

## ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Валерій ПЕТРОВИЧ

### ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ

Однією з важливих особливостей сучасного світу є підвищення соціальної і культурної ролі освіти. Освіта нині в більшості розвинутих країн є тією ключовою галуззю, від якої залежить головне — формування особистості вільної людини, котра живе у правовому демократичному суспільстві, здатна самостійно й свідомо будувати власне життя, виховувати своїх дітей у дусі загальнолюдських життєвих цінностей, із урахуванням традицій свого народу, його національної культури, менталітету й звичаїв, неперехідних понять соціальної відповідальності, патріотизму, поваги до інших народів, усвідомлення особистої і суспільній значущості, високої професійної компетенції й сумлінності в праці. Все це приводить до нового бачення основного призначення освіти в житті людини.

Однак, не зважаючи на дійсно вражаючі досягнення науки й техніки в ХХ ст., сфера освіти практично в усіх країнах світу займається, головним чином, трансляцією із покоління в покоління лише прагматичних даних різних наук, передачею націлених на швидку віддачу достатньо вузьких, по суті, фрагментарних, технократично зорієтованих знань, умінь і навичок. Із цим завданням освіта справляється більш чи менш успішно. Саме на це спрямовані головні зусилля педагогів, цьому ж завданню підпорядкований педагогічний процес, розробляються різноманітні методичні матеріали, найновіші засоби комп'ютерної та інформаційної техніки і т.п. Що ж стосується формування в учнів цілісної картини навколошнього матеріального й духовного світу, яке сприяло б усвідомленню приналежності кожного з них до єдиного людського співтовариства, трансляції із покоління в покоління цінностей духовних, культурних, моральних у їх національному та загальнолюдському розумінні, то ці освітньо-виховні, гуманітарні за своєю природою цілі в кращому випадку лише декларуються на популістському, лозунговому рівні, а в гіршому — ігноруються взагалі.

Зрозумілішим стає той факт, що "класична" система освіти, заснована на єдності істини для всіх, практично себе вичерпала. Зростає частка спеціалістів, яких Ортега-і-Гассет, президент Римського клубу, назвав "новими варварами" (поєднання професіоналізму і вченості з глибокою безкультурністю). Втрачають сенс деякі "класичні" поняття, що стосуються технології освіти, уявлення про навчальні заклади та їх системи, зрештою, про призначення й ідеали освіти. Створюється далеко небездоганна з точки зору здорового глузду ситуація, коли розробка досить коштовної педагогічної технології відбувається фактично задля самої технології, коли педагогічний процес здійснюється задля самого процесу. Але ж загальновідомо, що будь-який процес лише тоді має сенс, коли наперед відомо, задля чого він здійснюється, які його близькі й далекі цілі, який очікується результат.

Подолання традиційної емпіричної рутини і часто зовсім безцільної та бездумної організаційно-управлінської метушні у сфері освіти можливе лише на основі чітких прогностично зорієтованих філософсько-методологічних підходів, котрі враховують довготривалі тенденції розвитку світового освітнього процесу. Відомий педагог, філософ і психолог Й.Гербарт вважав, що "ніде загальний філософський огляд не є таким необхідним, як в освіті, де повсякденна рутина і багаторазово закарбовуваний особистісний досвід так сильно звужує кругозір" [1, 100].

Спробуємо, хоча б у загальних рисах, вказати на філософське обґрунтування освіти для ХХІ ст., в якому будуть жити і працювати не лише наші віддалені нашадки, а й сьогоднішні школярі.

Потрібно мати на увазі, що для філософії освіти практикою, власне, є і сфера діяльності політиків, котрі визначають соціально значущі напрями розвитку освіти в єдності з розвитком усіх інших життєво важливих сфер суспільства (точіше — з випередженням цих сфер). І діяльність освітньо-стратегічна, зорієнтована на прогностичне обґрунтування освітніх цінностей і пріоритетів. І діяльність теоретична, націлена на реалізацію міждисциплінарних філософсько-освітніх доктрин у теоретичних концепціях більш окремого, локального порядку. І зрештою, та сама традиційна педагогічна практика, в котрій знаходять своє втілення всі зазначені вище теоретичні ідеї та замисли [2, 17].

Варто звернути увагу і на ту обставину, що освіта — досить широке соціокультурне, соціально-економічне і власне педагогічне явище. Вона є об'єктом і сферию вивчення та застосування багатьох наук — не лише суспільних, а й природничих і, навіть, технічних, кожна з яких розглядає освіту в своєму специфічному ракурсі, чого явно недостатньо для формування цілісного соціально-освітнього знання. Однак поряд із процесом диференціації, повинен проходити й природний процес інтеграції знань, умінь, навичок, а головне — світоглядних якостей педагогів.

Саме тому феномен освіти може і повинен бути осмисленим, перш за все, на філософському рівні. Цей рівень дозволяє, синтезуючи дані різних наук, вийти на міждисциплінарне уявлення про ціннісні, системні, процесуальні та результивативні аспекти освіти.

За визначенням відомого вітчизняного вченого Б.Гершунського, філософія освіти — це інтегрована наука, котра визначає політику в галузі освіти, дає міждисциплінарне знання про сутність об'єктів у цій галузі, про оптимальне управління ними, ефективні шляхи досягнення освітніх цілей. Філософія освіти повинна обґрунтовувати найбільш перспективні напрями міждисциплінарних досліджень, накреслювати шляхи координації їх результатів, їх часової синхронізації, поєднання і, в кінцевому випадку, їх практичного використання в педагогічній науці. Філософія освіти покликана трансформувати глобальні загальнолюдські цінності в цінності, котрі можна досягти у сфері освіти [2, 43].

Російський філософ Н.Ладижець вважає, що філософія освіти покликана дати філософсько-методологічне обґрунтування освітньої політики та практики; сприяти розробці цілісного уявлення про освіту як соціальний інститут, вид духовного відтворення і сфери культури. У загальному вигляді філософія освіти, вважає автор, покликана відповісти на два основоположні питання: у чому полягає сутність освітнього процесу і які його головні цілі та перспективи.

На думку Н.Ладижець, філософія освіти багаторівантна й синтетична. Останнє забезпечує всебічний погляд на речі, формування цілісної картини людського існування, а також уявлення про цілісність освітнього процесу і перспективи його розвитку. Філософія освіти володіє своєю специфікою, котра полягає в об'єднанні теоретичної рефлексії та рефлексії практики, розробці та обґрунтуванні оптимізуючих освітніх стратегій, орієнтації мислення на основоположні для цієї сфери питання пов'язані, з ідеалами, цінностями, засобами і можливостями. Основне покликання філософії освіти — розвиток освітньої культури на міжнародному, державному, інституційному та індивідуально-особистісному рівнях [3].

О.Долженко філософію освіти уявляє як певну форму філософської активності щодо освіти. Мета такої філософської активності полягає в мисленому виявленні найбільш істотного, того, що детермінує саме поняття "освіта", що визначає її розвиток, трактування на всіх соціальних рівнях. До компетенції філософії освіти він відносить: розгляд людини як основного суб'єкта освітньої діяльності; вияв внутрішніх джерел освітньої активності людини; вихід на рівень усвідомленої освітньої діяльності; визначення джерел змістової активності, а також того, чим вони обумовлені та яким чином можуть бути задоволені потреби, що виникають при цьому. Філософія освіти, за висловом О.Долженка, — "це філософія виправдання освіти як функції життя" [4, 48–49].

Філософія освіти як науково узагальнена система сучасних поглядів на освіту, її роль у житті суспільства і людини має за мету вивчення фундаментальних закономірностей і тенденцій освіти, обґрунтування її парадигми, виходячи з цінностей, норм, принципів, ідеалів суспільства та розуміння суті історико-культурного типу людини. За філософією освіти

залишається пріоритет у дослідженні найзагальніших проблем освіти, новітніх педагогічних концепцій, у трактуванні базових понять наук про освіту, у визначенні фундаментальних категорій педагогіки тощо [5, 518].

Таким чином, дамо таке визначення філософії освіти — це самостійна галузь наукових знань, фундаментом якої є не стільки загально-філософські знання (хоча вони, звичайно, повинні враховуватись), скільки об'єктивні закономірності розвитку власне освітньої сфери в всіх аспектах її функціонування. Філософія освіти, у своїй сутності, являє собою обґрунтовану і суспільно визнану наукову парадигму, тобто визнані всіма наукові досягнення, котрі протягом певного часу дають моделі постановки та вирішення проблем для науково-педагогічного співтовариства.

До останнього навіть саме поняття "філософія освіти" у вітчизняній науці не розглядалося. Окреме наукове філософське знання вважалося імпліцитно властивим методології педагогіки. І лише в кінці 80-х — на початку 90-х років зроблені спроби окреслити предмет, основні завдання, головні функції філософії освіти як проміжної ланки у взаємодії двох найважливіших і найскладніших частин людської культури — філософії та освіти.

На думку як вітчизняних, так і ряду зарубіжних учених (С.Гончаренка, Б.Гершунського, В.Лутая, О.Ребуля, І.Савицького, Н.Пахомова та ін.), у *сферу власне філософського осмислення потрапляють такі основні аспекти*:

- людина, її сутнісні характеристики з точки зору освітньо-виховної, самоосвітньої і самовиховуючої діяльності;
- вимоги суспільства до школи, її загальні завдання;
- цілі освіти з урахуванням особистісних потреб людини на різних етапах її життєвого шляху;
- соціум (соціально-економічне середовище, сфера культурного і духовного життя суспільства, яке детермінує розвиток системи освіти і визначає ті конкретні умови, в яких вона функціонує);
- освіта в єдності її ціннісно-цільових, системних, процесуальних і результативних компонентів;
- система та процес виховання, навчання й розвитку людини; зміст, методи, засоби і організаційні форми освітньо-виховної діяльності, зорієнтовані на досягнення соціальної особистісно обумовлених цілей виховання;
- трансформація загальнолюдських цінностей у цінності, яких необхідно досягти у сфері освіти;
- педагогічна наука в системі міждисциплінарного наукового знання, сутність і функції педагогіки як науки;
- суб'єкти освітньої діяльності: вчитель, учень, учений-дослідник, управлінець, іх взаємодія на різних рівнях [2; 6; 7].

*Перспективами сферами дослідження в межах філософії освіти є:*

- онтологія освіти (життєві смисли освіти в усій багатоаспектності цього поняття, в якій фіксується розмежування між різними філософсько-педагогічними системами в поглядах на освіту і яка виробляє загальний понятійно-категоріальний апарат для дослідження явищ і процесів освіти);
- аксіологія освіти (різноманітні ціннісні відношення людей до освіти, до суспільства, до інших людей і до самих себе, що зумовлюють цільові установки й зміст діяльності у сфері освіти; фіксація різних ціннісних систем і пошук можливостей для їх комунікації та співіснування в межах освітньої системи як цілісного соціального інституту);
- епістемологія освіти (феномен педагогічного досвіду у свідомості й педагогічне пізнання як процес особливої педагогічної інтерпретації наявного знання, його можливостей, джерел, форм і методів) [5, 64–65].

Невизначеність статусу філософії освіти, породжувала і породжує нині спокусу використовувати це модне словосполучення де треба і де не треба, коли практично будь-які освітні проблеми більш чи менш загального характеру підводяться під "дах" респектабельного поняття "філософія освіти".

Однак педагогам-практикам, керівникам освітніх закладів марно очікувати негайній результативності філософії освіти. Не варто також надіятись, що остання зобов'язана подати

рецептурні орієнтації, поради, які можна було б сприймати, не завдаючи собі клопоту розбиратися, яким чином до цих орієнтацій і порад дійшли філософи, педагоги–науковці. Філософія освіти — це не конкретні "вказівки" педагогам, не "кухонна книга рецептів", не педагогічна ідеологія, навіть не метод педагогічного мислення, швидше — це технологія саморефлексії мислення сучасного педагога. Однак без знання досягнень філософії освіти, як методологічної основи взаємозв'язку всіх елементів педагогічної діяльності, кожний освітянин змушений самостійно, значною мірою інтуїтивно вирішувати складні проблеми, які постають перед ним [7, 16–18].

Існуюча нині парадигма освіти в більшості випадків ставить акценти на природничо–наукове знання, тобто на пізнання законів природи і порядок у ній. Її результати — механіко–детерміністична картина світу [9, 87]. Ахілесова п'ята існуючої парадигми полягає в тому, що в природничо–науковій картині світу немає місця етиці, моралі й моральності. Якщо завдання має однозначне вирішення, якщо єдиний критерій наукового методу — "правильно–неправильно", то де ж людині можна виявити свої духовно–моральні якості?

Науково–технічний прогрес, який підтримує в людині лише раціонально–прагматичне та ігнорує все емоційно–чуттєве, вже спричинив тотальну технократизацію суспільного життя з україн негативними наслідками: бездуховністю людини на фоні її інтелектуалізації, погіршенням рівня життя, не зважаючи на розвиток пізнавальних та виробничих сил, загрозою екологічної катастрофи при зростанні матеріальних благ і т.д. Відповідно освіта, зазнаючи його впливу, поступово набула "науково–технічно–економічної гіпертрофії і самодостатності" [5, 124].

Як справедливо писав Мартін Хайдеггер, "технократично зорієнтована освіта призводить до утилітарно–прагматичних установок сучасної культури й світової цивілізації, що веде, в свою чергу, до посилення кризових явищ сучасності, збіднення не лише духовного світу окремої особистості, а й виникнення загрози природі та майбутньому людства, руйнування основ буття людини в світі. Усвідомлення небезпеки техністського переродження культури й освіти, як її важливої складової, є настійною вимогою часу" [8, 129].

Як бачимо, виникає потреба переосмислення вихідних уявлень про природу суспільної педагогічно–освітньої практики, цілей і цінностей навчання й виховання, їх змісту й методів. Отже, йде мова про створення нової філософії освіти, розробка якої обумовлена саме зміною стану нашої планети, становища і могутності людини, а звідси — й рівня нашого пізнання.

Нова філософія освіти вимагає вивчення ролі людини в суспільстві ХХІ століття, визначення сенсу її існування і модусу її життя, окреслення контурів нового культурно–освітнього та соціально–педагогічного мислення, яке може дати основу для нової практики, нових стратегій і політик реформ у сфері освіти; аналізу місця і функцій системи освіти в постіндустріальній цивілізації. На думку вітчизняного філософа В.Лутая, "нова парадигма повинна виходити із формування не тільки знаючої, але й підготовленої до життя, до розуміння інших людей і культур людини" [7, 149].

Гуманістичний парадигмі освіти ХХІ століття характерні зовсім інший світогляд і, відповідно, інші цілі освіти, перенесення значенневого завдання існування людини з пізнання існуючого світу на його цілеспрямоване перетворення, тобто реалізацію природної сутності людини — творити. В цьому випадку на будь–якому рівні синтезу легко отримати множину варіантів вирішення. Це, в свою чергу, зовсім змінює поведінку людини, особливо якщо рішення в цій множині будуть характеризуватись різним порядком надання переваг, що веде до того, що людина повинна бути готовою до можливості вибору. Однозначне рішення буде рідкісним винятком, а не правилом (відхід від усталеної аксіоми "єдиноправильне" рішення). Лише така парадигма може в повній мірі бути гуманістичною, оскільки для кінцевого вибору освіченій людині потрібно заполучити духовно–моральні оцінки. При цьому рішення стають істотно залежними від духовності людини, від її системи цінностей, сформованості морально–вольових якостей.

