика соціальної роботи, навпаки, вимагала об'єднання та взаємодії усіх її напрямів і сфер діяльності.

В кінці 1950-х років Г Бартлетт та У Гордон розробили концепцію, у якій подали глибоке та детальне обґрунтування різноманітніх методів, умов та проблем практики соціальної роботи. Вони вважали, що соціальний працівник повинен володіти, принаймні, трьома основними методами – роботи з індивідами, групою та організації громади, а також мати загальне уявлення про дослідницьку та організаційну діяльність [2].

На основі цієї концепції був розроблений комплексний, або унітарний підхід до практики соціальної роботи (Г Бартлетт, Г Гольдстейн, А Пінкус, А Мінахс), його прихильники здатні були орієнтуватись та діяти у найрізноманітніших ситуаціях. Деякі соціальні працівники позитивно ставились до комплексного підходу, оскільки вважали, що він применшує значення спеціалізації у практиці соціальної роботи. Проте більшість соціальних працівників зрозуміла, що із прийняттям комплексного підходу їх діяльність займе належне місце серед професій соціальної сфери.

Важливе значення на стадії становлення та подальшого розвитку професійної соціальної роботи відіграли професійна культура та суспільне визнання. У процесі розвитку соціальної роботи поступово формувався специфічний для даної професії лексикон, визначалися ціннісні

установки, професійна етика і норми поведінки, які разом становлять професійну культуру соціальної роботи.

У 1955 році була заснована Національна асоціація соціальних працівників, основними завданнями якої були: розробка професійних норм, втілення їх у життя та здійснення контролю за ними; боротьба за прийняття справедливого соціального законодавства; професійний розвиток соціальних працівників.

У 1960 році Національна асоціація соціальних працівників розробила Кодекс етики, який був остаточно затверджений у 1979 році [4]. У ньому вперше було підкреслено, що професійна діяльність повинна базуватися на таких фундаментальних цінностях соціальної роботи, як честь, гідність та унікальність усіх людей, визнання їх прав на гідні умови життя.

Природно, що, як і будь-яка професійна діяльність, соціальна робота ще на початкових етапах свого становлення намагалася завоювати авторитет у суспільстві. Необхідно було переконати громадськість у ефективності і корисності практики соціальної роботи, що було і є можливим лише за умови здійснення різних видів контролю за діяльністю соціальних працівників. Внутрішньопрофесійний контроль здійснюють професійні організації соціальної роботи, головною серед яких є Національна асоціація соціальних працівників. Підкреслимо, що саме ця організація у США розробляє професійні стандарти, визначає професійну діяльність та забезпечує професійний розвиток соціальних працівників.

Протягом останніх років асоціація затратила багато часу і зусиль, щоб отримати право на ліцензування соціальної роботи, яке слугить гарантом для споживачів соціальних послуг та передбачає механізм декваліфікації у випадку порушення соціальними працівниками професійних обов'язків. Вони можуть переслідуватися у судовому порядку за поширення конфіденційної інформації, неувагу до випадків зловживання, словесних образ, погроз фізичної розправи, недонесення про підозру на погане поводження з дітьми та ін. Процес впровадження ліцензування був повільним, але поступово все більше штатів прийняли закони про ліцензування. Станом на 1991 рік лише Вісконсін та Індіана не мали таких законів [4].

Державний контроль здійснюють урядові органи на федеральному рівні, на рівні штату та на місцевому рівні. Функції суспільного нагляду у сфері соціальної роботи, як і в інших сферах суспільної діяльності, покладені, передусім, на засоби масової інформації.

Таким чином, розробка та удосконалення науково-теоретичної бази соціальної роботи, формування професійної культури, а також здобуття суспільного визнання відіграли і продовжують відігравати вирішальне значення у становленні та розвитку професійної соціальної роботи у США. Саме ці три компоненти у їх органічній єдності визначають специфіку соціальної роботи, що забезпечує можливість її функціонування у різних сферах та на різних рівнях суспільного життя.

Характеризуючи сучасний стан розвитку соціальної роботи як виду професійної діяльності у США, необхідно зазначити, що її функціонування та розвиток залежить від політичних, економічних факторів, демографічних та технологічних змін.

Особливістю сучасного етапу розвитку соціальної роботи у США є високий рівень дементралізації; наданням соціальних послуг та реалізацією різних соціальних програм займаються державні, громадські та приватні агентства. Основними напрямами їх діяльності є соціальна профілактика й обслуговування, надання соціальних послуг і соціальної допомоги, соціальна реабілітація. Сфера функціонування соціальної роботи не обмежується лише найбіднішим верствами американського суспільства; соціальні працівники постійно намагаються розширити простір своєї професійної діяльності.

У процесі розвитку суспільства, підвищення якості життя його членів відбувається процес ускладнення соціальної структури, характеру потреб людей та інтересів суспільства. В останні 20-30 роках послугами соціальних працівників у США почали користуватися не лише бідні, а й благополучні у матеріальному та соціальному аспектах верстви населення, що призвело до підвищення статусу соціальної роботи.

У США сфери соціальної роботи постійно розширяються, тому соціальні працівники займають належне місце в урядових установах, на підприємствах, в офісах, школах, центрах

охорони здоров'я, агентствах охорони сім'ї та дитини, центрах фізичного та психічного здоров'я, у госпіталях та лікарнях, військових підрозділах, церквах, в'язницях. Фахівці соціальної сфери вирішують проблеми, пов'язані з алкоголізмом, наркоманією, проституцією, гомосексуалізмом. СНІДом. До них звертаються різні категорії населення діти, люди похилого віку, представники всіх рас, етнічних груп, соціоекономічних рівнів та релігій. Такий широкий діапазон сфер діяльності соціальних працівників, проблем, які вони вирішують, та категорій населення, з якими вони працюють, виявив необхідність упорядкувати різні рівні практичної діяльності. Тому на початку 1970-х років Національна асоціація соціальних працівників затвердила шестирівневу систему кваліфікації соціальних працівників.

На допрофесійному рівні – помічник соціального працівника та спеціаліст системи соціального обслуговування – наявність відповідної спеціальної підготовки є необов'язковою. Середня спеціальна освіта є необхідною умовою для присвоєння кваліфікації соціального працівника зі ступенем бакалавра, а вища освіта – магістра соціальної роботи. Наступною ланкою цієї структури є дипломований соціальний працівник, який повинен після присвоєння йому ступеня магістра пропрацювати два роки під наглядом кваліфікованого спеціаліста, члена Академії дипломованих соціальних працівників та успішно здати іспит. Найвища кваліфікація – дійсний соціальний працівник – може бути присвоєна лише після завершення докторантury.

Кожному рівню кваліфікації відповідають певні обов'язки, які ускладнюються міру просування службовою драбиною. Так, наприклад, для більшості адміністративних посад і посад у галузі охорони психічного здоров'я необхідно мати ступінь магістра соціальної роботи. Докторський ступінь надає право викладати та обійтися посади в адміністративній і науково-дослідницькій сферах. Ці стандарти допомагають визначити й диференціювати різні, обов'язки і функції соціальних працівників.

Різноманітність сфер діяльності й акцент на високий рівень професіоналізації спричинили інший розподіл всередині професії на спеціалізації. У США прийнята класифікація спеціалізацій, розроблена А. Пінкусом та А. Мінахеном [2].

- за методами роботи: робота з індивідами, групою, організація територіальної громади та вирішення її проблем;
- за групами населення: діти, престарілі;
- за сферами практичної діяльності: школа, охорона здоров'я, сфера зайнятості;
- за проблемними зонами: психічне здоров'я, зловживання алкоголем та наркотиками, виправні заклади, затримка розумового розвитку;
- за методологічними функціями: соціальна робота в клінічних умовах, соціальне планування, організація і розвиток територіальних громад, соціальні дослідження, адміністративна робота, освіта у галузі соціальної роботи;
- за географічними зонами: сільська, міська, приміська;
- за розміром об'єкта: індивід, група, організація.

Різноманітність спеціалізацій свідчить про намагання соціальних працівників обслуговувати всі групи населення та надавати різноманітні соціальні послуги.