Найбільше практичне значення для реформування системи освіти має аксіологічний аспект нової парадигми освіти, нова система цінностей і етичних відносин між учителем та учнем зокрема. Центральною цінністю, звичайно, виступає людина, оскільки розвиток її потенцій і можливостей, процес творчої самоактуалізації є абсолютною метою і суспільного розвитку, і функціонування системи освіти. Звідси прямо випливає пріоритетність

гуманоцентричних та гуманітарних цінностей системи освіти. Саме їх розвитком зумовлюється процес гуманізації та гуманітаризації освіти на сучасному етапі.

Нова парадигма освіти вимагає синтезу, діалогу культур, як суттєвого джерела збагачення та розвитку особистості. А звідси — і проблема національної специфіки системи освіти. Національна культура — це візитна картка країни, й одночасно, її основний внесок у розвиток світової культури. Якщо вона не покладена в основу освітянської діяльності, народ втрачає своє індивідуальне обличчя, можливості для самобутності і перетворюється на пасивного споживача результатів діяльності інших. Результат — культурна асиміляція.

Сьогодні в освіті пріоритетні позиції зайняла ідея єдності й самоцінності всього існуючого на землі, ідея, що має безсумнівну цінність для правильного усвідомлення людиною своїх прав і обов'язків, а також цілей і наслідків своєї професійної діяльності. Виховати не лише освічену, а й високоморальну людину, здатну з повагою і бережливістю ставитися до всього, що її оточує, — у цьому має вбачати сучасна загальноосвітня школа свій найвищий гуманістичний імператив [5, 410].

Із наведеними вище міркуваннями перекликаються і висновки філософа Мартіна Хайдегера, сформульовані в його культурологічній концепції освіти: "відродження освіти вимагає всеобщого і багатогранного наповнення її гуманітарним, духовно-практичним, ціннісно-змістовним, морально-етичним змістом, який дозволяє розкрити сутність людини, торкнутися її духовності в цілому, перетворити мотиви, потреби, сенсово спрямованість життя" [10, 159]. Тільки така гуманістична парадигма освіти і заснована на ній нова філософія освіти, зможе закласти основи творчих починань у найрізноманітніших сферах людського буття.

Таким чином, у системі освіти сучасної України застосування освітньо-філософських знань, методологій має особливе значення для вирішення найважливіших та найскладніших проблем реформування освітянської діяльності, для забезпечення випереджаючого розвитку цієї галузі в цілому, для розв'язання тих суперечностей, які виникають між різними підходами у розумінні суті національно-духовної культури нашого народу, у вирішенні проблеми співвідношення цієї культури з загальнолюдськими духовними цінностями.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гербарт Й.-Ф. Избранные педагогические сочинения. — Т.1. — М., 1940. — 510 с.
2. Гершунський Б.С. Філософія образовання. — М.: Філіпта, 1998. — 340 с.
3. Ладыженец Н.С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. — Ижевск, 1992. — 282 с.
4. Долженко О.В. Очерки по философии образования: Уч. пос. — М.: Промо-Медиа, 1995. — 224 с.
5. Філософія освіти в сучасній Україні: М-ли Всеукраїнський н.-пр. конф. (1-3 лютого 1996 р.). — К.: ІЗМН, 1997. — 486 с.
6. Гончаренко С.У. Від педагогічної драми до нової філософії освіти // Рідна школа. — 1993. — № 10. — С.2-6.
7. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. — К.: Magistr-S, 1996. — 266 с.
8. Философия образования для XXI века: Сб. статей / Сост. Н.Н.Пахалов. — М.: Логос, 1992. — 254 с.
9. Философия образования: общевузовская научная конференция // Вестник Московского университета. — 1994. — №1. — С.86-88.
10. Ставцев С.Н. Введение в философию Хайдегера. — СПб.: Лань, 2000. — 192 с.

Надія ДЕРЕВ'ЯНКО

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Формування особистості, корисної для себе, громади і суспільства — одвічне завдання теорії і практики виховання. У різні часи, залежно від тих чи інших умов суспільного буття, вчені і практики по-різному підходили до трактування даної проблеми. Проаналізуємо сучасні підходи до визначення сутності громадянської культури особистості.

Насамперед зазначимо, що в науковій літературі трапляються різні тлумачення цього питання. У філософських, психологічних та педагогічних словниках не знаходимо вживання саме такого сполучення слів — "громадянська культура особистості". Є поняття "громадянське

виховання", "громадянськість", "громадянська поведінка", "культура громадянина" тощо. Вперше поняття "громадянська культура особистості" вживается у статті В.Костіва [2, 23]. У "Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності" таке поняття оминається навіть поряд із вживанням дефініцій інших інтегральних властивостей особистості (наприклад, "сприяють формуванню політичної, правової культури і рис громадянськості"). Правда, у додатку цього документа серед понятійного апарату таки знаходимо слова "громадянська культура", яка тлумачиться, як ставлення індивідів до інституцій держави та настанов влади, їхня законосулюваність і критична вимогливість [2, 12]. Але подальше пояснення цього поняття знову змішується з аспектами вже іншої — політичної культури: "До громадянської культури належать знання людей про їхні права і обов'язки, про устрій держави, про політичні системи, процедури політичного, зокрема, виборчого процесу" [2, 12].

Щоби зрозуміти критичність нашого підходу щодо вживання даних понять, звернемось до розгляду сутності цієї інтегральної властивості особистості. Використовуючи системний підхід у побудові концепції особистісного розвитку (праці В.Афанасьєва, В.Ганжіна, В.Кузьміна, В.Станкевича та ін.), В.Костів виділяє серед інших інтегральних властивостей особи також громадянську культуру особистості: "Виявлені закономірності процесу формування окремої інтегральної властивості особи (у його статті — моральної вихованості — Н.Д.) на основі застосування загальнофілософських положень системного підходу об'єктивно підходять до аналізу всіх ідеальних системних явищ: психічної, інтелектуальної, фізичної, емоційної, креативної, правової, громадянської, трудової, господарсько-економічної, естетичної, екологічної культури особи тощо" [5, 54].

Серед основних теоретичних положень системного аналізу, необхідних для дослідження будь-якої інтегральної властивості особистості як суспільного явища, згідно з концепцією В.Костіва, виділимо такі: двоїстість якісної структури явищ, розрізнення їх природних, соціальних і системних якостей, розподіл двох останніх на якості "першого" та "другого" порядку"; єдність усіх частин системи, взаємозв'язок їх у вигляді замкнутого кола, всередині якого кожний елемент зв'язку є умовою іншого та обумовлюється ним; існування в багатоелементних системах разом з однозначними одно-багатозначними та багато-однозначними детермінацій; виступ інтегральних властивостей системи в якості її реальних показників; міра якісної самостійності елементів та інтегральних властивостей цілого; діалектика внутрішнього і зовнішнього (процеси екстери- та інтеріоризації); виділення управлінських механізмів та існування активних центрів [3, 26–37; 4, 2–8].

На основі цих положень, виходячи з розуміння громадянської культури особи як цілісної системи, виділимо у її структурі (на рівні трьох підсистем) такі складові елементи:

1) *перша підсистема внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи відображає мікросвіт особи, її природні якості, кінцевим результатом функціонування якої виступають соціальні якості — громадянські дії—відношення; складовими її елементами є: збалансованість у задоволенні й формуванні основних життєво необхідних потреб особи; усвідомлення норм громадянської поведінки; сформованість громадянських цінностей та ідеалів, усвідомлених установок особистості; адекватність самооцінки та рівня домагань особистості відповідно до створеного суспільного блага та реалізації в його умовах потенційних можливостей особи; сформованість і повнота функцій мотиваційної сфери тощо;*

2) *друга підсистема характеризує мезосистему даного явища — ставлення особи до представників рідної нації і національних меншин, вселюдських і національних цінностей, прав і обов'язків громадянина, до ідеї національного (державного) буття і національної ідеології, до Вітчизни та інших держав, загальносуспільного надбання і природи отчого краю, до справ державотворення і державної вірності, суспільних груп (родини, гурту, громади), до громадянських традицій і обрядів, до мови й символіки держави, до громадян тощо — як можливість функціонування у вигляді регулятивної системи, що виявляється через актуальну діяльність громадянської поведінки і можливість розвитку громадянських якостей — включає соціальні якості "першого порядку" — громадянські відносини в процесі спілкування і різноманітних видів діяльності особи та соціальні якості "другого порядку" — сукупність інтегральних громадянських якостей особи.*

3) третя підсистема відображає специфіку макросистеми — громадянські якості і громадянська спрямованість особи як дві лінії якісної характеристики громадянської культури — включає системні якості "першого порядку" — риси громадянськості особи (повагу до національних традицій, приязнь до громадянських обрядів, національний менталітет і духовність, національну самосвідомість, збереження родоводу й честі сім'ї, громадянський обов'язок, національну гідність і громадянську мужність, прихильність до вселюдських цінностей і місцевий патріотизм, державну патріотичність, громадянську дисциплінованість і громадянську активність, вірність і відданість справі національного державотворення, національну одномовність тощо) та системні якості "другого порядку" — її громадянську спрямованість (супільно-колективістичну чи індивідуалістично-єгоїстичну спрямованість громадянської поведінки).

Різноманіття причинних зв'язків усіх трьох підсистем у структурі цілісної системи громадянської культури особи виступає у вигляді своєрідного замкнутого кола, в середині якого кожна підсистема є умовою розвитку іншої та обумовлена нею (див. рис. 1). Крім того тут мають місце як одно-багатозначні, так і багато-однозначні детермінації виділених інтегративних вузлів, домінантні прояви яких відрізняються певною своєрідністю — западанням чи підсиленням окремих із них. У зв'язку з цим зазначимо, що добре знання характеристик окремих елементів зовсім не дає повного чи точного уявлення про систему в цілому, тобто об'єднання багатьох елементів може привести до появи несподіваних, важко прогнозованих системних характеристик — так званих емерджентних властивостей (від англ. "раптом з'явитися").

Отже, розгляд громадянської культури особистості через такі показники, як цілісність, структурність, системність, функціональність, дозволяє трактувати дане явище як інтегральну системну властивість, що характеризується мірою сформованості суспільнозначаючих громадянських якостей, набутих у результаті дії механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки та зовнішніх відносин громадянської поведінки особистості в процесі її життєдіяльності й спілкування.

Динаміка функціонування механізму ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи (взаємодії його складових елементів), тобто реалізація процесу громадянської поведінки на шляху від актуалізації відповідних потреб у результаті створення проблемної ситуації до здійснення вчинку (дії—відношення), відбувається орієнтовно таким чином. Динамічний процес на рівні першої підсистеми внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи є діалектичним процесом, у рамках якого реалізуються, проходячи перевірку умовами реального буття конкретної особи, проблемні ситуації. Зв'язок тієї чи іншої міри напруженості між середовищем й особою створює проблемну ситуацію, яка через громадянську активність особистості реалізується відповідно до властивих їй потреб, цінностей, установок у результаті складної системи мотивацій (з можливим підключенням внутрішніх і зовнішніх стимулів) у громадянську дію—відношення. Завершення даного процесу веде до встановлення громадянської культури нового порядку (нового якісного рівня, спрямованого у позитивну чи негативну сторону), тобто до розвитку особи за рахунок впливу на громадянські якості її громадянських відносин. Відносини ж, як наявний зв'язок між громадянськими якостями особи і охарактеризованим циклом дії механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки, багаті й здатні на нові проблемні ситуації і т. д.

Будь-які зміни у цій соціально-психологічній системі — це результат взаємодії із зовнішнім оточенням і внутрісистемних взаємодій. Обидва види взаємодії складають основу для виникнення й розвитку нових ланок причинного ланцюжка функціонування. Причому в рамках функціонального аналізу компоненти системи можуть домінувати над іншими за свою функціональною роллю, тобто взаємодія компонентів виявляється неврівноваженою, асиметричною [6, 13]. Таку взаємодію можна розглядати як круговий, періодичний процес, у якому за відправну точку аналізу можна приймати момент зародження всякого нового періоду, а завершальну фазу періоду у функціональному плані вважати метою взаємодії.

У результаті багаторазового відтворення всього циклу проходить реальне збагачення (чи навпаки — збіднення) однієї чи декількох громадянських якостей, актуальних для того чи іншого виду відносин громадянської поведінки. На рис. 1 виділено сукупність інтегральних

якостей, що формуються відповідно до певних видів відносин за принципом діад — відношення — якість: ставлення до представників рідної нації і національних меншин — національна ідентичність і міжнаціональна толерантність, до вселюдських і національних цінностей — прихильність до вселюдських цінностей і місцевий патріотизм і т. п. Зауважимо, що максимальні можливості для формування відповідних якостей закладені саме у зазначених на схемі видах відносин.Хоча не виключається значення та вплив інших відносин особи, в процесі яких формуються саме ці риси громадянськості.

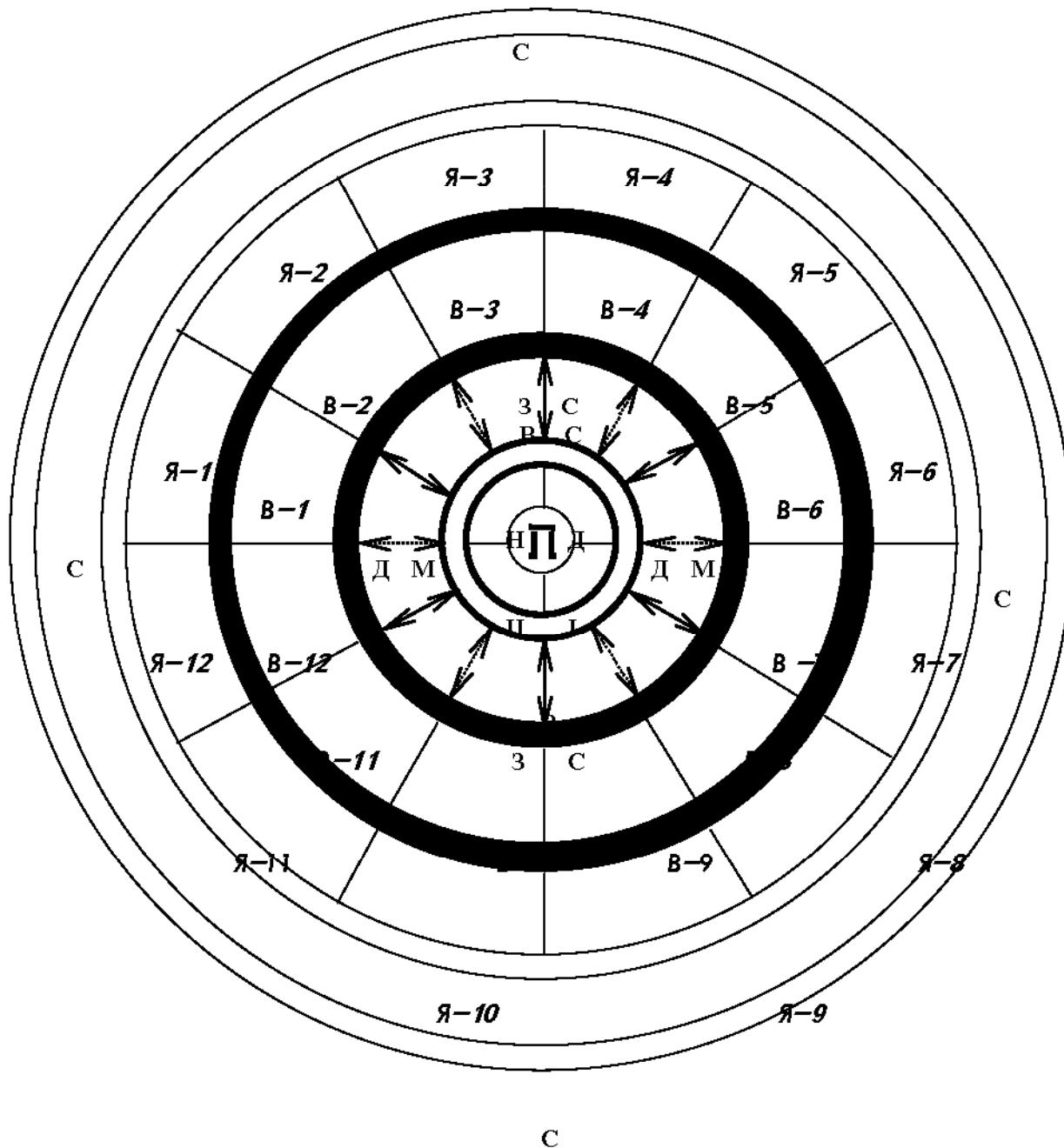
Сукупність тієї чи іншої міри сформованих якостей досить суттєво впливає на громадянську спрямованість, що пронизує всі інтегральні властивості особи. Поєднання виділених якісних інтегральних вузлів забезпечує появу і розвиток системної властивості — загальної громадянської культури особи.

Формування громадянської культури особи здійснюється в соціальному (вплив середовища, сім'ї, оточення), педагогічному (вплив батьків, вихователів, психологів) та особистільному (саморозвиток, самовдосконалення) аспектах. У педагогічному розумінні громадянське виховання — це процес систематичного, планомірного впливу на формування громадянської свідомості та громадянської поведінки, який передбачає кінцевий результат (гармонійний особистісний розвиток громадян, оптимізацію громадянської міжособистісної взаємодії) і засоби його реалізації (наявність мети, програм, засобів, методів і виконавців).

Управління процесом формування означених елементів громадянської культури особи передбачає, насамперед, розрізнення домінуючих позитивних і "ретресуючих" ланок у сукупності сформованих вищезазначених компонентів культури, побудоване на результатах діагностики. Діагностуючи громадянську культуру особистості, ми вивчаємо рівень сформованості окремих її інтегративних показників на основі відповідних ознак.

Кожний із компонентів ми розглядаємо у трьох аспектах. Так, *когнітивний* аспект громадянських цінностей та орієнтацій полягає в усвідомленні індивідом своєї громадянської належності і національної незворотності, відповідності своєї поведінки суспільним стереотипам громадянськості, засвоєнні знань про громадянські якості та їх відмінності, орієнтації в громадянських цінностях своєї та інших держав. *Афективний* аспект пов'язаний із ступенем прийняття особистістю своєї громадянської належності, оцінкою своїх особливостей і якостей громадянської поведінки, прагненням (чи його відсутністю) щось змінити в цих особливостях і якостях. *Регулятивний* аспект передбачає здійснення індивідом вчинків відповідно до його власних уявлень про стиль поведінки громадянина, налагодження взаємостосунків із представниками різних груп та громад, визначення громадянської орієнтації.

Для кожного з показників нами визначені певні критерії та ознаки, що всебічно характеризують їх сутність. Відповідно до головного критерію — стійкості громадянської позиції особи щодо проявленіх ознак — нами виділені п'ять рівнів сформованості означених вище інтегральних якостей: ідеальний — стабільно домінуюча позитивна громадянська позиція; високий — стійка позитивна громадянська позиція в ситуації суспільного, групового та особистісного контролю та індиферентна — поза таким контролем; середній — індиферентна, нестійка громадянська позиція; низький — нестійка громадянська позиція в ситуації контролю і негативна — поза нею; найнижчий — стійка негативна громадянська позиція.



Мал. 1. Громадянська культура особи (модель)

**Перша підсистема**

Призначена для зберігання інформації про зовнішні обставини та результатом функціонування є формальній відношення

**Друга підсистема**

Призначена для зберігання інформації про зовнішні обставини та результатом функціонування є структурна ідея

**Третя підсистема**

Розглядається як промедія, а стратегія є об'єктом дії якісною характеристикою громадянської культури

Перша підсистема

Громадянська ідея є нормативно-регуляцією, що обирає результатом функціонування європейської ідентичності.

П — потреби;

Н — норми громадських відносин;

Д — рівень домагань;

Ц — громадянські цінності;

І — ідеали;

У — соціальні установки;

М $\leftarrow \rightarrow$  Д — мотив—діяльність;

Д $\leftarrow \rightarrow$  М — діяльність—мотив;

В $\longleftrightarrow$  С — внутрішні стимули;

З $\longleftrightarrow$  С — зовнішні стимули.

Друга підсистема

Громадянська ідея є функціонуванням громадянської культури як ідеальної моделі громадянської ідентичності.

В-1 — до представників рідної нації і національних меншин;

В-2 — до вселюдських і національних цінностей;

В-3 — до прав і обов'язків громадянина;

В-4 — до ідеї національного (державного) буття і національної ідеології;

В-5 — до Вітчизни та інших держав;

В-6 — до загальносуспільного надбання і природи рідного краю;

В-7 — до справ державотворення і державної вірності;

В-8 — до суспільних груп (родини, гурту, громади) та асоціацій (організацій) громадян;

В-9 — до громадянських традицій та обрядів;

В-10 — до мови та символіки держави;

В-11 — до громадян своєї та інших держав;

В-12 — до престижу та захисту Вітчизни.

Третя підсистема

Якості громадянина і громадянська спрямованість особи як відповідні якості громадянської культури

Я-1 — національна ідентичність і міжнаціональна толерантність;

Я-2 — прихильність до вселюдських цінностей і місцевий патріотизм;

Я-3 — громадянська гідність і громадянський обов'язок ;

Я-4 — національний менталітет і національна самосвідомість;

Я-5 — державна патріотичність і державницький оптимізм;

Я-6 — громадянська дисциплінованість і громадянська активність;

Я-7 — відданість і вірність справі національного державотворення;

Я-8 — збереження родоводу й честі родини, громади та демократичність;

Я-9 — повага до національних традицій та приязнь до громадянських обрядів;

Я-10 — національна одномовність і національна гордість;

Я-11 — етнічний плюралізм та етнічна екзофілія;

Я-12 — громадянська відповідальність і громадянська мужність.

Аналогічно умовно виділені відповідно до реально досягнутих результатів рівні загальної громадянської культури особи: високий — переважно високий рівень основних інтегральних якостей у поєднанні з ідеальним та середнім рівнем окремих із них; середній — переважно середній і високий рівні основних інтегральних якостей у поєднанні з низьким та ідеальним окремих із них; низький — переважно низький та середній рівні основних інтегральних якостей у поєднанні з найнижчим і високим окремих із них; найнижчий — переважно найнижчий та низький рівні основних інтегральних якостей у поєднанні з середнім та високим окремих із них.

Від складання програми діагностики громадянської культури особистості багато залежить у справі співвіднесення проміжного результату із попередньо зафікованим, що дозволяє передбачити віддалені результати у справі національного виховання: "Вдала

діагностична програма дає змогу конкретизувати цілі, тактику й стратегію виховної роботи з класом, диференційовано підійти до учнів з різними рівнями громадянської вихованості, забезпечити індивідуальний підхід до кожного" [7, 176].

Для визначення конкретного рівня сформованості громадянської культури за виділеними показниками використовуються в комплексі найрізноманітніші методи, серед яких ефективними є анкетування, тестування, спостереження, бесіди зі школярами, їх батьками тощо. Причому результати взаємоперевіряються за допомогою різних методів дослідження. Наприклад, ставлення до суспільних груп (родини, гурту, громади) уточнюється за допомогою тесту ціннісно-орієнтаційної єдності, методики соціально-психологічної самоаестації групи, соціометричного методу, спостережень, бесід зі школярами, батьками, тесту незавершених речень тощо.

Звичайно, наш концептуальний підхід не суперечить проголошений Концепції громадянського виховання особистості, що реалізується в суспільних навчальних закладах України вже сьогодні. Хоча ми й вкладаємо у зміст громадянського виховання значно вужчий аспект, ніж це проголошено у Концепції. Проте жодна людина не виховується й не формується поєлементно. Тому й немає окремого громадянського, морального, естетичного чи фізичного виховання, а є комплексне формування особистості в єдинстві всіх її інтегративних складових компонентів. Тому й усвідомлюємо необхідність практичного розв'язання програми національного виховання громадян незалежної України, яке б відбувалося на основі загальнодержавної об'єднуючої ідеї, що й відображену у Концепції громадянського виховання особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. — 2000. — № 3. — С.7–13.
2. Костів В. Проблема мети і змісту національного виховання молоді: історія та сучасність // Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів. — Івано-Франківськ, 1995. — С.20–25.
3. Костів В. Методологічні основи вивчення моральної вихованості особи // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. — Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського університету, 1996. — Ч. 1. — С.26–37.
4. Костів В. Сучасні аспекти виховання в національній школі // Шлях освіти. — 1999. — № 3. — С. 2–8.
5. Костів В. Методологічні основи побудови концепції особистісного розвитку // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. — Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського університету, 2000. — Вип. 5. — Ч. 1. — С.48–54.
6. Богданов В. Системологическое моделирование личности в социальной психологии. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1987. — 144 с.
7. Ігнатенко П., Поплужний В., Косарєва Н., Крицька Л. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти. — К.: ІЗМН, 1997. — 252 с.

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Наталя ПРИЙМАС

### "ВЕЛИКА ЛІТЕРАТУРА" У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ (на прикладі творчості Уласа Самчука)

Зміни у суспільному житті України в час національного відродження дали можливість введення до навчальних програм художніх творів письменників, імена яких були вилучені з української культури. Неможливо формувати духовність нації без вивчення цієї літературної спадщини. На даному етапі особливої уваги вимагає культура української діаспори, яка зовсім випала з поля зору. В умовах української державності стало можливим вивчити реалії життя українців за кордоном. Немає жодної країни в світі, яка б поза своїм материком мала так багато визначних представників літератури, як Україна. Українці в діаспорі не тільки зберегли мову, традиції, звичаї, а й в особі найталановитіших своїх представників розвинули українську літературу, культуру, науку. В українській діаспорі існували школи, творчі угруповання, об'єднання літературного життя письменників.

У повоєнні роки (1945–1948) в Німеччині діяла літературна організація українських емігрантських письменників — Мистецький український зух (МУР), завданням якої було: "у високомистецькій, досконалій формі українського слова служити своему народові і тим самим завоювати собі голос та авторитет у світовому мистецтві" [18, 3]. Ініціатором створення і головою МУРу був український письменник Улас Самчук. Саме він створив неповторні монументальні романі про стражденний історичний шлях України ХХ сторіччя.

Відомий літературознавець із діаспори Григорій Костюк зазначив: "Ідея Батьківщини і рідного народу виповнювала вщерть його духовне ество, зміцнювала і утверджувала в чужому світі його письменницький талант" [9, 294]. Цей "літописець українського народу ХХ сторіччя", як по праву називають Уласа Самчука, у 1984 році в Торонто у своєму інтер'ю з конференції під назвою "Історія ДІ-ПІ. Українські втікачі після II Світової війни", даючи характеристику діяльності МУРу, сказав: "Люди просто молитовно ставилися до цієї справи, здавалось, що це жертвоприношення у якійсь святині, де люди мусять представити себе у ділянці мистецтва для майбутнього... Прийде час, коли дослідники будуть шукати кожен шматок паперу, на якому задокументована кожна справа того часу".

Серед матеріалів з'їзу і конференції МУРу знаходиться доповідь д-ра Остапа Грицая, в якій говориться, що потрібно творити таку літературу, яка б давала "розв'язання вічних проблем людського життя в дусі українського світовідчuvання" [3, 86].

Наводимо слова зі статті І.Багряного "Думки про літературу", опублікованої в збірнику МУРу 1946 року: "Література покликана виховувати і гартувати людей, окрілювати їх, озброювати в ім'я творчого життя, боротьби і цвітіння" [1, 35].

В даному збірнику міститься стаття Уласа Самчука "Велика література", в якій він відстоює думку про справжнє покликання і призначення "великої літератури". "Твори великої художньої літератури давали, дають і будуть давати щось, що скріплює, збагачує, цементує спілідарність людських вдач і різноманітностей... Велика література світу — де найвищий моральний ареопаг, де судяться і дають присуд вселюдські моральні чи аморальні вчинки, і горе тимлюдям чи тим народам, які в тому судилищі не чи не досить заступлені" [16, 45]. "Людина не вдовільняється тим, що бачить їїоко фізичне. Вона йде невидимими стежками, на яких провідником її може бути тільки логіка її розумового думання. Те думання, ті висновки, ті виникнення поза обрії намацального можуть поставати у людей розбуджених і зворохоблених великим творчим словом. Бо на початку всього бі слово, і бі Бог" [16, 52].

Читання художнього твору, на думку Льва Толстого, — це, в першу чергу, знайомство з самим письменником. Належне ознайомлення з життєвим шляхом письменників — це ще і

своєрідна енциклопедія нашої культури, історії. Треба зробити все, аби вивчення особистості письменника давало учням інтелектуальну й емоційну наснагу, а естетичне виховання морально цілеспрямовувало. Біографічний матеріал, який правильно донесений до учнів, краса життєвого подвигу митця, гармонійне поєднання його способу життя і творчості викликає позитивні емоції, має глибокий вплив на формування особистості школярів, на вибір свого ідеалу людини.

Для правильного протікання виховного процесу, побудованого на матеріалі про особистість письменника, учням важливо пізнати його вдачу, звички, уподобання, громадське обличчя, особисте життя. Тільки тоді, коли постати письменника буде розкрита так, що він постане перед учнями мов живий, коли стане їм не тільки зрозумілою, а й близькою людиною, вони сприйматимуть його і як митця, і як борця, перейматимуть його погляди, ідеї, його моральний і етичний кодекс, що і є найпершим завданням літературного виховання.

Листи письменників, їх біографічні, художні твори, спогади сучасників, біографічна белетристика наштовхують на роздуми, з яких починається самовиховання. "Біографії видатних митців слова — надзвичайно цінний матеріал для роздумів на світоглядні і морально-етичні теми. Це ціла школа самовиховання громадянина з чіткою програмою людинознавчого і народознавчого спрямування. Саме це мав на увазі Іван Франко, коли писав, що геній, обранці долі, велиki і оригінальні, в щасті і стражданні, що життєпис корифеїв літератури дасть змогу увійти в таємниці духа, бо саме в них цей дух міститься" [17, 180].

Вивчаючи літературний твір, "наголошувати слід на багатстві духовного світу письменника, на красі його вчинків, на величі проголошуваних ним ідеалів" [17, 109]. "Література в нашу епоху, в наш час... це є справа нації, речником якої має бути письменник чи поет" [1, 35], — таку думку висловив І.Багряний на сторінках збірника МУРу у 1946 році. Таким "речником" був і є Улас Самчук, сила і непроменучість творчого набутку якого, за словами Г.Костюка, в тому, що твори його написано, "висловлюючись метафорично, кров'ю серця письменникового" [9, 310]. Улас Самчук є великим письменником великої еміграційної літератури, оскільки "велика література виростає з великого призначення. Свідомість цього, звана ідейність, є рушійною силою письменника. Цим, власне, письменник відрізняється від графоманів, а справжня література від здрукованого паперу" [1, 32].