На нинішній день соціальна робота у США значно укрівилася свої позиції, ставши навід'ємною частиною життя суспільства. Протягом понад столітнього періоду розвитку соціальної роботи як виду професійної діяльності визначились сфери її діяльності, завдання, методи роботи, сформувалася наукова база, сксталася власна система підготовки кадрів, і що не менш важливо – намітилися перспективи і подальші шляхи її розвитку й удосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горшкова О.А. Опыт социальной работы за рубежом – М., 1999 – 92 с.
2. Энциклопедия социальной работы. В 3т – Т.2 Пер с англ – М. Центр общечеловеческих ценностей. 1994 – 454 с
3. Козлов А.А. Социальная работа за рубежом: состояние тенденции, перспективы – М., 1998 – 224 с
4. Suppes M.N., Wells C.C. The Social Work Experience: An Introduction to the Profession – New-York , 1991 – 433 р.

УДОСКОНАЛЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНИХ ШКІЛ ПОЛЬЩІ

Основним фактором підвищення ефективності навчально-виховного процесу в будь-якому освітньому закладі є творча діяльність педагога. У становленні педагога професійно-технічного навчального закладу особливе значення відіграє система удосконалення його професійної майстерності. Організувати, знайти оптимальну форму професійного навчання вчителів, зробити це через стимулювання, оригінальні підходи – одне із найважливіших завдань удосконалення кваліфікації вчителя, яка є пусковим механізмом самоосвіти й умовою його успіху. Ось чому в Польщі органи освіти постійно піклуються про науково обґрунтоване визначення шляхів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Зусилля польських вчених спрямованіся на створення необхідної мережі установ, покликаних розв'язувати завдання навчання й виховання відповідно до зростаючих вимог суспільства. Перед цими установами стоїть два завдання: ознайомлення викладачів і майстрів виробничого навчання з новими знаннями з педагогіки, психології, суспільно-політичних наук, з методикою викладання різних дисциплін; надання їм безпосередньої методичної допомоги у вирішенні практичних завдань, що виникають у навчально-виховному процесі.

Поштовхом, який сприяє педагогічному зростанню працівників професійних закладів Польщі, є методична робота. Вона характеризується різними підходами та методами. Одним з основних у процесі організації роботи з педагогічними кадрами є метод діагностичного дослідження діяльності інженерно-педагогічних працівників.

Досвід і спостереження свідчать про те, що діагностичний підхід до вивчення професійно-педагогічних знань і умінь окремих викладачів і майстрів виробничого навчання допоможе виявити в колективі сильні й слабкі сторони, визначити професійний рівень і зробити правильний вибір педагогічних проблем, розв'язання яких дає можливість удосконалувати форми і методи навчання і виховання. А це, в свою чергу, дасть можливість методичним службам училища будувати роботу так, щоб знайти необхідні форми методики підвищення педагогічної і професійної майстерності працівників профтехучилищ.

В основу діагностичного дослідження покладено складання діагностичної анкети для викладача і майстра виробничого навчання. Методика діагностики дає можливість перейти від випадкового, епізодичного, фрагментарного пошуку до вивчення досвіду кожного педагогічного працівника, його професійних потреб і труднощів. Ось чому її основою є самооцінка педагога, побудована на всебічному аналізі власної діяльності. Але при цьому повинні бути створені умови доброзичливості, доброти і поваги до кожного інженерно-педагогічного працівника, якого треба схилити до відвертості, не використовувати ширі зізнання в отрійній діяльності педагога. Тому в анкетах пропонується робити оцінку за такими критеріями щодо педагогічних проблем: "можу поділитись досвідом", "володію", "хочу навчитись".

Проаналізовані анкети зводяться в єдину діагностичну карту училища. Проведене діагностування дозволяє виявити типові труднощі в професійній і педагогічній діяльності інженерно-педагогічного колективу і кожного працівника, сконцентрувати в окремі проблеми, змоделювати систему методичної роботи у сільськогосподарському професійному навчальному закладі, прогнозувати творчий ріст викладачів, майстрів виробничого навчання, розв'язати одне із найважливіших завдань концепції про безперервну освіту, забезпечити кожній людині постійне творче оновлення, розвиток і удосконалення протягом всього життя. На основі аналізу моделюється структурна схема методичної роботи з урахуванням особливостей та конкретних умов училища.

Діагностування створює в училищі атмосферу конструктивного аналітичного пошуку. Буквально всі включаються в роботу. Планування стає потрібною для всіх справою, план висвітлює індивідуальні запити інженерно-педагогічних працівників (а не проблеми взагалі). Його виконання не нав'язується зверху, а кожному надається потрібна допомога, підтримка і на цій основі – загальний крок вперед.

У сучасних умовах Польщі організація підвищення кваліфікації вчителів базується на потребах училища, рекомендаціях воєводської адміністрації або іншого органу, який здійснює контроль за діяльністю училища, та бажанні вчителів мати додаткову кваліфікацію, щоб, наприклад, викладати ще один предмет. Важливим є те, що частково змінено і роль Центру підвищення кваліфікації вчителів сільськогосподарських професійних училищ у Броварах. Вчителі, які пройшли у ньому курсову перепідготовку і виявили відмінні знання як з фаху, так і з педагогіки та психології, можуть отримати звання "вчитель-консультант". Це дає їм можливість у подальшому працювати методистами.

Методичний працівник – багатофункціональний спеціаліст, який виконує функції керівника, дослідника, вчителя, акумулює потреби і запити педагогів. Він повинен сприяти формуванню і функціонуванню каналу інформаційного потоку від науки, передового педагогічного досвіду до педагогічних працівників на місцях. Предметом діяльності методиста є діяльність вчителя, спрямована на вдосконалення. Організація такої роботи викладачів, її побудова, керівництво нею і є основним завданням методичного працівника. Вплив методиста має сприяти, по-перше, формуванню у вчителя мети покращення діяльності; по-друге, визначеню теми і змісту, що відповідає цій меті; по-третє, пошуку форм організації підвищення кваліфікації педагогів; по-четверте, виявленню шляхів, вивченю діяльності педагогічних кадрів та широкій пропаганді інноваційних технологій.

Центр у Броварах здійснює підвищення кваліфікацій вчителів у масштабах всієї країни, а вчителі-консультанти – у своїх регіонах. Заклади післядипломної освіти, методисти зобов'язані працювати з педагогами професійних шкіл різного типу як індивідуально, так і з групами. До індивідуальних форм організаційної роботи з ними віднесено:

- інструктаж і допомогу вчителям у виборі ефективних форм і методів навчання й виховання, науково-методичну допомогу і виявлення причин недоліків у навчально-виховному процесі;
- допомогу вчителям у впровадженні методів, що сприятимуть досягненню більш високих результатів у навчанні та вихованні, й педагогам, які підвищують свою кваліфікацію шляхом самоосвіти;
- поширення досвіду передових педагогів, здійснення контролю за ходом навчальних занять та "індивідуальну допомогу",
- визначння можливостей методів і засобів, котрі використовує вчитель, оцінювання їх ефективності й результативності;
- допомогу з підготовці показових уроків, у яких бере участь або педагог, або група вчителів з даного предмету;
- надання допомоги в обладнанні предметних кабінетів;
- участь в оцінюванні діяльності вчителя, підготовку висновків щодо нагородження вчителя, визначення його категорійності й відповідної оплати.

Груповими формами організації роботи методиста з вчителями є: проведення предметно-методичних конференцій, педагогічних читань, виставок новинок журналів, книжок, а також проведення предметних конкурсів та науково-популярних сесій, демонстрування технічних засобів навчання, інформування про найновіші наукові досягнення у конкретному регіоні.

Суттєвим, на наш погляд, є те, що керівники училищ пропонують результати роботи над методичною темою оформляти у письмовому вигляді або у формі реферату, який найбільш повно (на відміну від доповіді чи звіту) відображає основні етапи діяльності.

Пропонується така структура роботи:

- 1) обґрунтування вибору проблеми, визначення її місця у системі важливих ідей і закономірностей методики викладання предмету;
- 2) аналіз літератури з теми;
- 3) опис власного досвіду роботи в рамках обраної теми (досвіду, який вбирає в себе як власні досягнення, так і все краще, що відображене у вивчений літературі);
- 4) опис результатів викладання;

5) висновки до виконаної роботи чи вважає вчитель тему повністю освоєною, чи продовжуватиме і над нею працювати, в якому напрямі, які нові питання в рамках даної теми він вважає необхідним розглянути

Варто підкреслити, що педагоги польських професійних шкіл різного типу запидалені у підвищення кваліфікації. Після її проходження та складання відповідних іспитів більшість викладачів отримує документ про присвоєння відповідного ступеня кваліфікації.