За словами І.Багряного важливо, щоби "письменник мав, що сказати, знов для чого сказати" [1, 36], а Улас Самчук, творячи велику літературу, знов своє призначення: "Я не тому письменник свого народу, що вмію писати. Я тому письменник, що відчуваю обов'язок перед народом. Бог вложив в мої руки перо. Хай буде дозволено використати його для доброго, для потрібного".

Головний герой роману Уласа Самчука "Волинь" Володько Довбенко, що є прототипом автора, мав нестримне бажання, в якому вбачав своє призначення, для якого Бог вибрал його одного — "хотів списати все, що бачить його очі, що чують уха. Хотів зробити великий протокол, щоб поставити його на суд історії" [15, 129].

Один з героїв роман пророкує йому: "Диявол буде кидати вас у темницю — не бійся. Видержиш і переможеш. А як згинеш, то згинеш тільки тілом. Твої діла і думки зістануться і будуть далі чинити твою волю" [15, 130]. Автор свідомо розумів призначення своєї творчості. На його творах повинна виховуватись свідомість нації, формуватися її духовність. У.Самчук знов, що його твори будуть "читати і жахатимуться і думатимуть" [146, 115].

Критики і шанувальники таланту письменника визнають його, як одного з найвизначніших прозаїків ХХ століття. "Він... рідкий талант у всіх літературах, не тільки в нашій" [8, 233], — писав Ю.Кліновий. "В живописанні художнім прозовим словом сучасної йому української національної історії... досягнув більших вершин, ніж хто б то не був" [12, 19], — С.Пінчук; "...незалежний, найбільший і найпродуктивніший органічно-національний романіст-прозаїк" [5, 16], — так висловлював М.Дальний на сторінках канадського часопису "Нові дні".

"Сучасна українська література не має сьогодні ані кращих романістів, ані літописців, ані мемуаристів, чи взагалі прозаїків" [2, 43], — говорить А.Власенко-Бойцун. "Між сучасними українськими письменниками на еміграції У.Самчук займає одне з перших місць" [11, 206]. Analogічні твердження зустрічаємо в усіх зарубіжних і вітчизняних критиків творчості У.Самчука.

Твори Уласа Самчука не можуть не зачіпати душевних струн, тому "хай знайомиться з цими творами кожна молода людина. Во ім'я майбутнього", — закликає М.Ткачук. Близький приятель Уласа Олексійовича літературний критик Юрій Стефаник (Ю.Кліновий) на сторінках часопису "Нові дні" висловився так: "В мене нема сумнівів, що спогади Самчука... колись стануть обов'язковою лектурою в університетах вільної України, — на історичних та літературних факультетах, — такі вони насычені українознавчими темами, нашою історією і культурою, особливо літературою" [7, 3]. Творчість У.Самчука — це багатющий неоцінений матеріал для виховання та духовного збагачення кожної людини. "Повного У.Самчука та його заслуг для української культури ми не знали і не знаємо досі" [5, 17]. "Українська спільнота, а зокрема молодь, повинна більше поцікавитися цією поважною культурною спадщиною, яка могла б дати свій внесок у світову літературу" [11, 206].

Редактор "Нових днів" М.Дальний у передовій статті з нагоди 75-річчя письменника писав: "з усіх сучасних українських письменників саме Улас Самчук мав найбільший вплив на формування моого світогляду й світогляду більшості моїх товаришів" [6, 1].

Аналізуючи критичні матеріали, які стосуються життя і творчості У.Самчука, ми виділяємо думку, що повторюється в кожному тексті: одним із джерел виховання нинішнього покоління має стати літературна спадщина У.Самчука, вивчення його життєвого і творчого шляху. Про дослідження і вплив творчого доробку майстра слова на духовність нації говорить професор Р.Гром'як: "Поки ще живуть люди, які пам'ятають У.Самчука, треба зібрати кожну згадку про нього, розмаїті свідчення про вплив його творів — художніх і публіцистичних — на сучасників і нашадків" [4, 3].

У жовтні 1994 року на науковій конференції в м. Рівному, присвяченій 90-річчю У.Самчука, Наталія Савчук у доповіді "Формування національної свідомості учнів під час вивчення роману У.Самчука "Волинь", говорила про те, що українська література є не тільки засобом пізнання, а й "важливим знаряддям суспільного розвитку і виховання, мета якого є ціннісна орієнтація особистості, формування її національної свідомості. Завдання вчителя — допомогти учням виробити власний еталон людини (українця), який би став орієнтиром у процесі самовиховання" [13, 44].

Шістдесят років тому, у 1934 році, одразу ж після виходу в світ першої книги — роману-епопеї "Волинь", тогодчасні літературні часописи разом зі схвальними відгуками висловлювали тверду впевненість у тому, що цей твір "стане обов'язковою лектурою в наших середніх школах" ("Перемога", ч.21.І.ІХ.1934) [10, 39].

Сьогодні діючі програми з української літератури, розроблені Інститутом педагогіки АПН України й Інститутом українознавства Національного університету ім.Т.Шевченка, пропонують вивчення роману У.Самчука "Марія" та публіцистичної статті "Нарід чи чернь", знайомство з романом "Волинь", деякі твори рекомендовано для самостійного читання. Але вивчення творчості У.Самчука в школі повинно бути більш ґрунтовним. Цього не досить для ознайомлення з творчістю одного з найбільших і найталановитіших прозаїків України XX століття, чий невичерпний літературний матеріал, такий актуальний у наш час, містить важливі виховні аспекти.

Досліджуючи виховні аспекти творчості Уласа Самчука, можна виділити такі основні загальні напрями:

- патріотичне виховання, пробудження національної свідомості українців, їх прямування до ідей національної державності, прагнення боротьби за віру, славу, честь України;
- виховання любові до рідного краю на основі краєзнавства, народознавства; духовне відродження українських національних традицій;
- трудове виховання, відродження традицій господарів землі, хліборобів, орачів, садівників, пасічників;
- плекання історичної пам'яті, шанобливе ставлення до світлих і трагічних сторінок історії України;
- виховання любові до культури свого народу;
- релігійне виховання, шанобливе ставлення до національної віри;
- формування характеру та світогляду людини, вибір і відповідальність особистості;
- виховання добра, милосердя, поваги до людей праці і любові до родини;

- роль освіти і просвітницької діяльності.

Життєвий і творчий шлях письменників еміграції, еміграційна література, яку Самчук називає "насправді винятковою літературою", є неоціненим матеріалом для виховання почуття патріотизму, відданості своїй справі, своєму народові. Це джерело виховання людської особистості, сукупність таких особистостей становить справжню українському націю. Це — джерело виховання української нації. Ім'я Уласа Самчука, його літературна спадщина стоять на одному з перших місць в даному процесі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Багряний І. Думки про літературу // Мистецький український рух. — Зб. I — Мюнхен—Карльсфельд. — 1946. — С.25—36.
2. Власенко—Бойчун А. Есеї і рецензії // Coral Springs—Miami. — 1983. — С.26—43.
3. Грицай О. Мала чи велика література // Мистецький український рух — Зб. I. — Мюнхен.— Карльсфельд. — 1946. — С.82—86.
4. Гром'як Р. Запрошення до подорожі шляхами Уласа Самчука. — Герц М. Улас Самчук на Закарпатті. — Тернопіль. — 1997. — С.3.
5. Дальний М. Слово на відкритті музею—архіву Уласа Самчука // Нові дні. — Торонто. — 1988, жовтень. — С.16—17.
6. Дальний М. Найбільший український романіст // Нові дні. — Торонто. — 1980, лютий. — С.1—2.
7. Клиновий Ю. "Мудрець на коні вороному" // Нові дні. — Торонто. — 1980, лютий. — С.2—4.
8. Клиновий Ю. Улас Самчук — його сімдесятиріччя // Слово. — Зб.6. — Торонто. — Об'єднання українських письменників "Слово". — С.230—234.
9. Костюк Г. Образотворець "времени лютого". — У світі ідей і образів // Сучасність. — 1983. — С.294—310.
10. Куцевол О. Дівосвіт дитинства // Улас Самчук. До 90—річчя від дня народження письменника. Ювілейний збірник. — Рівне: Азалія. — 1994. — С.39—41.
11. О.К. Письменник Улас Самчук // Авангард. — Printed in Belgium Editeur. — Ч.3—4 (122—123) XXIX, 1975. — С.206.
12. Пінчук С. Улас Самчук — найвидатніший прозаїк ХХ століття // Улас Самчук — видатний український письменник ХХ століття. — Тернопіль—Кременець. — 1994. — С.19—34.
13. Савчук Н. Формування національної свідомості під час вивчення роману Уласа Самчука "Волинь" // Улас Самчук. До 90—річчя від дня народження письменника. Ювілейний збірник. — Рівне: Азалія. — 1994. — С.42—44.
14. Самчук У. Волинь (трилогія). Війна і революція. 2 частина. — Третє видання. — Торонто. — Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука. — 1965—1969. — 398 с.
15. Самчук У. Волинь (трилогія). Батько й син. — 3 частина. — Третє видання. — Торонто. — Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука. — 1969. — 396 с.
16. Самчук У. Велика література // Мистецький український рух — Зб.I. — Мюнхен—Карльсфельд. — 1946. — С.38—52.
17. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. — Київ: Проза, 1995. — 254 с.
18. Чого ми хочемо // Мистецький український рух — Зб.I. — Мюнхен—Карльсфельд. — 1946. — С.3—6.

Леся САВКА

### ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ ДОСЛДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Проблема національної самосвідомості має давні витоки, але найчіткіше постає за умов становлення націй і формування держав. Тут вона набуває форми національної ідеї, яка, трансформуючись під впливом конкретно—історичних умов, стає духовною основою життєдіяльності нашій, подолання кризових станів, що особливо загострюються на переломних етапах всесвітньої історії. Це має більш ніж суттєве значення для сучасного стану України, що переживає великі труднощі на шляху утвердження своєї самостійності, розбудови національної держави. Їх подолання неможливе без консолідації народу, усвідомлення й самоусвідомлення причетності кожного жителя України до цього процесу, його громадянської позиції, зростання національної свідомості.

Витоки національної самосвідомості (як і свідомості та самосвідомості загалом) знаходяться у більш широкій світоглядній проблемі сутності й існування людини, сенсу і

призначення її буття. Через її висвітлення постають обрії національної самосвідомості, вирішення якої має ґрунтуватися не на пошуках абстрактної людини–українця, абстрактного ідеалу "обітованого майбутнього", месіанської ролі України, а на виявленні і втіленні справді людських умов існування, адекватних самій людині. Останнє — вихідна аксіома, без якої не обйтися в пошуках орієнтирів суспільного розвитку, вирішенні нагальних завдань, які постають перед українським суспільством.

У вітчизняній літературі проблема національної самосвідомості розглядалась, у першу чергу, в межах етнографії; філософи зверталися до даної проблематики лише "з приводу" якогось іншого питання, не роблячи предметом серйозного наукового аналізу [1]. Для загального підходу до розгляду національної самосвідомості, котрий мав місце, характерні дві риси: по–перше, так зване дворівневе розуміння національної самосвідомості ("національна самосвідомість має дві сторони: ідеологічну та психологічну, і як така існує й на рівні суспільства, і на рівні особи"); по–друге, розгляд національної самосвідомості з точки зору її структури, її складових частин. Іншими словами, йшлося лише про те, що можна вважати компонентами національної самосвідомості, а що не можна.

У західноєвропейській націоналістичній філософії самосвідомість розглядалась як істина свідомості, у вигляді особливого роду знання, яке вже "існує" у свідомості. Самосвідомість — це те знання, яке вже є присутнім у свідомості перед її виконанням. Цей підхід дозволяє висунути низку тез, котрі розкривають суть самосвідомості нації. Так, якщо самосвідомість (усвідомлення себе) є основою свідомості (усвідомлення іншого), то національна самосвідомість є передумовою, основою бачення того, що оточує націю. І друге — у знанні про інше я повинен мати знання про себе, оскільки свідомість — моя, і знання про інше відбито через мою самосвідомість. Отже, можна стверджувати, що нація, котра володіє знаннями про інші спільноти, водночас володіє знанням і про саму себе, бо спосіб бачення певного об'єкта (інших спільнот) характеризує сам суб'єкт бачення.

Самосвідомість є явищем взаємовідображення різного у середині єдиного знання. Іншими словами, самосвідомість припускає усвідомлення одиничного та загального водночас. Таким чином, розглядаючи самосвідомість нації, можна говорити, що у ній зафіковані й унікальність самої нації, і належність до всього людського роду.

Національна самосвідомість є формою рефлексу індивіда над собою. Отже, самосвідомість нації — це така реальність, пізнання якої дозволяє людині у більшій мірі пізнати саму себе.

І ще на одній рисі самосвідомості варто зупинитися. Унікальною властивістю для самосвідомості є здатність народжувати ціннісні орієнтації. Завдяки самосвідомості людина виявляється прихильною до одного та відмовляється від іншого. Знання про те, хто є я, нерозривно пов'язане із знанням, а конкретніше, з можливими відповідями на питання: що я можу зробити? що повинен робити? Акт самосвідомості нерозривно зв'язаний із проблемою вибору, оскільки спосіб самоусвідомлення багато в чому визначає подальшу мотивацію та сферу прикладання сил. Самосвідомість нації здатна служити творцем унікальних ціннісних орієнтацій.

Досвід, котрий нація здобуває в процесі свого становлення, є унікальним і не може бути повтореним ніякими іншими утвореннями. Здобуваючи досвід, нація утворює свою історію, і ця творчість виступає як творіння унікальних смислів, творіння певного, притаманного виключно їй, поля культури. Цьому полю культури властиві певні цінності, особливі правила інтерпретації та дефініції, що викликані специфікою людей та зв'язків, які вони утворюють. Це поле культури дозволяє нації усвідомлювати себе як цілісність.

Можна виділити три умови, за яких можлива самосвідомість нації як специфічна реальність [1]:

- 1) самосвідомість нації можлива, коли те, що оточує націю, стало частиною самої нації та необхідно усвідомленим розпізнаванням;
- 2) самосвідомість нації можлива при існуванні унікального поля культури даної нації;
- 3) самосвідомість нації як специфічна реальність можлива, коли є група людей — певний суб'єкт, які здатні відтворювати національну самосвідомість на рівні мистецтва, релігії, політики або, інакше кажучи, котрі можуть творити те унікальне, корені якого — у полі

культури даної нації. Під таким суб'єктом відтворювання самосвідомості нації розуміємо інтелігенцію як групу людей, яка професійно займається духовною творчістю.

Здобуваючи свій досвід, нація створює свій світ. Світ є певною даністю, притаманною людській суб'ективності незалежно від того, чи це суб'єкт індивідуальний, чи колективний.

Світ нації виникає як невід'ємний елемент її становлення, завдяки якому тільки і можливе входження її до Світу Взагалі. Але якщо світ конкретної людини фіксує її місце та можливості, то світ нації відповідно фіксує горизонти і статус нації серед того, що її оточує. Світ нації є для людини певною нішою, з якої виростає сама людина та її індивідуальний світ. Самосвідомість нації є невід'ємною складовою частиною світу нації, а тому вона є тією реальністю, котру людина застас при своєму народженні.

Самосвідомість нації потрібно розуміти не тільки як знання нації про саму себе та відмінності від того, що її оточує. Самосвідомість нації здійснюється на основі фундаменту, зокрема на основі установок та стереотипів, властивих нації, і вивчатись повинна у взаємозв'язку з ними. Як невід'ємна частина світу нації, самосвідомість нації є текстом, по якому можна судити про включення цієї нації до загальносвітових, загальнокультурних процесів.