У Польщі введено ступені професійної спеціалізації для викладачів професійних предметів. Їх мета - стимулювання педагогів до підвищення своєї професійної кваліфікації шляхом систематичної самоосвіти, участі в організованих формах підвищення кваліфікації, обміну досвідом із колегами, творчої діяльності, забезпечення високої компетентності в галузі навчання даного предмету або ж групи предметів.

У цій країні введено три ступені (категорії) професійного росту. Вирішальне значення має висока оцінка професійної діяльності вчителя комісією, що утворюється на основі рішення відділу освіти. Претендент повинен проявити себе у громадській та виховній діяльності, мати відповідний стаж роботи, освіту й позитивні результати курсової підготовки.

Відповідно до наказу Міністерства освіти й виховання у Польщі при методичному центрі створюється комісія для прийому кваліфікаційних екзаменів. Учитель, який бажає отримати відповідну категорію, подає на розгляд комісії документи про освіту, проходження курсової перепідготовки і результати навчально-виховної діяльності. Після цього воєводська або міжвоєводська кваліфікаційна комісія з участю органів освіти здійснює інспектування роботи вчителя (з участю директора училища). Потім призначаються іспити, під час яких вчитель повинен виявити свої знання із спеціальності, зміння застосовувати їх на практиці, обізнаність у галузі психолого-педагогічної літератури і т.д.

Викладач професійних предметів може клюпрати щодо присвоєння першої категорії (спеціалізації), якщо він має п'ятирічний стаж роботи, на високому рівні забезпечує навчально-виховний процес, має добре обладнану майстерню або робоче місце, успішні результати у навчанні учнів, удосконалює свою предметно-методичну кваліфікацію.

Викладачу професійних предметів, у тому числі й практичного навчання, може бути присвоєна друга категорія, якщо він має вищу освіту, 12-річний стаж педагогічної роботи, навчався на курсах підвищення кваліфікації, досяг конкретних результатів у трьох галузях діяльності (високі результати засвоєння учнями програмового матеріалу, їх учасництво у конкурсах, олімпіадах, багаторічна і високорезультативна допомога учнівським громадським організаціям, молодим вчителям у період адаптації; розробка новаторських методичних концепцій, публікації статей у педагогічних та інших виданнях, авторство (співавторство) у підготовці програм, підручників і т.д.)

Третя категорія може бути присвоєна викладачу із вісімнадцятирічним стажем педагогічної роботи, високими результатами праці, що були характерними для другої категорії. Але його творча діяльність повинна мати оригінальні дидактично-виховні методики. Він має допомагати іншим педагогам у іхньому професійному росту. Досвід викладачів, які досагли третього ступеня, висвітлюється в пресі. Вони є авторами або співавторами навчально-методичних і методичних посібників з окремих предметів або виховної роботи. Присвоєння всіх категорій здійснюється на основі чітко визначених відповідних вимог.

Введені ступені спеціалізації сприяють підвищенню професійного рівня викладачів, позитивно впливають на розвиток іхньої ініціативи й активності в різних галузях педагогічної діяльності та підвищення науково-педагогічного і методичного рівня.

Інтеграція України в загальноєвропейський освітній простір все більш явно ставить у центр вітчизняної системи освіти і виховання пріоритет людської особистості. Складність і неоднозначність змін, що відбуваються в нашому суспільстві, ставлять вчителя перед необхідністю підвищення рівня його загальнопедагогічної та професійної культури. Вдосконаленню цього процесу, на нашу думку, сприятиме вивчення досвіду польської системи вдосконалення педагога з професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Częstochowski biuletyn oświatowy – N 5 – 1996 – 102 s
- 2 Materiały na sesje naukowa pn "Szkoła rolnicza lat 2000" (Zbiór 30 referatów) – Brwinów, 1989 – 150 s
- 3 Sadowski J System doskonalenia kadr pedagogicznych oświaty rolniczej. – Brwinów, 1984 – 15 s
- 4 Stopnie specjalizacji zawodowej dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych Brwinow, 1990. – 29 s.
- 5 Wiatrowski Z Nauczyciel szkoły zawodowej – Bydgoszcz' WSiP, 1990. – 37 s.

Славомир КОЗЕЙ

ФАКТОРИ ВІДБОРУ ДО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНИХ ШКОЛАХ ПОЛЬЩІ

Однією з основних цілей молодого покоління є отримання загальної освіти, а також досягнення високої професійної підготовки. Цей тривалий процес, який часто нараховує п'ятора десятка років, надає молоді не тільки шанс у здійсненні своєї мети, а й можливість проявити себе в житті. Те, що не всі учні, які починають свою освіту в першому класі початкової школи, закінчують її в інститутах, залежить від багатьох факторів, які впливають на хід освіти. Шкільний відбір, який відбувається постійно, стає причиною диференціювання шкільних доріг у дітей та молоді. Учні піддаються шкільному відбору протягом всього періоду навчання, але особливо це стає очевидним при переході з восьмирічної школи у середню а пізніше – у вищу.

Досліджуючи вплив факторів на процес шкільного відбору, можна знайти відповіді на багато питань, які ставлять педагоги, соціологи, психологи. Дослідники, що займаються цією проблемою, аналізуючи вплив різноманітних сил на процес відбору, намагаються визначити його обумовленості, а також вивчити сили впливу окремих факторів на здійснення відбору учнів та диференціювання їх шкільних доріг. Точне визначення цих залежностей було б корисним у пошуку рішень, які дозволили б якомога ширше інвілювати негативний відбір, і обто є неоднакові можливості освіти дітей та молоді.

Політична та економічна трансформація, яка відбувається останніми роками у Польщі, є основною причиною багатьох перемін у різних сферах громадського життя народу. Ці переміни стосуються також системи освіти і, значною мірою, професійної. Через тісний зв'язок з економікою країни ця форма освіти повинна змінитися, щоб відповісти новим економічним вимогам, які несуть за собою переход від планової до ринкової економіки. Реформи у системі освіти й різноманітні зміни у суспільно-економічному житті сімей (безробіття, зниження реальної вартості прибутку, збільшення витрат на освіту), а також нові вимоги робітничого ринку ведуть до того, що процеси вибору молоддю найбільш відповідних для неї шкіл та професій є дуже важливими. Відповідно до вищесказаного варто було б почати дослідження з метою вивчення і визначення факторів, що обумовлюють процеси шкільного вибору на етапі переходу учнів з неповної середньої школи у професійну при сьогоднішньому суспільно-економічному стані країни. Такі дослідження були проведено у м. Кельце та в Келецькому воєводстві й охоплювали 1162 учнів, що розпочинають навчання у 24-ох професійних школах, а також їхніх батьків та опікунів. З допомогою опитування у суспільному середовищі та серед учнів, анкет, психологічних тестів, вивчення шкільних документів, а також статистичних методів було визначено вплив різноманітних факторів на вибір молоддю типу школи (технікум, професійний лицей, профтехучилище) та профілю навчання (технічний, нетехнічний). З огляду на велику кількість факторів, їх об'єднано у 3 групи залежно від характеру.

- а) суспільно-соціальні;
- б) психологічні;
- в) педагогічні

Здійснений аналіз наявного матеріалу дозволив помітити, що у найбільш сприятливих суспільно-соціальних умовах знаходилися учні технікумів, потім – професійних ліцеїв, у менш сприятливих – учні профтехучилищ. Кожен третій досліджуваний з профтехучилища походив з багатодітної сім'ї. Батьки учнів цих шкіл частіше, ніж учнів школ іншого типу, мали неповну

середню освіту. Більшість із них працювало у якості фізичних робітників. Учні профтехучилищ загалом мали пірні житлові умови, ніж молодь з технікумів та професійних ліцеїв. Про це свідчать як оцінки, поставлені батьками, так і дані, отримані в результаті аналізу стандарту та забезпечення житла.

Досліджувана молодь відвідувала школи, які знаходяться у тій же місцевості, де вона проживала за постійною пропискою, а також навколошні школи. Це давало можливість проживати протягом навчального року у власному сімейному домі. Найчастіше у школах, що знаходилися більше 50 км від місця постійного проживання, навчались учні технікумів. Вони найчастіше жили в інтернатах або наймали квартири. Несприятливим є факт, що велика кількість учнів профтехучилищ щоденно приїжджала до школи, що знаходилась більш ніж за 20 км від дому, а майже 1/3 цієї групи необхідно було на дорогу понад 40 хвилин.

У межах аналізу вибраних характеристик розумового розвитку, здібності технічного мислення, зацікавленості учнів, а також шкільних оцінок, отриманих ними у неповній середній школі та на вступних екзаменах, було помічено, що в досліджуваній групі (у всіх типах школ) найбільше молоді, яка в тесті Дж.К.Равена отримала результати, які свідчать про середню інтелігенцію (результати від 25-ти до 75-ти центилей). До цієї категорії відносилось понад 60% всіх досліджуваних.

Молодь, яка володіє вищими розумовими здібностями порівняно із середніми, в окремих випадках наважувалась на закінчення своєї освіти на рівні вищої середньої технічної, бажаючи отримати хоча б середню освіту. Одночасно найбільш здібна молодь, обираючи серед професійних шкіл, які дають таку освіту, рішуче обирала технікум.

Найбільшу чисельну групу досліджуваних склала молодь, яка володіла здібностями технічного мислення на середньому рівні. Учні з вищим рівнем інтелектуальних здібностей переважно відвідували школи, які дають середню освіту й атестат зрілості. Молодь, яка мала результати нижчі від середнього рівня, навчалась у профтехучилищах.

Молодь, скильна до спостережень та розуміння явищ, пов'язаних з технікою, частіше здобувала технічні спеціальності, а менш здібні у цій сфері учні оволодівали істехнічними професіями.

Встановлено, що молодь з технікумів обирала відповідно до розумових здібностей технічного мислення профіль навчання багатий на технічні предмети. Значно більше сумнівів та тривог щодо позитивного ходу подальшого навчання викликає велика кількість учнів з низьким та посереднім рівнем інтелектуальних здібностей у розумінні явищ, пов'язаних з технікою, у профтехучилищах технічного профілю.

Серед молоді, яка навчалась в середніх школах, майже ¾ досліджуваних здійснювало вибір відповідно до власних захоплень, а в групах учнів профтехучилищ менше половини досліджуваних ототожнювало свій вибір з можливістю продовження і розширення колишніх захоплень.

У технікумах та професійних ліцеях отримали освіту, в основному, учні, які в неповній середній школі досягали добрих і дуже добрих результатів у навчанні. У профтехучилища найчастіше приходила молодь із задовільним рівнем шкільних оцінок.

Здійснений аналіз дозволив встановити, що суспільно-економічні зміни в країні не змінили значною мірою процесу шкільного відбору на стадії переходу учнів із неповніх середніх шкіл у професійні. У даний час на цей процес впливає більшість факторів, виявленіх іншими авторами у проведених раніше дослідженнях. Вибір типу школи перш за все обумовлюється рівнем результатів навчання у неповній середній школі, рівнем технічних здібностей, можливістю вступу до школи, освітою батьків та рівнем інтелектуальних можливостей. Вибір профілю навчання значною мірою залежить від рівня технічних здібностей, можливості вступу до школи, а також від освіти й характеру роботи батьків. Здійснені дослідження не підтвердили очікуваного нами великого впливу матеріального становища сім'ї на вибір учнями подальших шляхів навчання. Помітно істотний статистичний вплив, але він не був настільки виразним, наскільки можна було очікувати. Це свідчить про те, що економічне становище сім'ї у перші роки персмін в країні не було настільки сильним

бар'єром для того, щоб дуже здібні учні із менш матеріально забезпечених сімей не мали змоги навчатися у школах з тривалишим періодом навчання. У цьому переконує той факт, що серед опитуваних учнів профтехучилищ (короткий період навчання) не було жодного учня, у якого отриманий в тесті Дж К Равена результат не показав би наявності особливих інтелектуальних здібностей. Беручи до уваги також рівень шкільних результатів, молодь, яка має дуже добри оцінки, становила тільки 1,3% опитуваних із шкіл цього типу. Вплив зниження життевого рівня сімей на вибір молоддю шляхів освіти виявився дійсним лише щодо існування цього зв'язку, однак ве підтверджується повністю з допомогою дослідницького матеріалу. Найбільша диференціація при скономічніх умовах польських сімей відбулася в межах груп з найвищим рівнем життя, а молодь, яка навчається в профтехучилищах, походить, в основному, з груп з найнижчим рівнем життя. У менш матеріально забезпечених групах матеріальні умови погрішилися, але це не знайшло виразного відображення у процесі шкільного відбору.

Аналіз психологічних факторів показав, що інтелектуальні здібності учнів впливають на вибір ними типу професійної школи. Молодь з вищим рівнем інтелектуальних здібностей частіше наважувалась вступити в школу, яка дасть їй середню освіту, ніж в профтехучилище. У всіх трьох групах, які розглядаються з точки зору типу школи, великий вплив на вибір профілю навчання мали технічні здібності та захоплення учнів. Після закінчення неповної середньої школи при виборі профілю подальшого навчання можна було помітити серед досліджуваних учнів з окремих типів шкіл велику диспропорцію чоловіків, які прийняли рішенням та особистими захопленнями. Молодь з технікумів і професійних ліцеїв значно частіше, ніж молодь з профтехучилищ, обумовлювала свій вибір захопленнями. Анахіз зібраного матеріалу показав також зв'язок між вибором молоддю типу школи після закінчення неповної середньої та рівнем результатів навчання у неповній середній школі. У профтехучилища приходить молодь, яка має невисокі оцінки в неповній середній школі. Учні, які починають навчання в профтехучилищах, переважно вибирають школи, де будуть навчатися, і, малою мірою, вибирають професії. Відповіді опитуваних учнів точно показали, що професія була натхненням для 70% учнів, однак переважна частина молоді при вирішенні питання про свій подальший шлях після закінчення неповної середньої школи ще не мала визначених професійних намірів.

На основі здійснених досліджень можна відзначити, що процес відбору в професійному навчанні у перші роки суспільно-економічної та політичної трансформації в Польщі не піддавався істотним перетворенням. Вибір молоддю типу школи і профілю навчання, як і раніше, залежить від багатьох факторів, в основному, незалежних від самих учнів. Відповідно до того, що стверджують автори рапорту "Дорога в 2010 рік" [1, 88], "стратегія максимального використання інтелектуального потенціалу і капіталовкладень в людину" вимагає у найближчі роки спроб "покращення вибору професій серед молодих людей і турботи про їх професійний аванс" [1, 88]. Для здійснення цього постулату шкільний відбір необхідно проводити і врахуванням здібностей і нахилів, а не суспільно-економічних умов. Обмеження значення випевканих факторів є проблемою, яку можна вирішити, і вона повинна бути предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Дорога в 2010 год. Рапорт по вопросу разработки долгосрочной стратегии развития Польши на период 15 лет. В кн. В перспективе 2010 года – Варшава, 1995 – С 15-25.

ПОДГОТОВКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АДМИНИСТРАЦИИ: СОСТОЯНИЕ И НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ¹

В связи с осуществлением процессов интеграции со странами Европейского Союза система профессионального образования в Польше должна получить новое правовое регулирование с тем, чтобы будущие работники могли выполнять работу по смежным квалификациям в изменяющихся условиях и с учетом новых требований.

Правовые акты обуславливают возрастание требований к профессиональной подготовке работников и ответственности работодателей, но в то же время не способствуют инвестиций в профессиональное развитие работников.

Проведённое нами исследование имело своей целью диагностировать функционирующую систему подготовки и профессионального совершенствования работников социального страхования.

На основе итогов исследования определено основные черты профессионального силуэта работника соцстраха. К ним мы относим такие, как умение планирования работы, организационные умения, способность к инициативе, профессиональные умения и способность к самообразованию, самоконтроль и оценка своей деятельности и поведения. Среди наиболее важных черт личности выделены следующие творческие и общественные устремления, уважение к работе, самодисциплина, ответственность за принимаемые решения, открытость и коммуникативность, беспристрастность в отношениях с людьми, умение советоваться, уважение к потребителю, толерантность, заботливость и доброжелательность.