Самосвідомість особи — це інтегруюча цілісність, а національна самосвідомість — це її складова частина, яка спроможна відігравати як домінуючу роль, так і другорядну, а все ж таки бути присутньою у самосвідомості індивіда.

У процесі самоусвідомлення індивід ідентифікує себе з групами різного рівня, в тому числі з етносом або нацією. І національна самосвідомість є ступенем рефлексії індивіда над собою як представником нації.

Але питання полягає не тільки у тому, на якому рівні ідентичності зупиняється людина. Питання стойть ширше. Справа у тому, що основний вклад у створення окремих образів вносить образ світу в цілому. Іншими словами, на пізнання частин накладає суттєвий відбиток бачення цілого. Питання можна сформулювати так: світ якого рівня ідентичності (мікрогрупи, середнього рівня або людства) стане тим світом, образ якого буде своєрідною призмою пізнання для конкретної людини? Або світ якої групи буде займати місце Світу Взагалі і буде виконувати його функції? У випадку, якщо світ нації прирівнюється до Світу взагалі, нація починає відігравати роль тієї субстанції, інтереси якої стоять понад усе, в тому числі — вище людства в цілому. Це другий статус світу нації та зокрема самосвідомості нації, він може бути як реалізованим, так і не реалізованим. Мова йде про вільний вибір індивіда. Якщо у першому випадку самосвідомість нації виступає чимось первісним і тим, що індивід просто засвоює, то у другому — самосвідомість нації з усіма її складовими частинами, здатністю породжувати ціннісні нормативи й стимулювати до дії здатна відіграти роль провідної детермінанти у мотивації індивіда та поведінці людини. Це станеться у тому випадку, коли у свідомості образ нації займе місце Світу Взагалі. Можна стверджувати, що світ нації може виявитись не тільки вихідною нішою індивіда, а й тією ж основою, крізь яку індивід взагалі сприймає світ.

Нація постійно знаходиться у процесі самоусвідомлення. Це зв'язано зі змінами оточення нації тощо. Цей процес є неперервним, і можна говорити про розвиток самосвідомості у "змінах визначенень його об'єкта" (Гегель). Так, самосвідомість зазнає змін у тому розумінні, що в різні періоди вона фокусується, переважно, навколо однієї ідеї. Іншими словами, самосвідомість нації здійснюється відповідно до домінуючої ідеї, яка має історичний характер.

У функціонуванні самосвідомості нації можна виділити дві тенденції:

- 1) зростання впливу самосвідомості нації на мотивацію та вчинки людей;
- 2) згасання самосвідомості нації, яке пов'язане із заміщенням національних цінностей чимось іншим (економічними інтересами, індивідуалізмом тощо).

Ці тенденції тісно пов'язані з двома факторами:

- 1) характером активності суб'єкта відтворення самосвідомості нації;
- 2) наявністю або відсутністю зовнішнього ворога.

Справа у тому, що піднесення самосвідомості нації на особистісному рівні присутнє тоді, коли суб'єкт відтворення ідей, які мають домінуючий характер на даному етапі, активний та здатний консолідувати навколо себе всю націю. Так було на межі XVI–XVII сторіч, коли українська шляхта здійснювала роль суб'єкта відтворення самосвідомості етносу на релігійній

підставі, так було і на початку ХХ століття, коли політичні ідеї були домінуючими в інтелігенції, що в кінцевому результаті відіграво вирішальну роль в утворенні УНР.

Мобілізуючим фактором для активізації самосвідомості нації є також наявність зовнішнього ворога. Проте коли суб'єкт відтворення самосвідомості нації слабшає, навіть наявність зовнішнього ворога не здатна довго утримувати національну самосвідомість у піднесеному стані, як наслідок, — роль національного у мотивації та вчинках людей також слабшає.

Національна (ширше — етнічна) самосвідомість сьогодні є предметом зацікавлення філософії, історії, психології, політології та ряду інших наук. Національна свідомість, культура й мова є головними етноінтегруючими та етнодиференціюючими визначниками етносу і значною мірою забезпечують його функціонування та збереження як єдиного цілого (під етносом розуміємо надсоціальну, культурно-лінгвістичну та психофізичну спільноту, об'єднану спільністю походження на певній території, мовою, особливостями культури, психіки та національного характеру) [3].

Для української науки проблеми, пов'язані з дослідженням формування, розвитку, відродження національної самосвідомості, були і залишаються особливо актуальними. Адже український народ протягом багатьох віків зазнав національного гноблення і тиску на українських діячів культури та науки XIX—XX столітті, які присвячували свою діяльність відродженню та розвитку самосвідомості рідного народу.

Нині багато говориться про національне відродження України, розбудову власної державності, прямування до цивілізованого світу при збереженні національно-культурних відмінностей. Саме останнє відіграво значну роль у вільному визначенні 1991 р. суверенітету, власної влади й самостійної державної політики України. Однак отримання Україною незалежності й суверенітету, з огляду на нашу дійсність, ще досить далеке від реалізації нею національної ідеї.

Для українства національною ідеєю має стати ідея України, але не у формі "Україна над усе", а як Вітчизни усіх громадян, які пов'язали свою долю з українською землею й причетні до творення на цій землі суспільства, яке б продовжило українські традиції й одночасно пов'язало ці традиції зі стратегією розвитку. Головними цінностями в національній самосвідомості на цьому шляху повинні стати не емоціоналізм, індивідуалізм, анархічність, релігійність, якою нині підмінюються духовність, а справедливість, чесність, усвідомлення власної гідності, дисциплінованості, віданості своїй справі, відповідальності, дефіцит яких більш ніж очевидно спостерігається у нашому суспільстві.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Пустотін В. Самосвідомість нації // Розбудова держави. — 1993. — №3. — С.18–21.
2. Жолтовський П.М. Художні промисли в західних областях України // Жовтень. — 1957. — №3. — С.113.
3. Процеєв'ят Т. Про деякі завдання етнологічного дослідження етнічної самосвідомості українців // Науковий збірник Українського Вільного Університету. — Мюнхен — Львів, 1993. Серія: Наукові збірники. — Том 16. — С.219–225.
4. Чижевський Д. Філософія і національність // Філософська і соціологічна думка. — 1990. — №10. — С.94–97.
5. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ ст."). — К.: Райдуга, 1994.

Наталія ПАЛЛІЙ

### ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На порозі ХХІ століття, яке ООН проголосила "Століттям людини", у суспільстві загострюється особливе почуття — цінності людської особистості. Історичний досвід свідчить, що саме на зламі епох поширюється непередбачуваність подій, нестабільність усіх суспільних процесів. У масовій та індивідуальній свідомості зростає тривожність, невпевненість у майбутньому, людина опиняється в стані хаотичного пошуку сенсу життя, свого місця в ньому.

Ці хвилювання розуму і душі дедалі відчутніше впливають і на особистість дитини, психіка якої надзвичайно чутлива до ритму та мінливих умов сьогодення.

Проблема допомоги дитині у власному самоутвердженні актуальна вже у період шкільної адаптації особистості (особливо у перший рік перебування в школі). Більшість дослідників [3; 9 та ін.] відзначають, що адаптація до школи як "критичний період" розбалансованості у динамічному процесі взаємодії дитини і середовища все частіше супроводжується проявами емоційної неврівноваженості й дезадаптованої поведінки. На цьому фоні нерідко виникають вторинні поведінкові та емоційно-негативні прояви, які у випадках повторюваності, стійкої фіксації призводять до шкільної дезадаптації, дегармонізують подальший розвиток особистості [2].

Проте аналіз масової шкільної практики, на жаль, дозволяє констатувати відсутність належного розуміння пріоритетності емоційного розвитку як найважливішого з компонентів шкільної адаптації вихованців. Як наслідок, з року в рік погіршується психічне здоров'я підростаючого покоління, збільшується кількість дітей, які відчувають себе у житті незахищеними, опінуються як "афективні", "проблемні", непередбачувані, "важкі" у спілкуванні [6; 10].

Зважаючи на важливість початкового періоду шкільного життя для подальшого становлення особистості, а також на психологічні характеристики молодшого шкільного віку (безпосередність сприйняття навколошнього світу, високий рівень наслідування та емоційного "зараження", чутевість щодо педагогічних впливів та ін.), вважаємо, що одним із перспективних шляхів вирішення емоційних проблем дітей в умовах їх шкільної адаптації є *педагогічна корекція*. Мова йде, насамперед, про допомогу в оволодінні мистецтвом самореабілітації, що стимулює самостійні пошуки нових можливостей самоздійснення, наближення до себе, до власної сутності з боку учня.

Значний потенціал для успішного здійснення педагогічної корекції емоційної сфери молодших школярів містить художньо-ігрова діяльність. Ми виходили з того, що мистецтво як найвища форма смислового особистісного світоспоглядання здатне без будь-якої зовнішньої регуляції накопичувати соціальний досвід особистості, організовувати її почуттєву сферу. Разом із тим у синкретичній єдності з грою — "надійним посередником між світом дитини і зовнішнім світом" [11, 46] й улюбленим видом діяльності молодших школярів — мистецтво успішно реалізує свою комунікативно-компенсаторну функцію і постає ефективним засобом педагогічної взаємодії з учнями [12].

Предметом нашого дослідження є педагогічна корекція емоційної сфери молодшого школяра (першокласника) засобами художньо-ігрової діяльності. Мета — теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка змісту, форм і методів педагогічної корекції емоційної сфери молодших школярів у процесі художньо-ігрової діяльності.

У сучасній педагогічній теорії феномен власне педагогічної корекції розглядається в контексті відносно нового напрямку науково-пошукової діяльності вчених, педагогів, медиків, психологів — *педагогічної реабілітації*, ідеї якої мають стрижневе значення не лише в роботі з хворими дітьми, а й для масової середньої школи, для поглиблення її реабілітаційної функції, оскільки вона покликана допомогти учневі зорієнтуватися в складному, суперечливому світі.

У нашому дослідженні здійснено спробу наукового обґрунтування сутнісної природи педагогічної корекції як феномену і дефініції. Сутність педагогічної корекції полягає в тому, що вона (педагогічна корекція) є різновидом експлікаційної допомоги (від лат. *explication* — роз'яснення, тлумачення) вихованцю з боку вихователя в конкретній діяльності з метою її регулювання. Принципово зазначити, що мова йде не про традиційне тлумачення корекції як виправлення тих чи інших рис характеру та поведінки особистості, а про створення таких умов, у яких культивуються діалогічне спілкування, особистий контакт вчителя, що сприяє максимальному розкриттю сутнісних сил дитини, стимулює її до творчого саморозвитку і самовдосконалення. За таких умов змінюється і стиль роботи вихователя: він *корегує* процес творчої реалізації особистості, а не лише організовує взаємодію з дитиною або здійснює виховний вплив. З огляду на це загальна спрямованість на розвиток особистості конкретизується ідеями допомоги учням у вирішенні "важких" ситуацій і самовизначені, забезпечення захисту і психологічної підтримки дитини у шкільному середовищі, що особливо необхідно в період шкільної адаптації особистості.

Поняття *педагогічна корекція емоційної сфери молодшого школяра* ми розглядаємо як безперервний, постійно оновлюваний синтез короткосрочних впливів, спрямованих на профілактику й усунення порушень у його емоційному розвитку. Саме в межах корекційного впливу вирішується таке важливе завдання виховання, як "повернення емоцій дитини самій і іншим на добро" [8, 67].

Успішний перебіг педагогічно–корекційного впливу базується на реалізації таких принципів: системності корекційних, профілактичних та розвиваючих завдань; урахування віково–психологічних та індивідуальних особливостей дитини; спільнотої ігрової діяльності та педагогічного спілкування; налаштованості на успіх; рефлексивності корекційного впливу; залучення найближчого соціального оточення до корекційної роботи з дитиною.

На основі уявлення про сутність педагогічної корекції розглянемо специфічні методи корекційного впливу. Серед них виділимо групу методів "дотику вихователя до особистості дитини" [5, 169]: доброзичливої, гуманної співучасті; поваги до дитячої особистості; розуміння; довіри; співчуття; зняття напруги у стосунках; звернення до самолюбства, почуття любові. Педагогічна цінність використання означених методів полягає не лише у їх корекційній та виховній результативності, а й у наявності важливого зворотного зв'язку, який надає вчителю і вихователю можливість корегувати взаємодію у досліджуваному процесі, прогнозувати спрямованість розвитку кожної особистості зокрема.

Аналіз особливостей емоційного розвитку молодшого школяра в умовах його шкільної адаптації показує, що типовими проявами порушень емоційного розвитку дитини є підвищений рівень тривожності, склонність до страхів та спільне для них почуття неспокою. Разом із тим типовими ознаками цих проявів є байдужість до навчання та до оцінки вчителя; перевага неспецифічних форм емоційної регуляції (пасивність, безініціативність, депресія); високий рівень хвилювання під час відповіді, виконання завдання; розгубленість при найменшому зауваженні вчителя; обмеженість контактів із ровесниками, і як наслідок — страх перед школою, прояви афективної поведінки — впертості негативізму, плаксивості, демонстративної непокори, конфліктності. Саме означені прояви та їх ознаки зумовлюють доцільність і необхідність проведення корекційної роботи.

Важливим завданням дослідно–експериментальної роботи постав пошук шляхів практичного здійснення педагогічно–корекційного впливу на емоційну сферу школяра. На основі аналізу динаміки емоційного розвитку дитини в онтогенезі [1; 4] було структуровано онтогенетичну логіку послідовного ускладнення механізмів емоційного розвитку дитини. Означені логіка складається з таких етапів: *емоційна налаштованість* → *емоційна диференціація* → *емоційно–рольова ідентифікація* → *емоційне уособлення*. Об'єднуючись у цілісну психологічну структуру, дана послідовність є тим підґрунтам у розвитку емоційної сфери, яке на кожному віковому етапі збагачується, взаємодіє з іншими особистісними утвореннями, має прояв у різних видах діяльності особистості.

Базуючись на теорії виразних рухів, у якій вони розглядаються як зовнішня форма існування або прояву емоцій [7], кожний з емоційних механізмів онтогенетичної логіки можна зовнішньо відслідкувати (діагностувати) через міміку, пантоміміку, жестикуляцію, виразність мови. Водночас шляхом цілеспрямованого розвитку проявів зовнішньої емоційної виразності як системи невербальної комунікації людини педагог отримує можливість для опосередкованого корекційного впливу і на формування механізмів емоційного розвитку особистості школяра.

Відповідно до мети дослідження засобом педагогічної корекції емоційної сфери молодшого школяра було обрано художньо–ігрову діяльність. Ми виходили з того, що її корекційну спрямованість забезпечують певні специфічні особливості. Серед них виділимо такі, як креативний характер; обов'язкова актуалізація та залучення індивідуального емоційного досвіду учнів; "зараження" дитини у перебігу художньо–ігрової діяльності емоціями рольових персонажів, що сприяє виникненню емпатії.

Основним змістовним наповненням процесу художньо–ігрової діяльності було обрано унікальний феномен загальнолюдської культури — *дитячу народну гру*. Цей вибір передусім зумовлений тим, що саме фольклор (порівняно з усіма відомими формами художньої творчості) історично й структурно наближений до автентичного мистецтва, тобто до того середовища, в

якому розвивався емоційний філогенез. Важливо, що характерні особливості народних ігор (поетичні та музичні доповнення, імпровізаційність, діалогічність викладу та ін.) у поєднанні з виразними ознаками дитячої творчості (безпосередність, емоційність, потяг до гри словами й звуками, таємничість й загадковість) надають можливість нереалізованим у житті дитини емоціям віднайти вихід і втілення у довільному комбінуванні елементів художньої творчості.

На основі уявлення про можливості використання художньо-ігрової діяльності як засобу педагогічної корекції емоційної сфери молодшого школяра було визначено специфічні методи розглядуваного процесу: імпровізації; моделювання; порівняння та співставлення; інваріантного тлумачення; міжпочуттєвих асоціацій. Означені методи дозволяють корегувати як окремі етапи онтогенетичної логіки послідовного ускладнення механізмів емоційного розвитку дитини, так і дану логіку в цілому.

На основі означених теоретичних положень було визначено зміст і логіку експериментальної частини дослідження.

Констатуючий етап дослідження був спрямований на виявлення контингенту емоційно неадекватних першокласників, їх найбільш характерних негативних проявів, а також сформованості механізмів емоційного розвитку дитини. Формуючий етап дослідження передбачав педагогічно-корекційний вплив на емоційну сферу школярів у процесі їх зачленення до художньо-ігрової діяльності. Контрольний етап дослідження передбачав оцінку змін найбільш характерних негативних проявів учнів та динаміку формування механізмів їх емоційного розвитку після проведення корекційних занять.

За результатами вихідного рівня, найбільш характерними проявами виділеного контингенту емоційно-реадекватних першокласників є прояви хвилювання, тривожності; надмірне емоційне реагування, значні зміни настрою; непорозуміння з батьками і вчителями.

З метою виявлення сформованості механізмів емоційного розвитку школярів було розроблено зміст діагностичних ігор: "Подорож до Чарівного лісу", "Всі люблять цирк!", "Дивний сон". На основі показників зовнішньої емоційної виразності (міміки, пантоміміки, жестикуляції, виразності мови) та розроблених критеріїв у процесі послідовного проведення означених діагностичних ігор було виявлено рівень сформованості механізмів емоційного розвитку учнів. Так, на початковому етапі дослідження у 50% учнів експериментальних класів сформовано механізм емоційної налаштованості; у 37,5% учнів — емоційної диференціації; у 12,5% школярів прояви зовнішньої емоційної виразності не простежувались. На цьому етапі дослідження сформованості механізмів емоційно-рольової ідентифікації та емоційного уособлення не виявлено. Зауважимо, що прояви зовнішньої емоційної виразності більшості школярів характеризувались напружену мімікою, розрегульованістю моторних реакцій, руховою пасивністю, слабкими проявами інтонаційної виразності.

Характеризуючи вихідний рівень досліджуваних особливостей учнів, зазначимо, що аналіз найбільш характерних негативних проявів та сформованості механізмів емоційного розвитку учнів контрольних груп свідчить, що їх показники (як за зовнішніми ознаками, так і за внутрішньою спрямованістю) до формуючого експерименту принципово не відрізнялися від показників експериментальних груп.

Під час формуючого етапу дослідження педагогічно-корекційний вплив на емоційну сферу учнів у процесі художньо-ігрової діяльності здійснювався за трьома послідовно визначеними етапами: "мотиваційним"; "інтенсивного накопичення" емоційних вражень, почуттів і переживань дитини"; "саморефлексивним" як проекцією онтогенетичної логіки послідовного ускладнення механізмів емоційного розвитку дитини. Кожний з етапів передбачав проведення спеціально організованих корекційних занять (двічі на тиждень у позаурочний час) з постійною групою школярів (5–8 чол.) кожного класу зокрема.

*Перший етап* — "мотиваційний" — базувався на психологічному механізмі емоційної налаштованості. Метою цього етапу було зачленення учня до спільноти ігрової діяльності, "зараження" його емоційно-позитивною атмосферою. Це передбачало вирішення таких завдань: встановлення емоційно сприятливого контакту зі школярами; створення доброзичливої атмосфери спілкування на основі позитивних афективних вражень дитини.

*Другий етап* — "інтенсивного накопичення" — базувався на психологічних механізмах емоційної диференціації → емоційно ролевої ідентифікації. Метою цього етапу було

забезпечення оволодіння школярем системою конструктивних способів емоційних реакцій, які допомагають подолати надлишкове хвилювання й тривожність учнів у "важких" ділянках ситуація. Досягнення цієї мети передбачало вирішення з учнем таких завдань: розвиток уміння розрізняти емоційну виразність міміки, жестів, мови; формування уміння "моделювання" емоцій; засвоєння навичок та вмінь толерантного спілкування. Їх успішна реалізація стала можливою за умов активного самовираження дитини, створення ситуації успіху.

*Третій етап* — "саморефлексивний" — базувався на психологічному механізмі емоційного уособлення (оволодіння власним емоційним станом). Метою цього етапу було забезпечення осмислення дитиною почуття самоповаги та самовпевненості, формування адекватної самооцінки, емоційної врівноваженості. Це передбачало вирішення з учнем таких завдань: розвиток комунікативної, праксіологічної та особистісної рефлексії; розвиток готовності знаходити компроміси і домовленості в конкретній життєвій (ігревій) ситуації. Для реалізації означених завдань нами використовувались методичні прийоми: позитивного стимулювання дитини, акцентуації її досягнень, формування позитивної думки шляхом колективного опанування. Тактика педагога на цьому етапі передбачала надання дитині максимально повної ініціативи та самостійності, що створювало умови для узагальнення попередньо сформованих способів адекватного емоційного реагування, спілкування та поведінки учня і перенесення їх у практику його повсякденного життя.

У межах кожного з визначених етапів формуючої частини дослідження виявилось доцільним використання обраних форм художньо-ігрової діяльності — ігор-бесід на запропоновану вчителем (вихователем) тему; мімічних та пантомімічних ігор-вправ; рухливих та спонтанних дитячих ігор; ігор-імпровізацій; ігор-драматизацій.

Результати контрольного етапу дослідження засвідчують, що, зважаючи на отриманий у процесі корекційних занять комунікативний та емоційний досвід спілкування, в учнів експериментальних груп спостерігається стійка тенденція до зменшення конфліктних ситуацій у школі і сім'ї, проявів "шкільних" страхів, впертості, негативізму, образливості. Таких змін у школярів контрольних груп не виявлено. Разом із тим поряд з об'єктивним розвитком зовнішньої емоційної виразності у 40,6% учнів експериментальних груп після проведення корекційної роботи сформовано механізм емоційно-рольової ідентифікації; у 28,2% учнів — механізм емоційного уособлення (останній елемент онтогенетичної логіки). Характеризуючи результати контрольних груп, зазначимо, що ці показники відповідно становлять: 14,3%; 3,6% учнів.

Аналіз результатів дослідження показав, що позитивна динаміка формування внутрішніх механізмів емоційного розвитку школяра зумовлює поступове усунення найбільш характерних негативних проявів у його повсякденній життедіяльності: хвилювання, тривожність; надмірне емоційне реагування; значні зміни настрою; непорозуміння з батьками та вчителями.

Таким чином, результатом ефективності дослідження стала єдність уявлень вчителів і батьків про бажаний результат корекційного впливу — оптимізацію емоційного розвитку школяра, закріплення і перенесення позитивних результатів, отриманих у процесі корекційних занять, у його реальну життєву практику.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гарбузов В.И. От младенца до подростка: Размышления о развитии и воспитании ребенка. — 2-е изд. СПб.: РЕСПЛЕКС, 1996. — 429 с.
2. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / Вопр. психологии, 1984. — №4. — С.89–95.
3. Колесина Т.Є. Психолого-педагогічна діагностика відхилень у поведінці учнів / Початкова школа. — 1996. — № 12. — С.12.
4. Кульчицкая Е.И. Развитие чувства и эмоций у детей раннего и дошкольного возраста: Дис... докт. псих. наук: 19.00.07. — К., 1996. — 484 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. — 2-е изд. — М.: Прометей, 1996. — С.169–191.
6. Раттер. М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / Общ. ред. А.С. Соцвальской. — М.: Прогресс, 1987. — С.245–275.
7. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. — М.: Просвещение, 1980. — 392 с.
8. Русова С. Выбранные педагогические творческие упражнения: У 2-х кн. Книга 2 / За ред. Е.І. Коваленко. — К.: Либідь, 1997. — 320 с.

- 
9. Ставицька С.О. Психологі–педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: Автореф... канд. псих. наук. 19.00.07. — К., 1999. — 19 с.
  10. Степанов В.Т. Психология трудных школьников. — М.: Издат. Центр "Академия", 1996. — 320 с.
  11. Шмаков С.А. ЕЕ величество — игра. М.: NB Магистр, 1992. — 160 с.
  12. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.

Наталя ВАКАРЧУК

## МОРАЛЬНО–ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДИТЯЧОЇ ГРИ

Багатогранність прояву ігрового феномена дозволяє по–різному визначати його сутність. Гру тлумачать і як універсальний засіб розвитку культури (Й.Хейзинга) та особистості (Ф.Шіллер), і як процес, що здатний визначати соціально–психологічний механізм структури особистості (Ж.–П.Сартр, К.Ясперс), і як спосіб формування конкретних навичок поведінки та навчання (Р.Галь, А.Фабр). Поза грою людина не має змоги оптимально виразити власний творчий потенціал. Тому і в спорті, і в мистецтві, і в суперечкою інтелектуальних видах діяльності особистість прагне до своєрідної гри психічних сил, у якій доцільно поєднуються прагматизм і безкорисливе задоволення. На думку дослідників, гра є довільною (по відношенню до життєвих ситуацій) діяльністю, що відображає в специфічній умовно–узагальненій формі ставлення людини до світу, до людей, до самої себе і має на меті самовираження індивіда, формування в нього визначених типів моральної поведінки. Ігрова ситуація ставить особистість перед проблемою вибору та пошуку самостійного рішення, активізує сутнісні сили, мобілізує її біологічні та інтелектуальні задатки.

Із усього розмаїття ігрових проявів найбільш повно вивчена дитяча гра. І це не дивно, адже ігрова діяльність є однією з найважливіших форм життєдіяльності дитини. Вона є фактором пізнання дитиною навколоїшнього світу, освоєння рольових функцій у групі. У грі формуються дитяче мислення, почуття, воля. Гра справляє великий вплив на розвиток нахилів, здібностей дитини і, відповідно, на її майбутню долю.

Проте гра не завжди визнавалась важливим засобом розвитку дитини. Одним із перших, хто вказав не лише на короткочасну, а й на перспективну корисність гри, був німецький вчений К.Гроос [5]. Але він пропонував розглядати дитячу гру виключно як інстинктивну підготовку до майбутнього дорослого життя (гра дівчаток ляльками — вправляння материнського інстинкту, гра хлопчиків у війну — мисливського тощо). "Теорія передвправляння" мала свій сенс, адже гра як форма людської активності і як феномен культури безперечно сягає своїм корінням у біологічну активність тварин. Та звуження гри до виключно інстинктивного стимулювання значно обмежує її функціональні можливості.

Дещо по–іншому трактували гру представники психоаналітичного напрямку в науці. Цікавим є положення про зв'язок дитячої гри та аутизму, де останній означає домінування афективного над раціональним. Концепції первинності аутизму тлумачили психологічний розвиток як соціалізацію, в процесі якої аутизм руйнується під тиском вимог навколоїшнього середовища. Так, гра, будучи за своєю природою діяльністю аутистичною, несе в собі риси, що відображають протиріччя аутизму та реальності. З погляду З.Фрейда, включення "цензури" перешкоджає аутистичному задоволенню, змушує інстинктивне задоволення знаходити обхідні шляхи та символічні форми. Однією із таких форм символічного прояву інстинкту є дитяча гра. Таким чином, психоаналіз трактував гру як діяльність, яка найменш контролюється з боку суспільства, в якій дитина може проявити "затиснуті" вихованням бажання чи афекти. Протиставлення негативного досвіду виховання та вільної, аутистичної гри знаходимо в поглядах А.Адпера, К.Коффки, Ж.Піаже. Сучасні дослідження також стверджують, що на певному етапі розвитку дитини аутизм відступає, але зберігається аутистична гра з її безмежними можливостями реалізації нереалізованих бажань [9, 210].

Значний внесок у процес вивчення дитячої гри зробили вітчизняні науковці — Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Запорожець, Д.Ніколенко та ін. В основі вітчизняної теорії дитячої гри лежить уявлення про її соціальну природу. Гру розуміють як особливий вид діяльності дитини, що віддзеркалює її ставлення до навколоїшнього світу, перш за все до соціальної дійсності, а також має свій специфічний зміст і побудову — особливий предмет та

мотиви діяльності, особливу систему дій [11, 150]. Так, Д.Ельконін пов'язав гру з орієнтовною діяльністю і тому вбачав у грі ту діяльність, в якій формується й удосконалюється управління поведінкою. Саме в грі, на думку вченого, відбувається формування довільної поведінки дитини, її соціалізація. Сформульоване Д.Ельконіним положення про соціальну природу гри та її функції в засвоєнні дитиною суспільного досвіду стали надзвичайно важливими не лише для наукової теорії гри, а й для адекватного визначення шляхів та методів керівництва ігровою діяльністю. В працях вченого підкреслюється важливість пошуку та розробки психологічних основ педагогіки гри, педагогічних засобів та умов, за яких ігри використовувались би в загальній системі виховання школярів.

Вітчизняні науковці по-різному визначають характерні функції ігрової діяльності. Так, Л.Божович [4] вирізняє її як спосіб формування ціннісної мотивації, М.Яновська — як діяльність, що допомагає при засвоєнні моральних норм та правил. Сучасні науковці (Н.Палій, М.Тютюнник) тлумачать гру як реабілітаційний процес чи як засіб корекції емоційної сфери дитини. Однак у загальному масштабі гра визнається всіма як універсальний виховний засіб, що спроможний гармонійно поєднати різні завдання розвитку дитини та її соціалізації. Окреслення навколо гри широкого функціонального кола робить її не просто тимчасовою дитячою забавою чи своєрідною "схованкою" від реальності, а потужним виховним засобом, що прогнозує майбутні потенції людини.

Виховний потенціал дитячої гри великою мірою детермінований суспільними ідеалами. Від того, який образ особистості домінує у суспільній свідомості, залежать дії, спрямовані на її виховання. Сучасні виховні традиції представлені широким арсеналом виховних концепцій, що є базовими для тієї чи іншої освітньої системи в конкретній країні. Першу групу складають концепції, які тлумачать виховання як більш-менш жорстке керівництво учнями, як формування заданих суспільством якостей особистості. Таку педагогічну систему вважають авторитарного чи технократичною. Першочергове завдання, яке декларує така система — формування "функціонального", адаптованого до життя в даній формaciї індивіда, підготовленого до виконання передбачуваних суспільством ролей. Виховання пропонується будувати на реалістичній науковій основі, певним чином програмуючи поведінку людей та керуючи її формуванням (Б.Скіннер). Методологічною основою такої виховної системи є філософія прагматизму, позитивізму, екзістенціоналізму. Психоаналіз та біхевіоризм є психологічною основою більшості технократичних виховних концепцій. Проте в такому підході криється загроза маніпулювання особистістю, загроза отримати в кінцевому результаті людину-функціонера, бездумного виконавця. Без сумніву, формування навичок поведінки необхідне, проте не варто зневажати власну волю вихованця, його свідомість, свободу вибору, ігнорувати дитячі цінності та домагання. Адже саме ці якості і детермінують моральну поведінку людини.