Проведенное нами обследование работников соцстраха свидетельствует, что многие из начинающих работу (свыше 53% обследованных) не умеют определить способы самовыражения в данной профессии. Выразительными были их ожидания относительно зарплаты и условий труда. Незначительным элементом мотивации к профессиональному труду была возможность профессионального развития, получение новых квалификаций. Только 42% обследованных начинало работу, чтобы самовыразиться. Относительно оценки профессиональной адаптации работников соцстраха оказалось, что

- 77% обследованных достаточно подготовлены к выполнению профессиональных ролей;
- чаще всего свою высокую профессиональную подготовленность признают работники с высшим образованием административного или правоведческого профилей;
- свыше 65% обследованных считает, что свою профессиональную квалификацию можно совершенствовать или изменять непосредственно в процессе профессиональной деятельности.

Самым интересным является то, что свыше 85% респондентов после пробного времени уверены в том, что правильно выбрали сферой своего профессионального труда. Также высоко они оценивают свои профессиональные знания, приобретенные во время обучения и пригодность к работе в соцстрахе (65% обследованных). Выше оценивают свою квалификацию работники с высшим образованием и руководительские кадры. Профессиональные умения оцениваются несколько ниже, чем профессиональное знание, хотя и так высоко (59% обследованных).

Только 42% опрошенных признало, что умеет работать с людьми. Причем эта оценка имеет двойной смысл. На то, что хорошо работает в дружеском коллективе указывает около 58%, но решение проблем клиентов создает им особенно много хлопот. Только 26% обследованных считает, что сумеет хорошо развязывать эти проблемы. Совершенствование своих знаний и профессиональных умений в форме самообразования признается особенно важными в соцстрахе. Специфика этой фирмы серьезно требует этого от работников, что является важным несмотря на стаж работы и должность служащего.

¹ З метою запобігання синтаксичних недоречностей, обумовлених перекладом, стаття друкується мовою оригіналу

Как показывает анализ опроса работников соцстраха после испытательного времени работы, свыше 67% из них считает свою квалификацию достаточной. Но свыше 28% признает ее уровень недостаточным. Такая ситуация должна беспокоить. Тем более, что дальнейшее изучение уровня самооценки профессиональной компетенции работников соцстраха показывает, что по их мнению, как работа, так и занимаемая должность не требуют профессионального усовершенствования. Свыше 94% обследованных считает, что объективно выполняемая ими работа не требует непрерывного повышения квалификации. Такое состояние в соцстрахе показывает, что общий климат не способствует формированию атмосферы, мотивирующей к самосовершенствованию работников, улучшению отдачи от их службы. При этом многие в совершенствовании своей квалификации признают условие для увеличения как профессионального роста, так и жизненного благополучия. Это выражается в устремлениях к

- продвижению в собственной профессиональной карьере, повышению вознаграждения, получению высшей должности,
- безопасности не потерять работу.
- улучшению позиции в случае изменения работы, профессии или рабочего места

Свыше 75% обследованных решило профессионально совершенствоваться. Только свыше 16% считает, что такое совершенствование не нужно. Чтобы более полно определить климат профессионального совершенствования, нами искусно мыслим руководящих кадров. Нас интересовала проблема, в какой степени они заинтересованы профессиональным развитием своих работников. Только 57% опрошенных работодателей указывает, что их работники были бы заинтересованы дальнейшим профессиональным образованием. Свыше 35% руководителей были бы против участия работников в разных формах профессионального совершенствования. Установлено, что чем больше рабочих принимает на работу заведение, чем больше клиентов обслуживает, тем чаще решения, позволяющие повышать квалификацию работников, являются лучше организованными. Это касается свыше 64% обследованных заведений. Не меньше (свыше 21%) реципиентов считает, что нет в заведении таких решений, которые дают возможность профессионального развития работников.

Характерным является то, что 94,5% опрошенных считает, что повышение квалификации работников зависит от учреждения.

Повышение квалификаций происходит в различных формах. Это прежде всего

- обучение на курсах, организованных вне заведения (на это указало 13,3% обследованных),
- обучение в вузах или вечерней средней школе (20,1%),
- заочное обучение в вузах или средней школе (38,6%),
- участие в семинарах, конференциях и т.п. (28 %), а также самообразование

Приведенные выше данные указывают на то, что главные формы профессионального совершенствования не связаны с учреждениями соцстраха. Это традиционная тенденция в Польше. До сих пор не сформирована система профессионального совершенствования работников непосредственно в условиях системы предприятий данного типа. Вместе с тем, проводимые многие годы исследования системы обучения работников в самых учреждениях соцстраха позволяют констатировать, что эта форма получит повсеместное распространение.

В пользу этого тезиса свидетельствуют такие факты:

- общие тенденции в системе профессионального обучения, которая ведет к общепрофессиональному образованию в отдельных профессиональных профилях;
- необходимость изменения работы (а тем самым квалификации) обусловленная изменениями профиля продукции и соответствующих соцстраховых услуг в заведении;
- неустойчивость, изменчивость рынка работы в Польше.

Большинство обследованных отрицательно оценило использование дидактических средств в отдельных направлениях совершенствования квалификации (около 36% исследованных). Положительно оценило имеющуюся методическую базу свыше 78% исследованных. Высоко оценено состояние центра образования соцстраха. Низкую оценку получили учреждения, не входящие в систему соцстраха.

Анализ эмпирического материала указывает, что на ход профессионального совершенствования влияют также:

- семейная обстановка (45,7% обследованных);
- профессиональные обязательства (59,8%);
- стоимость обучения (51,4% исследованных);
- ненормированное время работы (67,2% исследованных).

Если взять во внимание, что не смогли выразить своего мнения в этом деле свыше 10% респондентов, то количество тех, которым ход профессионального развития создает трудности, будет еще высшим. Интересно, что работники соцстраха от организаторов обучения ожидают больше занятий по раскрытию специфики most работы, непосредственно связанных с профессиональным трудом данной отрасли, фабрики, завода и т.п.(82,6% исследованных).

Подготовку преподавателей всех форм повышения квалификации обследуемые оценили по-разному. Выше оценено преподавателей школьной системы, а также преподавателей из собственного учреждения (соответственно 68% и 77,4%). Низко оценена подготовка преподавателей, ведущих занятия на курсах вне системы соцстраха. Свыше 35,4% респондентов довольны организацией обучения.

Надо подчеркнуть, что повышение квалификации в малой степени связано с возможностями профессионального аванса (это мнение 24,5% обследованных) или повышением вознаграждения (27,1%). Это значит, что изменение квалификации не имеет большой связи с материальным состоянием и профессиональной карьерой работника. Доминирующим мотивом профессионального совершенствования остается уверенность в сохранении работы и рабочего места, что в условиях роста безработицы дает работникам какой-то комфорт и компенсирует в определенной степени недостаток финансового вознаграждения.

Общественно-хозяйственные и научно-технические перемены в польском обществе приводят к тому, что приобретаемые в школах и вузах знания, а также новые квалификации становятся со временем не актуальными. Поэтому возникает жизненная потребность их непрерывного пополнения во время профессиональной деятельности. Исследования подтверждают необходимость модификация системы подготовки и профессионального совершенствования работников соцстраха. Эта система должна обеспечивать высокий уровень готовности к работе в административном аппарате, а также создать условия для постоянного повышения квалификации работников в учреждениях государственной администрации.

В связи с этим целесообразно решение следующих задач: усовершенствование профессионального образования различных степеней к современным условиям; закрепление и совершенствование знаний, а также повышение квалификации; способность организации приспособливаться к изменяющейся среде (реформа общественной системы страхования; деятельность коммерческих фирм, которые дают оферты страхования пенсионеров; открытость рынка страхования; внедрение новых информационных и коммуникационных систем для оперативного и комплексного обслуживания клиентов); работа над формированием личности работника этого учреждения (личные черты, поведение по отношению к потребителям; профессиональные качества и осознанное выполнение общественной роли).

Забота об образовании и профессиональном совершенствовании работников должна быть основной задачей рабочих отделов в заведениях. От уровня профессионального развития работника зависит качество функционирования государственного учреждения в обслуживании граждан.

Опираясь на результаты описанных выше исследований, нами определены положения, связанные с модельными решениями подготовки и профессионального совершенствования работников соцстраха, описаны теоретические и практические аспекты, дано характеристику организационных, правовых и программных основ этих решений. Разработано модель профессионального совершенствования руководительских кадров соцстраха.