Іншим принципом розвитку сучасної освіти є гуманізація навчання й виховання. Головна мета педагогічного процесу — сприяти розвитку здібностей дитини, її моральному та духовному вдосконаленню, розвивати особистісне прагнення до саморозвитку та самоактуалізації. Моделі виховання, в основі якої лежать гуманістичні ідеали, розвивали в свій час А.Маслоу [7], В.Франкл, К.Роджерс та ін. Поведінка особистості тут визначається не лише підкріпленим ззовні, як вчить класичний біхевіоризм, а врожденим прагненням людини до самоактуалізації — розвитку власних задатків, пошуку свого смислу та життєвого шляху. Особистість тут трактується як складна автономна система, що вирізняється бажанням позитивної діяльності й співпраці на основі самоактуалізації, тобто в межах самореалізації в бажаній діяльності, в ставленні до людей, у постійній спрямованості на зовнішній світ. Такий підхід ставить у центр виховного процесу особистість учня, розуміє виховання як самовиховання з опорою на дитячу самосвідомість. Така виховна система по праву вважається гуманістичною і привертає все більшу увагу освітнім нашої країни.

У той же час помилково вважати, що дитяча особистість спроможна самостійно досягти високих результатів морального самовдосконалення без допомоги дорослого, тобто без систематичної виховної роботи. Переконання, совість, честь — ці смислові установки справжньої особистості не передаються дитині по спадковості, не визначаються певним хромосомним набором, а формуються в діяльності, в конкретних справах, моральних вчинках. Тому завдання вчителя — забезпечити такий рівень виховання, в процесі якого прийняті

суспільством моральні норми стали б внутрішнім надбанням школярів на рівні особистісних цінностей, стійкою мотиваційною спонукою щодо задоволення власних моральних потреб. Одним із плідних виховних засобів і є дитяча гра. Універсальність гри полягає в тому, що вона здатна поєднати позитивні чинники двох схарактеризованих виховних систем. По-перше, ігрова діяльність дитини співзвучна з основними канонами гуманістичної теорії виховання, адже є ненасильницькою, природною, органічно потрібною дітям. По-друге, гра з успіхом може бути використана як спеціальний засіб корекції дитячого досвіду, як стимул формування конкретних навичок поведінки.

У даному дослідженні ми вивчаємо дитячу гру як незамінний фактор морального виховання. Всі її чинники (сюжет, зміст, ролі, ігрові дії, стосунки між учасниками тощо) плідно впливають на формування довільної поведінки дітей, якщо підпорядковані загальновизнаним моральним цінностям. Проте процес інтеріоризації набутих моральних уявлень у реальну поведінку дитини є складним і поки що маловивченим.

Зокрема встановлено, що формуванню моральної вихованості особистості сприяє спрямованість її діяльності на задоволення переважно суспільних потреб. Із цього приводу Д.Узнадзе зазначав, що без наявності узгодженої взаємодії потреби й ситуації відсутня необхідність готовності суб'єкта до дії. Отже, вирішальний вплив на поведінку дитини мають її потреби та відповідна ситуація. Між впливовою ситуацією і відповідною раціональною поведінкою існує ще одна проміжна ланка, яка попередньо аналізує стимул, потім передбачає певну реакцію. Такою проміжною ланкою є певна установка, що виражає вибірковість стосунків дитини з навколошнім світом і передбачає спрямованість її діяльності. Така установка зазвичай не усвідомлюється суб'єктом, проте піддається процесу формування як звичка чи навичка [10].

Для теорії і методики виховання цінним є те, що установка як програматор поведінки дитини формується під впливом навколошньої дійсності. Якщо ж відповідним чином контролювати подачу бажаних стимулів, то сформується певна установка. Система фіксованих установок стає основою вибору мотиву і, відповідно, формування моральних якостей особистості.

Гра завжди відображає специфіку суспільного життя, в якому вона існує. Через це вона є конкретною реакцією на суспільний стимул. З огляду на це гра — чудовий засіб діагностики моральної вихованості учнів та подальшої корекційної роботи. Проте вчення про установку допомагає значно потужніше використати її потенцій. Адже гра як один із способів ознайомлення дитини з навколошньою дійсністю за допомогою дорослого може стати стимулятором формування моральних установок особистості (наприклад, ігри-подорожі "У країну добра і милосердя", "У світ гарних вчинків", "Рейд гуманності" і т.д.)

Гра є цінним засобом морального виховання ще й тому, що синтетично поєднує інтелектуальні процеси з емоційно-чуттєвою сферою дитини. Адже, як наголошує О.Асмолов, сприйняття моральної установки особистістю є важливою, проте недостатньою умовою її виховання [1, 40]. Лише в результаті переплітання емоцій і мислення з'являється динамічна смислова система, яка по-новому організовує моральну поведінку дитини на рівні самосвідомості.

Аналізуючи рушійні сили моральної поведінки дітей, ми припустили, що сприймання є провідним психологічним процесом оволодіння дитиною зовнішньою ситуацією. Оволодіння ж внутрішньою ситуацією забезпечує рефлексія (аналіз моральної вимоги в контексті образу "Я" суб'єкта). Від якісних характеристик цих процесів залежать як перехід однієї ситуації в іншу, так і формування вольового спонукання — рушійної сили моральної поведінки. І.Бех справедливо зазначає, що "образ сприйняття повинен стати рушійною силою викликання рефлексивного процесу як психологічної основи внутрішньої ситуації. Проте задля успішної реалізації цієї мети образу сприйняття не достатньо бути лише пізнавальним елементом (оскільки у нього відсутнє спонукальне начало); він мусить виступати емоційно збагаченим когнітивним утворенням, емоційним образом. Підміна останнього як мотиву рефлексивного процесу іншими мотивами не приведе до усвідомленого сприйняття суб'єктом моральної вимоги, а поведінка в цьому разі буде детермінуватися зовнішнім підкріпленням. Крім того, якщо рефлексивний процес матиме достатню глибину, він перетвориться у вольове переживання як внутрішній зміст морального вчинку" [3, 43].

Значний інтерес для нашого дослідження становлять результати характеристик ігрових емоцій з погляду нейрофізіології та їх впливу на розвиток творчих можливостей дитини. Так, нейрофізіологічні дослідження гри вивчають комплексно сенсорні, моторні та асоціативні системи в контексті регулювання ігрової діяльності. Гра перетворюється на своєрідний генератор різних видів емоцій і таким чином забезпечує потужний активізуючий вплив на сенсорні входи дитини. Адже в процесі гри моральна норма демонструється не у вигляді поняття, а у вигляді конкретної події, вчинку, наочної моделі. В процесі такого відображення реальності з'являється динамічний, рухливий образ, що викликає у дитини безліч позитивних емоцій (радості, жалю, захоплення).

Найбільший, на наш погляд, морально-виховний потенціал містить **творча гра**. Саме елемент творчості надає ігровим діям дітей особливого гуманістичного сенсу. Адже гра завжди вимагає певного злету, відриву від реальності, що розвиває здатність думати в різних координатах, переноситься в інші умовні виміри, миттєво перевтілюватись, фантазувати й мріяти. Гра, як і кожна творча діяльність, не може відбуватися без інтуїції. Основним показником інтуїції є "згорнуте" сприймання ситуації цілком, безпосередньо, емоційно-образно. Первинна творчість, на думку А.Маслоу, спирається на несвідоме. Ця творчість є характерною для всіх, хто здатний грatisя, мріяти, сміятися, хто може бути спонтанним, відкритим для несвідомих прагнень та імпульсів [7]. Саме інтуїція передбачає раптове виникнення нового бачення, нової якості, нової структури. Це чудодійне осянення (інсайт) є механізмом інтуїції. Під час сприймання навколошньої дійсності, яке виникає на рівні підсвідомого, відсутні типові протиставлення доброго й поганого, правильного і неправильного; воно є нейтральним у ціннісному відношенні і сприяє новому, творчому, індивідуальному погляду на світ.

Отже, в процесі творчих ігор у дитини формується індивідуальна система стосунків із навколошнім, які значною мірою детерміновані моральними уявленнями вихованця. Проте сучасна початкова школа настільки зосереджена на проблемах навчання дітей, що її інтерес до морально-виховного потенціалу творчих ігор є майже непомітним. У той же час молодші школярі не ігнорують гру — вона залишається для них доволі принадною діяльністю.

З метою уточнення місця і ролі ігрової діяльності в житті молодшого школяра було проведено констатуюче дослідження, яким охоплено близько 500 учнів початкової школи Вінниччини. Серед завдань дослідження, зокрема, були такі:

- визначити місце творчих ігор у системі ігрових уподобань дітей молодшого шкільного віку;
- з'ясувати ставлення вчителів початкових класів до використання різних видів ігор у вихованні молодших школярів;
- простежити організаційні особливості реального включення творчих ігор у систему виховної роботи з учнями;
- проаналізувати залежність формування моральних уявлень молодших школярів від ігрових емоцій, народжених процесом творчої гри.

Як засвідчили результати дослідження, гра не втрачає своєї популярності і посідає важливе місце в гармонізації стосунків молодших школярів із навколошнім світом. Усі учні, без винятку, люблять грatisя. Цікавим виявився порівняльний аналіз ігрових уподобань першокласників та учнів третього класу. Більшість першокласників (81%) серед улюблених назвали сюжетно-рольові ігри ("Школа", "Сім'я") та рухливі ("Квач", "Піджмурки"). Третєокласники ж переважно орієнтовані на інтелектуальні та комп'ютерні ігри, а творчі ігри згадують доволі міяво (18%).

Певним поясненням з'ясованого факту виявилися результати анкетування 200 учителів початкових класів. Так, переважна більшість опитаних педагогів використовують під час роботи з дітьми лише дидактичні та спортивні ігри (87%). Серед названих виховних заходів домінують моральні бесіди та народознавчі свята (72%). Ігрові форми організації виховання зазначені у 23% респондентів. Аналіз планів виховної роботи засвідчив, що тематика творчих ігор, які так чи інакше використовують учителі, доволі обмежена. Серед таких ігор названі лише сюжетно-рольові ("Ми — пасажири", "Школа", "Магазин"), а ігри-подорожі, ігри-драматизації, ігри-фантазування не згадувались жодного разу. У змісті запланованих ігор, як

правило, відсутнє поступове ускладнення моральних завдань, структурування у більшості є безсистемним, непослідовним.

Спостереження за проведенням у початковій школі творчих ігор з'ясувало, що значна частина школярів (48%) м'яво прагнула до активного рольового самовираження. Були помітні загальномованість афективних проявів, скупість емоційних вражень, постійна мімічна напруженість. Ігрове середовище, яке б ініціювало належну творчу діяльність дітей та сприяло розв'язанню конкретних морально-виховних проблем, у більшості випадків було відсутнє.

З метою встановлення залежності формування у дітей моральних уявлень від ігрових емоцій групі молодших школярів (83 особи) було запропоновано ряд творчих ігор: сюжетно-рольова гра "Лікарня" (1 клас), гра-драматизація "Лікар Айболить" (2 клас), гра-подорож до Країни Здоров'я (3 клас). Всі вище згадані ігри за змістом і формою прищільно налаштовували дітей на освоєння морального поняття "милосердя". Спостереження за ігровою діяльністю учнів, результати їх опитування та аналізу творчих (графічних) робіт дали змогу відстежити безпосередню залежність моральних уявлень дітей про милосердя від емоційної активності їх участі у творчих іграх відповідного змісту:

Особиста позиція дитини щодо гри	Адекватність моральних уявлень учнів
1. Індиферентність як пасивно-споглядальна позиція учня щодо гри; як відсутність емоційно забарвлених реакцій на хід гри; як невміння співпереживати з учасниками (дієвими особами) гри; як небажання творчо "добудувати" сюжет гри з орієнтацією на "добрий" фінал тощо.	1. Відсутність правильних моральних уявлень про милосердя на фоні повної неспроможності оформити свої почуття в моральне судження; неадекватність розуміння суті означеного добродетелі (типу: "милосердний — це тихий"); несформованість будь-якого асоціативного образу (ні верbalного, ні графічного) поняття "милосердя".

Учнів з таким типом залежності виявилось 40–42%.

2. Емоційно зацікавлена участь у грі як імпульсивні прояви інтересу до її сюжету; як ситуативні спроби співпереживання з учасниками (дієвими особами) гри; як поодинокі творчі прояви з орієнтацією на внесення власних коректив у сюжет гри тощо.	2. Часткова спроможність визначити моральне поняття "милосердя" та ідентифікувати його з конкретними вчинками; нерозгорнутість моральних суджень внаслідок неточності розуміння означеного поняття (типу: "милосердя — це товарищування"); часткова сформованість асоціативного (більше графічного) образу поняття "милосердя".
--	---

Учнів з таким типом залежності — 38–40%

3. Творчо спрямована участь у грі як стабільно високий інтерес до її змісту і форми; як повноцінне співпереживання з учасниками (дієвими особами) гри; як розвиненість емпатійних реакцій; як виражене бажання допомогти іншому; як експресивно творчий потяг усе "перебудувати" по-новому з орієнтацією на абсолютно гармонічний фінал тощо.	3. Адекватне розуміння моральної суті милосердя та уміння варіативно ідентифікувати його з конкретними моральними вчинками; достатня точність моральних суджень (типу: "милосердний — це добрій, чуйний, ніжний"); уміння презентувати асоціативний (як вербалний, так і графічний) образ означеного поняття.
---	---

Учнів з таким типом залежності виявилося небагато — 18–20%

Таким чином, аналіз результатів дослідження і виховної практики в цілому засвідчує, що морально-виховний потенціал гри, на жаль, поки що недостатньо реалізується у практиці роботи початкової школи. Переважна більшість учителів орієнтована виключно на навчальний процес, результативність якого систематично контролюється та ретельно перевіряється всіма ланками управління. Проте спрямованість сучасного виховання на гуманізацію та демократизацію стосунків між вчителем і учнем передбачає значно осмисленіше використання ігрових форм. Адже в процесі вдало організованої ігрової взаємодії встановлюється емоційно сприятливий контакт із дітьми, створюється атмосфера доброзичливого спілкування на основі позитивних афективних вражень дитини, виникають умови для створення ситуацій успіху і т.д. Лише у випадку відповідності гри перерахованим умовам вона перетворюється на потужний

засіб особистісно зорієнтованого виховання молодших школярів, сприяє корекції моральних уявлень дітей, употужнює творчий потенціал самосвідомості вихованців.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Слагаемые воспитания // Воспитание школьников. — 1989. — № 3. — С.33–45.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. — К.: Віпол, 1998. — 204 с.
3. Бех І.Д. Концепція виховання особистості // Рідна школа. — 1991. — № 5. — С.40–47.
4. Гроос К. Душевная жизнь ребёнка. — К., 1916. — 242 с.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. — М: Просвещение, 1968. — С.164–209.
6. Котирло В.К. Вольова готовність // Завтра в школу / За ред В.К.Котирло. — К.: Педагогіка, 1977. — С.68–96.
7. Маслоу А.Новые рубежи человеческой природы. — М.:Смысл,1999. — 425 с.
8. Ніколенко Д.Ф. Виховання і розвиток дитини // Дошкільна педагогічна психологія / За ред.Д.Ф.Ніколенка. — К: Рад. школа, 1987. — С.15–24.
9. Спиваковская А. Психотерапия: игра, детство, семья. — М.: Апрель Пресс, 1999. — 303 с.
10. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. — М.: Педагогика,1966. — 526 с.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика,1979. — 448 с.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Володимир ЧАЙКА

### ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Оволодіння закономірностями навчально-виховного процесу і розвитку особистості, методикою педагогічного самоаналізу, уміннями поєднувати педагогічне знання і згадку, норму і пошук, план та імпровізацію є умовою переходу від стихійно-інтуїтивної до свідомої, науково обґрунтованої професійної діяльності.