В проекте модели определены самые важные функции организаторов системы профессионального совершенствования работников, дидактические требования в процессе образования, а также совершенствования кадров руководителей и работников соцстраха.

Модель системы профессионального совершенствования работников соцстраха состоит из четырёх элементов:

- изучение мотивов обучения;
- разработка учебных планов и программ, подготовка преподавательских кадров;
- реализация учебных планов и программ;
- осуществление оценки хода и эффективности обучения.

Для определения эффективности предложенной модели в подготовке кадров руководителей и работников соцстраха нами проведено эксперимент. Главная цель эксперимента – верификация положений, модифицирующих существующую до сих пор систему.

Проведённый перед экспериментом констатирующий срез показал, что в экспериментальных и контрольных группах полученные результаты были близкими (несколько выше – в контрольных группах).

После введения модельных решений в экспериментальных группах последующее обследование позволило выявить разнообразные итоги. В контрольных группах среди руководительских кадров рост положительных оценок содержался в диапазоне от 1% до 2% применительно к специальному обучению и до 9% в оценке обучения в инспекторатах соцстраха. Дальнейший анализ уровня подготовки специалистов контрольных групп указывает, что рост положительных оценок в основном касается специального обучения и составляет по 6%. Некоторые формы обучения (прежде всего заданного типа) дали прирост положительных оценок на 1%.

Как вытекает из анализа итогов в экспериментальных группах, они являются ещё более разнообразными. Среди руководительских кадров в этой группе самый большой рост положительных оценок произошел в сфере специального обучения – рост около 41% и обучения внедомственного – около 40%. Ход обучения в рамках заданного метода оценено около 34%. Иные результаты получены в группах работников. Здесь самый большой рост положительных оценок касался внутриведомственного обучения в инспекторатах – рост около 31%, а также заданного метода обучения – около 34%. Самый низкий рост положительных оценок среди работников в сфере специального обучения (около 13%).

Проведённый эксперимент по проверке модельных основ, модифицирующих существующую до сих пор систему совершенствования работников указал на несколько важных проблем:

1. Реализованные в модели элементы модификации системы обучения работников соцстраха положительно оценены руководительскими кадрами и самими работниками.
2. Особенную высокую оценку руководительских кадров получили те формы обучения, которые касаются специальных, мериторически сложных форм профессиональной работы, а также соответственно подготовки и проведения занятий.
3. Рабочие группы оценили выше те формы обучения, которые касались непосредственно их места работы, прежде всего в форме рабочей инструкции.

Проведённое исследование системы подготовки и профессионального совершенствования работников соцстраха, а также основы модельных предложений, определили необходимость следующих направлений модификации этой системы:

1. Необходимо улучшать программу обучения руководителей, прежде всего правлений отделов и инспекторатов. В организации совершенствования руководящих кадров, чаще надо использовать специальные внешние учебные фирмы, организации, в которых работают преподаватели с высоким уровнем методической подготовки к ведению занятий, в том числе с применением современных дидактических средств и приемов.

2 Следует усовершенствовать методику и организацию обучения работников и руководящих кадров в отделах и инспекторатах. Система обучения здесь должна быть связана с планами профессионального развития работников.

3 Разработать планы профессионального развития работников и руководящих кадров, а также соотнести их с планами профессиональных и должностных повышений по службе, направлять в вузы для последипломной подготовки тех работников, которые работают руководителями или являются перспективными в повышении по службе, для которых последипломное образование поможет пополнить знания, нужные для лучшего выполнения служебных обязанностей.

4 Разработать планы сотрудничества с административными, экономическими школами, вузами в сфере организации профессиональной практики в соцстрахе, изменить систему организации профессиональных практик учениками и студентами в учреждении, модернизировать программы стажировки (апликации) для работников, начинающих работу.

5 Собственные преподавательские кадры следует подбирать с учетом специальной и педагогической подготовки, учения использования современных технологий обучения, использования дидактических средств, а также активных методов.

Романа РОМАН

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В КИТАЇ

Китайська народна республіка, яка у жовтні 1999 року відсвяткувала своє 50-річчя, активно розвивається. Ринкові економічні реформи почали впроваджуватись понад десятиріччя до падіння Берлінської стіни і подібних реформ у країнах Східної Європи. Зміни у Китаї відбуваються менш драматично і хаотично, проте результати значні. Так, за останні 20 років середньорічний приріст економіки Китаю становить 9,8% [5, 4].

Серйозна увага надається реформуванню системи освіти, в основу якого пояслено західна модель. Тако спроби західні вчені вважають вкрай недоречними у Китаї. Китайські ж дослідники нерідко прирівнюють модернізацію освіти з прийняттям західної системи, зокрема з вивченням англійської мови. Так, лидери Компартії Китаю, які підтримують модернізацію західного типу, вивчення англійської мови розглядають як необхідність для досягнення технічного прогресу і сприяння міжнародній торгівлі. Їх противники вважають, що національний культурі та соціальному устрою можуть загрожувати небажані західні цінності, що можуть бути імпортовані разом з мовою. Через цю напругу у ставленні до вивчення англійської мови її називають "барометром модернізації" [1, 4].

Прихильники такого підходу вважають, що саме він є природним, і це заважає їм критично оцінити наслідки впливу на культуру і суспільство Китаю. Так, західна система виділяє індивідуалістичну, урбаністичну та буржуазну теорію і практику, що суперечить претензіям Китаю на соціалістичний світогляд та колективістський дух.

З часу заснування КНР у 1949 році було три чітких періоди еволюції системи освіти: 1949-1966 – система радянського типу; 1966-1976 – період безладдя протягом Великої пролетарської культурної революції; з 1976 року – сучасна освітня система, яка включає аспекти системи, що існувала до 1966 року та характеристики моделі США.

З 1976 року розпочався новий етап у реформуванні системи освіти. Було реставровано багато елементів системи, що існувала до культурної революції: запроваджені фіксовані національні критерії, так звані "ключові" школи знов отримали пріоритетне державне фінансування, академічні досягнення знову стали критерієм просування на всіх рівнях. З іншого боку, школи відійшли від ідей рівності і класової боротьби і змістили увагу на якість, змагання, індивідуальні здібності та оволодіння знаннями і вміннями, важливими у розвитку науки і технологій.

У 1978 році ЦК КПК оголосив план соціалістичної модернізації. Виявилось, що система освіти не здатна забезпечити суспільство відповідним кваліфікованим персоналом для досягнення національної мети економічного розвитку. Уряд визначив необхідність значного

розворотення професійної освіти на середньому та вищому рівнях. У 80-х роках в країні виникають заклади нового типу – приватні школи, професійні університети та ін. З часу прийняття політики ринкового соціалізму з'являється понад 60 000 приватних шкіл. Уряд офіційно визнав їх існування у своїй директиві 1985 року, а у 1987 та 1993 роках видав офіційні правила функціонування приватних шкіл. З 1993 року уряд проводить політику підтримки цих шкіл – надає гранти, позики, землю тощо. Нині приватні школи пропонують програмами тривалістю від кількох тижнів (зручування, косметологія, ремонт техніки та ін.) до повноцінних програм середніх шкіл.

Отже, поява приватних шкіл у 80-х роках сприяв розвиток бізнесу, а не релігійні чи етнічні підстави, як у розвинутих країнах. Вони створювались для задоволення освітніх потреб населення, викликаних розвитком економіки Китаю. Нині приватні школи складають 4% від усіх шкіл країни, іх кількість і вплив продовжують зростати.

Найвищим освітнім виконавчим органом у Китаї є Державна освітня комісія (ДОК), яка й очолила втілення освітніх реформ з 1985 року, виконуючи прийняте ЦК Компартії Китаю у цьому році "Рішення про реформування системи освіти" та закон 1986 року про 9-річну обов'язкову освіту. Комісія встановлює основні принципи освіти, здійснює довгострокове моніторинг та розвитку, координує роботу різних урядових департаментів, які займаються освітою, відповідає за видання підручників, прийом студентів до вузів та їх працевлаштування. До 90-х років випускникам всіх вузів держава призначала роботу нічно з одним державним планом. У 1988 р. ДОК у одній із провінцій (Guangdong) почала реформу вступу, навчання і працевлаштування. Вступники мали можливість заплатити певну частку за навчання і після закінчення вузу через 2 або 4 роки їм дозволяли шукати власний заробіток. Протягом останнього десятиріччя втілюються й інші ініціативи. Управління вузами посередне місцевим бюро вищої освіти – провінцій, автономних районів і міст із статусом провінцій (Пекін, Шанхай та ін.). Муніципальні уряди значною мірою відновідані за управління початковою професійно-технічною освітою та освітою дорослих. Вузам дозволяється набирати частину студентів, які оплачують повну вартість навчання в обмін на дещо зниженні вимоги єдиних національних вступних екзаменів, такі студенти вважаються позаплановими. Невелика група студентів зараховується згідно з державним планом, звільняється від будь-яких оплат і одержує державні субсидії в обмін на навчання з непопулярних спеціальностей чи у певних навчальних закладах.

Інша категорія студентів платить за власне навчання в обмін на вступ на більш популярні програми і мас свободу працевлаштування – така тенденція набирає силу. Вони можуть виходити за межі квоти державного плану прийому студентів, підписуючи контракти з іншими державними агенціями, підприємствами тощо. Ці установи оплачують навчання студентів з умовою майбутнього працевлаштування. Це один з напрямків політики ДОК із реформуванням вищої освіти з метою зробити її більш відповідною економічним потребам.

Відбувається загальнодержавна реорганізація системи освіти та зміни організаційних структур в окремих навчальних закладах. Традиційно центром освітніх новацій у Китаї є Шанхай. Сьогодні коледжі та університети Китаю пропонують ступеневі програми в 11-ти галузях: с/т, мистецтво, інженерні науки, фінанси та економіка, лісоводство, гуманітарні науки, медицина та фармацевтика, природничі науки, фізична культура, політичні науки та юриспруденція, підготовка вчителів. Кожна галузь поділяється на підгалузі, які, у свою чергу, на спеціальності. Ці спеціальності є національними стандартизованими ступеневими програмами, яких у даний час налічується близько тисячі.

Студенти мають більший вибір у плануванні своїх академічних програм. До 30% навчального плану складають елективні курси. Зменшена кількість аудиторних годин на користь самостійної індивідуальної та групової роботи [2, 14].

Студенти до чагістрачні програми повинні мати ступінь бакалавра і бути віком до 35-ти років. Тривалість навчання – 2-3 роки залежно від галузі. Воно включає вивчення базових теоретичних та спеціалізованих курсів, марксистської теорії, іноземної мови (вміння читати та читати наукове дослідження одисю з іноземних мов), усний захист наукової роботи.

У докторантуру йдуть магістри віком до 40-а років, які мають рекомендації двох провідних фахівців з певної галузі. Докторантура діє з 1982 року; перші наукові звання доктора були отримані у 1985 році. Програма докторантури розрахована на 3 роки (мінімум) і включає базові теоретичні дисципліни і спеціалізацію; читання, письмо і дослідження однією з іноземних мов; здатність дослідження другою іноземною мовою; просунутий курс марксистської теорії та усний захист дисертації. Дисертація має підтвердити, що претендент володіє здатністю проводити самостійні дослідження і зробив значний науковий внесок у своїй галузі. Якщо комісія вважає, що дисертація не відповідає стандартам докторського ступеня, претенденту може бути присуджений ступінь магістра (при його відсутності саме у цій галузі).

Організацію вищої освіти для дорослих займається Координаційна комісія з освіти дорослих, утворена у 1986 році. Багато коледжів та університетів пропонують програми вищої освіти для дорослих через заочні та вечірні відділення, які існують при них. Все більш поширеними стають платні курси, що поповнює дохід навчальних закладів.

У 1979 році був заснований Центральний університет радіо і телебачення. З того часу були утворені ще 29 таких університетів дистанційної освіти. У них працюють досвідчені викладачі з коледжів та університетів Китаю. Екзамени проводяться на місцях провінційними університетами радіо і ТВ у визначений день по всій країні.

Підготовка учителів є пріоритетом освітньої політики Китаю. Існує серйозна нестача кваліфікованих учителів і перед ними стоїть складне завдання підготовки учнів до виконання програми так званих "Чотирьох модернізацій" ("Four Modernizations") – с/г, промисловості, оборони, науки і технологій, яка була проголошена урядом у 1977 році. Так, у 1988 році кваліфікованих учителів початкової школи було 68%, середніх класів – лише 27 %, старших класів – 40% [2, 34].

Чотирирічна програма коледжу чи університету дає ступінь бакалавра і кваліфікацію вчителя старшої школи. Навчальний план включає загальноосвітні курси, обов'язкові курси із спеціальності, елективні навчальні курси, практикум (від 6-ти до 12-ти тижнів) та дипломну роботу. В університетах є також магістерські програми.

У країні широко діють програми підвищення кваліфікації учителів. Є можливість скласти іспити і після самоосвіти. Програми підготовки учителів є також в університетах радіо та телебачення.

Серйозна проблема полягає у пошуку балансу між освітою еліти та забезпеченням якомога масовішої освіти народу. Відновлена освітня ієархія, яка існувала до 1966 року на початковому і середньому рівнях: так звані "ключові" школи (наголос – на якість знань) і звичайні школи (наголос – на кількість студентів). У вищій школі існують великі університети для "найкращих", політехнічні вузи для технологічної еліти та спеціалізовані коледжі для інших студентів. Освітній успіх реально гарантує успішне майбутнє. Китайські дослідники, підкреслюючи успіхи у демократизації освіти, не помічають, що вона стає все елітарнішою.

Сьогодні у країні має місце вражаюча різниця між феодалізмом і прихильністю бідністю сільського населення та демонстративним шиком нових китайських підприємців у містах.

Навчальні програми сільських шкіл все більш націлені на надання відповідної підготовки учням, які не будуть продовжувати навчання після закінчення початкової середньої чи старшої школи. Багато середніх шкіл були закриті чи перетворені на професійні, технічні чи сільськогосподарські школи; знову у сільських місцевостях проводяться експерименти з альтернативами формальний освіті, такими як навчання у вільний час, платне заочне, по телебаченню та ін. Низька якість сільських шкіл та їх зростаюча професійно-технічна орієнтація стали перешкодою для можливостей переходу учнів до міських шкіл та досягнення ними певного соціального статусу у майбутньому. Різко скоротилася кількість учителів середніх і старших класів – 543.367 у 1977 році до 120.311 у 1986 році. Серед 16-річних одна із десяти сільських дівчат не відвідували початкову школу, у місті – одна із ста [3, 207].

Таким чином, політика ліберальної конкурентності, яка стала домінуючою у період економічних реформ, мала особливий вплив на освітню нерівність міста і села. В теорії передбачалось забезпечення рівних можливостей усім учням, на практиці нестаток коштів

призводив до інвестування країце розвинутою освітньою інфраструктурою у міських районах і сприяння програмами масової освіти для сільських жителів

Особливим досягненням вважається поліпшення ситуації з освітою національних меншин Китаю (их у країні 56). Але нерідко нав'язування західної моделі є гибельним для соціальної структури і культурних традицій сільського населення, особливо, коли це стосується етнічних меншин. Представники цих меншин, що вступають до вузів, стають освіченими, урбанізованими китайцями середнього класу, у той час, як іх сім'ї залишаються неосвіченими селянами, вони вже не вважають себе існуванням частиною своєї громади [4, 191]

Тенденції, що спостерігались у 80-90х роках можуть бути тимчасовими наслідками процесу ринкових реформ. Чи збережуться вони – покаже час, хоча повний прогрес у вирішенні проблем спостерігається вже сьогодні. Так, з'являється все більше приватних шкіл які приймають не лише міських, а й сільських дітей Зусилля, спрямовані на зміну ситуації з нерівністю освітніх можливостей різних груп населення у 90-х роках, матимуть серйозний вплив на майбутню соціальну стратифікацію Китаю. Подібна ситуація спостерігається й у інших постсоціалістичних країнах Азії, наприклад, у В'єтнамі, Монголії, Камбоджі, Лаосі, які стали на шлях ринкових реформ. Китаю не вдалося створити гідної альтернативи західній моделі освіти, хоча була спроба поєднати кращі аспекти конфуціанського школінгту з західними.

Західна система освіти особливо сприятлива для середнього класу, але, звичайно, не є єдиною можливою моделлю для сільськогосподарських країн

Отже, у Китаї запроваджується західна модель освіти і її наслідки будуть далекосіжні і навчальні як для цієї, так і для інших країн

ЛІТЕРАТУРА

1. Adamson B , Morris P. The English Curriculum in the People's Republic of China //Comparative Education Review – Vol. 41, №1 – Febr / 1997. – P 3-26
2. Guide to Evaluating Educational Credentials from China. – Educational Credential Evaluators, Inc . USA, 1992. – 59 p
3. Hannum E. Political Change and the Urban-Rural Gap in Basic Education in China. 1949-1990 // Comp Ed Review – Vol 43, №2 – May 1999. – P 193-211
4. Kelly D.P., Liu J. Sowing the Seeds: Reproduction and Educational Reform in China // Comp Ed Review – Vol 42, № 2 – May 1998 – P 184-196
5. Naiying P. China's Instruistos en la nova periodo // El Popula Činio – №8, 1998 – P 4-6
6. Naiying P. Profesia educado en Činjo // El Popula Činio – №4, 1999 – P 4-6
7. Pepper S. Radical and Educational Reform in 20th Century China: The Search for an Ideal Development Model – Cambridge, University Press, 1996 – 610 p.
8. Social Change and Educational Development: Mainland China, Taiwan and Hong Kong /ed by G A Postiglione and L W Oii – Hong Kong: City of Hong Kong, Center of Asia Studies, 1995 – 315 p

АВТОРИ НОМЕРА

АДАМІВ Галина Степанівна	викладач педагогики і психології Бродівського педагогічного училища
БОЧАР Ігор Йосипович	доцент кафедри трудового навчання Тернопільського державного педагогічного університету імені В. Гнатюка (ТДПУ)
БУЛГАКОВА Наталія Борисівна	кандидат хімічних наук, доцент кафедри природничих дисциплін підготовчого факультету для іноземних громадян Київського міжнародного університету цивільної авіації
ВАСЕНКОК Тетяна Михайлівна	асpirантка лабораторії трудової підготовки та політехнічної творчості Інституту педагогики АПН України
ВАСИЛЬЄВ Володимир Васильович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи і кадрового менеджменту Дніпропетровського державного університету
ГАВРИЩАК Галина Романівна	асpirантка кафедри трудового навчання ТДПУ
ГУМЕНЮК Оксана Світлашівна	кандидат психологічних наук, заступник директора Інституту експериментальних систем освіти при Тернопільській академії народного господарства
ДУДКЕВИЧ Світлана Геннадіївна	викладач іноземних мов училища Вінницького державного педагогічного університету ім. М Коцюбинського
ЗАПОРОЖАН Іван Григорович	завідувач віддилом освіти Тернопільської районної державної адміністрації
КАПЛУН Андрій Володимирович	кандидат педагогічних наук, директор ПТУ № 1 ч Тернополя
КОВАЛЬСЬКА Наталія Володимира	асpirантка кафедри педагогики Херсонського державного педагогічного університету
КОЗАЧОК Ярослав Вікторович	доцент кафедри теорії літератури і порівняльного літературознавства ТДПУ
КОЗЕЙ Славомир	доктор Вільшої педагогічної школи в Кельцах
КОНДРАЦЬКА Людмила Анатоліївна	докторант Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова
КОНОВАЛЕНКО Анатолій Михайлович	в о доцента кафедри ХОД Київського Державного інституту декоративно-прикладного мистецтва та дизайну ім. М. Бойчука, заслужений майстер народної творчості України
ЛЕСНЯК Надія Володимира	кандидат педагогічних наук, доцент Рівненського гуманітарного університету
ЛОЗОВЕЙКА Валентина Терентівна	кандидат технічних наук, заслужений вчитель України, Вінницький технікум м'ясної та молочної промисловості

ЛОЛА Віталій Григорович

асистент кафедри професійної підготовки та методики трудового навчання Бердянського державного педагогічного інституту імені П.Д.Осипенка

МЕЛЬЖИНЬСКІ Ян

здобувач інституту Техніки, працівник управління Соц. страху в м.Зелена Гура

ПИЛІПЕНКО Олександр Іванович

провідний науковий співробітник Науково-методичного Центру превентивного виховання АГН України, кандидат педагогічних наук

РОМАН Романа Михайлівна

зав. кафедрою іноземних мов ТДПУ

СОБЧАК Надія Мирославівна

пошукувач, викладач англійської мови Тернопільського СПТУ №1

СТЕПАНЮК Алла Василівна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання біології ТДПУ

ТИМЕНКО Микола Петрович

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії трудового навчання і профорієнтації Інституту проблем виховання АГН України

ТРУБАВІНА Ірина Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (ХДПУ)

ЯНКОВИЧ Олександра Іванівна

доцент, викладач кафедри педагогіки ТДПУ

ЯРЕСЬКО Катерина Вікторівна

доцент кафедри соціальної педагогіки ХДПУ

ЗМІСТ

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	3
Яресько Катерина Проблеми формування культури діяльності майбутніх вчителів	3
Лога Віталий Психолого-педагогічні аспекти формування професійних педагогічних умінь студентів – майбутніх вчителів трудового навчання і основ підприємництва (аналітичний огляд)	8
Булгакова Наталя Якість пропедевтичної підготовки іноземних громадян у сучасних умовах	14
Коноваленко Анатолій. Педагогічні умови професійної підготовки дизайнерів з художньої обробки деревини	17
Лозовецька Валентина. Методологія вирішення навчально-виробничих задач як інтегруючого фактора в формуванні професійних знань молодшого спеціаліста переробних галузей АПК	22
Васильєв Володимир Професійна інформація у формуванні потенційного кадрового резерву робітників	26
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	31
Гуменюк Оксана Психологічні закономірності соціального спілкування в організації	31
Грубашна Ірина Права сім'ї як основа соціально-педагогічної роботи з сім'єю	35
Нікович Олександра Зароджennia соціальної роботи та соціальної педагогіки у Стародавньому світі	39
Пилипенко Олександр Соціально-педагогічні технології для превентивної роботи соціального педагога з дітьми групами ризику	42
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	47
Козачок Ярослав Освіга і політика в поглядах Миколи Костомарова	47
Дудкевич Світлана. Ступені морального розвитку дітей у педагогічній спадщині Лоуренса Колберга	54
ТРУДОВА ПІДГОТОВКА	60
Тименко Микола Структурування змісту трудової підготовки школярів у навчальних програмах	60
Гаврицак Галина Діагностика научуваності кресленню учнів загальноосвітніх шкіл з різними організаційними формами вивчення даного предмету	64
Васенок Тетяна Методика диференційованого навчання в процесі конструювання поясних виробів на уроках трудового навчання	70
Копальська Наталя. Психолого-педагогічні аспекти формування готовності учнів старших класів до вибору професій сфери менеджменту	72
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	77
Степанюк Алла Формування в студентів природничо-наукової картини світу як загальнокультурного феномену	77
Кондрацька Людмила. Герменевтичний підхід до культурознавства як проблема духовної освіти	82
Адамєв Галина. Соціально-психологічні аспекти професійного мислення	91
Лесняк Надія. Засоби виховного впливу на уроках образотворчого мистецтва	93

ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....	97
<i>Бочар Ігор. Бізнес-план як засіб удосконалення економічної підготовки студентів індустриально-педагогічного факультету.....</i>	97
ЗА РУБЕЖЕМ.....	100
<i>Собчак Надія. Становлення і розвиток професійної соціальної роботи у США</i>	100
<i>Каплун Андрій. Вдосконалення кваліфікації вчителів професійних шкіл Польщі</i>	105
<i>Козей Славомир. Обумовленості шкільного відбору в системі професійного навчання в Польщі</i>	108
<i>Мельжинські Ян. Подготовка и профессиональное совершенствование работников учреждений государственной администрации: состояние и направление развития</i>	111
<i>Роман Романа. Сучасні тенденції реформування освіти в Китаї.....</i>	115
АВТОРИ НОМЕРА	119
ЗМІСТ	121



Тернопільський
педуніверситет

ім. Володимира Гнатюка

Здано до складання 3.11.2000. Підписано до друку 7.12. 2000. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 11,27. Обліково-видавничих аркушів — 15. Замовлення № 92.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97