Аналіз системи підготовки вчителів підтверджує думку про те, що великі можливості педагогіки як навчальної дисципліни у вихованні, навчанні та професійному розвиткові студентів ще повною мірою не використані. Оволодіння педагогічною теорією повинно забезпечувати формування творчих якостей особистості кожного студента, розвиток його пізнавальної активності і самостійності, здібності приймати оптимальні педагогічні рішення в різних ситуаціях навчання, в тому числі, і в ситуаціях екстремального типу, що потребують підвищеної уваги, уяви, спостережливості, вибірковості в оцінюванні різних факторів, відповідальності, культури і дисципліни мислительної діяльності. Саме розвиток інтелектуальних і розумових якостей особистості, педагогічного мислення, нейтралізація його вад має не менше значення під час вивчення педагогіки, аніж формування знань з теорії виховання і навчання. На цю особливість навчальної дисципліни теоретики і практики чомусь не звертають уваги, хоча можливості педагогіки в цьому процесі — велики.

Вивчення педагогічної теорії повинно сприяти розвиткові в майбутнього вчителя зацікавленості в пізнанні педагогічних явищ і процесів. Уже на початках оволодіння педагогічною теорією і практичними вміннями (під час неперервної практики) ми прагнемо до того, щоби студенти усвідомили: одного бажання досягти успіху в професійній діяльності замало. З'ясовується, що "цікавий" зміст навчального матеріалу чи "ефектні" прийоми педагогічного впливу "виникають" не як випадок чи натхнення, а внаслідок цілеспрямованої підготовки вчителя. З'ясовано, що досягнення поставленої дидактичної мети стає можливим за умови дотримання чіткої логіки навчального процесу, забезпечення оптимальної взаємодії між його основними компонентами, формування мотивації учіння, визначення тактики і стратегії навчання. Таким чином формується переконання: ніщо не виникає без достатніх умов, вибір будь-якого педагогічного рішення завжди повинно спиратися на об'єктивний аналіз-оцінку конкретних умов. У професійній діяльності не має бути "сліпих" дій: за кожне легковажне, непродумане рішення чи дію педагог карається недовірою до себе з боку учнів, внутрішнім неспокоєм, невдоволенням результатами своєї роботи, недосягненням основних навчально-виховних цілей.

Водночас майбутні педагоги добре знають, що "провалити" урок можна і в тому випадку, коли не зроблено "трубих" помилок. Часто студенти спостерігають, як учитель "грамотно" буде урок, усвідомлюючи взаємозв'язок між його етапами, впевнено пояснюючи зміст нового навчального матеріалу. Але цього замало. Причиною "провалу" є його шаблонні, хоча, на перший погляд, правильні дії, не позбавлені внутрішньої логіки рішення. "Маленькі" шаблони (перевірити домашнє завдання, щоби поставити бали, запропонувати учням самостійне виконання вправи без належного цілепокладання, пояснити новий навчальний матеріал без достатньої мотивації учіння тощо) породжують "великі" наслідки. Ніщо так не шкодить, як шаблон. Він завжди пов'язаний із небезпекою формального виконання професійних функцій. Він немало сприяв тому, що за останні роки вчитель сприймає педагогічну теорію і практику як явища догматичні і не завжди зрозумілі.

Як свідчать результати дослідження, вже перший досвід професійної діяльності під час педагогічної практики переконує студентів, що багатьох помилкових рішень (некоректне формулювання цілей уроку, неузгодженість між метою і типом уроку, методом і формою організації навчання, відсутність взаємозв'язків між компонентами змісту навчального матеріалу, слабке розуміння навчальних можливостей учнів) можна уникнути, якщо знати відомі в теорії правила, конкретні схеми-варіанти процесу навчання. Пошукова робота студентів, що спрямована на вивчення цих аспектів діяльності вчителя, формує бажання познайомитися з елементарними прикладами і методичними прийомами, сприяє вихованню потреби систематично вивчати педагогічну теорію. Знання типових ситуацій і методичних прийомів допомагає правильно оцінити конкретні умови навчання, вибрати адекватний даній ситуації план, прийняти оптимальне рішення.

Необхідно виокремити наявність особливо сприятливих зовнішніх і внутрішніх умов для розвитку пізнавальних потреб у студентів саме під час проходження практики, оскільки знання безпосередньо пов'язані з їх практичними досягненнями, тобто результативністю діяльності. Водночас педагогічна теорія і практика переконливо відкриває відносне, а не абсолютно значення засвоєних знань для професійної діяльності. Те, що в одному випадку є основним, визначальним, в іншому (часто вже на наступному етапі уроку) може стати другорядним. У професійній діяльності дотримуватися одного правила — означає порушувати інше — виконати їх одночасно просто неможливо. Якому із правил надати перевагу? Наприклад, перед поясненням нового навчального матеріалу в одному випадку педагог повинен забезпечити повторення раніше вивченого матеріалу з метою його закріплення, в іншому — здійснити повторення з метою "підвести" учнів до більш свідомого розуміння змісту нового матеріалу; в одному випадку треба орієнтуватися на найвищу межу розумових можливостей учнів ("зону найближчого розвитку" за Л.Виготським), в іншому — спрощувати навчальний матеріал, постійно повторювати основні правила і поняття. Яким чином діяти? Що в конкретному випадку вважати основним, а що другорядним? Результати нашого дослідження показують, що навіть висока теоретична підготовленість випускників не дозволяє досягти безпомилковості дій. Правила навчання, як відзначав А.Дістерверг, не можна тлумачити і виконувати формально, механічно. В.Сухомлинський стверджував, що "нема ні однієї педагогічної закономірності, нема ні однієї істини, яка була б абсолютно однаково застосована до всіх дітей" [3, 7].

На нашу думку, професійні дії вчителя обумовлені, насамперед, дидактичною метою, логікою навчального процесу, особливостями конкретної ситуації, співвідношенням основних його компонентів. Педагог повинен враховувати логіко-психологічну сутність указаних правил, не відривати їх одне від одного.

Для професійного зростання вчитель повинен навчитися самостійно використовувати знання й навички, щоби вибрати правильно педагогічне рішення в умовах практичної діяльності. На основі нашого дослідження можна стверджувати, що під час вивчення педагогічної теорії важливо оволодіти мистецтвом порівняльного мислительного аналізу (уміння знаходити відмінності в подібних педагогічних явищах і подібність у зовнішньо відмінних). Крім цього в осмисленні навчальної інформації передбачено, щоби студенти використовували такі мислительні процеси, як аналіз, порівняння, узагальнення, синтез, класифікація, систематизація, абстрагування. Формування вміння виділити основне, суттєве (поняття, закони, ідеї) ми здійснювали під час повідомлення студентам основних завдань вивчення теми, виділення основних положень, понять, їх характеристик, порівняння суттєвих ознак з додатковими, другорядними або з близькими за смыслом, аналізу причиново-наслідкових зв'язків. Так, наприклад, під час проведення лабораторно-практичних занять студенти вчилися знаходити і диференціювати елементи методики розумового виховання, що є найбільш уживаними в процесі фізичного виховання учнів; основні компоненти процесу навчання за змістом діяльності вчителя й учнів; різні аспекти проблеми співвідношення навчання і розвитку особистості; основні поняття, наприклад, "процес", "процес навчання" і "навчальний процес". Під час проведення лабораторно-практичних занять перед студентами поставали такі завдання: знайти ключові слова, смислові ряди, основні думки та ідеї у прочитаному тексті, поділити зміст навчального матеріалу підручника на теоретичний, емпіричний і практичний, створити план виступу, виразити в одному реченні основну ідею,

сформулювати запитання до тексту та ін. Водночас ми прагнули до розвитку логічного запам'ятування: формулювали установку на запам'ятування матеріалу на тривалий період, організовували діяльність, яка сприяла запам'ятуванню (створення схем, опорних пунктів, конспектів, заповнення таблиць, створення плану).

Результати експериментальної роботи свідчать, що наприкінці семестру студенти впевнено знаходять загальні ідеї в ситуаціях із різними зовнішніми параметрами. Уміння порівнювати формує здатність узагальнювати педагогічний матеріал. Поступово майбутній учитель легко і природно "приймає" та усвідомлює поняття типового, наприклад, характерна побудова етапу уроку того чи іншого типу (мікроструктура уроку), типовий прийом; основні, найбільш суттєві характеристики та особливості конкретної ситуації.

Багато прикладів для такої роботи знаходимо у творчості В.Сухомлинського. "У діяльності багатьох учителів часто трапляється така ситуація: на попередньому уроці всі учні добре зрозуміли правило (визначення, закон, формулу, теорему), добре відповідали, наводили приклади, але на наступному – більшість із них відтворює вивчене невпевнено, нечітко, з помилками, а деято навіть забуває зміст матеріалу попереднього уроку. Виявляється, що при виконанні домашнього завдання, багато учнів мали великі труднощі" [3, 47]. Так, студенти, аналізуючи ситуацію, її особливості, знаходять причини суперечливого явища, вказують шляхи розв'язання даної проблеми. В процесі спільнотої аналітичної діяльності майбутні вчителі з'ясовують, що зрозуміти — це не означає знати. Щоб оволодіти знаннями, необхідно осмислювати. Тому при формуванні нових знань в учнів важливим є етап спеціального осмислення нового навчального матеріалу, особливо зв'язків між фактами, явищами і закономірностями. Студенти формулюють основну вимогу до діяльності вчителя: чим ефективніша праця учня під час осмислення знань, тим менше часу і зусиль необхідно йому для виконання домашнього завдання.

Позитивний вплив на процес оволодіння педагогічною теорією має розвиток пам'яті студентів. Достатньо аргументованою є думка про те, що під час навчання у вищій школі майбутній учитель здебільшого спирається на точне запам'ятування визначень, понять, правил, закономірностей. Є певна кількість викладачів, які стимулюють студентів саме до цього. Наше дослідження свідчить, що в навчальній діяльності майбутнього вчителя (61%) домінує механічне запам'ятування, а не смислове, логічне. Не випадково ефективність практичної роботи випускників низька. Це тому, що під час навчання у вищій школі майбутній педагог не запам'ятив на все життя, не зберіг міцно в пам'яті тих елементарних правил, закономірностей, вимог, "прописних істин", які є фундаментом професійних знань. Під час експериментальної роботи ми пропонували завдання зміст яких треба було відновити через 15 хвилин після показу моделі–схеми навчальної теми чи педагогічної ситуації з великою кількістю елементів. З'ясувалося, що схеми з логічно розміщеними елементами відтворювалися в 4–5 раз швидше і з меншою кількістю помилок. Щоби розвивати пам'ять, ми пропонували завдання для самостійного створення таких моделей, відтворення змісту тієї чи іншої теми у формі запитань–відповідей, структурування основних понять, упорядкування категоріального апарату педагогіки, фіксування основних "узлів" теми.

Успіхи в педагогічній діяльності обумовлені дисципліною мислення і вимагають стійкої, інтенсивної уваги. Послідовною і цілеспрямованою роботою педагог може забезпечити успішність навчальної діяльності учнів, високий рівень сформованості вмінь і навичок, але достатньо послабити увагу, як результати попередніх зусиль зникнуть. Педагог, який досягає значних успіхів у професійній діяльності, відрізняється від інших не тільки глибшим розумінням законів теорії, а й здатністю до тривалої та активної концентрації уваги.

Практична діяльність учителя, як свідчать результати нашого дослідження, формує вміння фіксувати не тільки окремі фактори чи "бачити" окремого учня в даний момент, а й уміти розподіляти увагу на весь спектр навчального процесу. Досягти цього не легко. Наше дослідження свідчить, що педагог під час пошуку і прийняття конкретного рішення "не бачить" усіх учнів, особливостей протікання їх пізнавальних процесів на етапах сприймання, осмислення, розуміння чи узагальнення навчальної інформації: із загальної кількості учнів (25–35 чол.) у полі зору знаходяться лише 5–10. Це зовсім не означає, що вибірковість уваги і зумовлені нею помилки в практичній діяльності визначаються об'єктивними умовами. Навпаки,

практика свідчить, що об'єктивні труднощі під час аналізу педагогічної ситуації розвивають у майбутніх учителів здатність у певні моменти переключати увагу і перерозподіляти напрямки мисленневого зосередження. Ця важлива професійна якість — "бачити" в складній педагогічній ситуації багато і достатньо глибоко — добре формується в умовах практичної роботи. В.Сухомлинський вважав, що здатність учителя розподіляти увагу, наприклад, при поясненні нового навчального матеріалу, є фундаментом педагогічної майстерності. Він писав: "Учитель пояснює, наприклад, тригонометричні функції, але основна його думка — не про функції, а про учнів: він спостерігає, як працює кожний учень, які труднощі сприймання, мислення, запам'ятовування мають окремі вихованці" [3, 28].

Дисциплінує мислення й обмежений час на пошук і прийняття конкретного педагогічного рішення. Тривалі сумніви і відкладання вибору "на потім" заборонені педагогові. За певні проміжки часу рішення обов'язково повинно бути прийнято і втілено в практику. Тому педагог повинен раціонально розподіляти час, об'єктивно оцінювати його інтервали, а основне — долати нерішучість у виборі того чи іншого рішення. Водночас не варто забувати поради В.Сухомлинського про те, що іноді треба зачекати, не приймати рішення, надати можливість "відстоятися" почуттям. "Кожний раз, коли треба поговорити з учнем про його вчинок, в якому виявилися складні, суперечливі сторони його душі, я завжди відкладаю цю бесіду на декілька днів" [3, 9].

Оволодіння педагогічною теорією стимулює розвиток уяви та здібностей передбачення. Будь-яке професійне рішення не повинно реалізовуватися тільки з розрахунку на вдачу; повинні бути зважені всі "за" і "проти". Надмірне фантазування, легковажність недопустимі: необхідно приймати рішення, виходячи із реальної ситуації. Часто вчителі-початківці витрачають час і сили на те, щоби подолати негативні хвилювання, які пов'язані зі спогадами про минулі упущення і втрати. Педагогові не завжди треба звертатися до думок типу "треба було...". Рішення прийнято і втілено, минулу ситуацію не повернеш, жаль про нереалізовані можливості даремний, а наступна ситуація потребує зосередження уваги на реальності.

У процесі створення моделі уроку, вибору того чи іншого засобу навчання вчитель в уяві операє педагогічними поняттями—явищами (мета, метод, форма, прийом, навчальні можливості учнів та ін.), які ще "не відбулися". Він повинен абстрагуватися від конкретного "розташування" основних компонентів процесу навчання і здійснити прогностичний аналіз без опори на безпосереднє сприймання педагогічних явищ. Конкретний підхід до оцінки основних компонентів майбутнього процесу навчання ставить за мету передбачити майбутні події, дії (ситуації). Це можливо здійснити тільки за динамічної оцінки педагогічного процесу, а не статичної, яка передбачає вивчення зовнішніх факторів, опору на зовнішні параметри ситуації (загальна навчальна активність учнів, основні методи і форми роботи та ін.). Таку статичну оцінку-аналіз можна позитивно прийняти тільки на попередньому етапі тематичного планування. Таким чином, здатність аналізувати в мисленні результати навчально-виховного процесу є однією з важливих умов ефективності професійної діяльності. Особливістю прогностичного аналізу є необхідність постійного співставлення вчителем своїх рішень (дій) із реакцією учнів, із їх пізнавальними діями. Процес професійного передбачення педагога стає процесом рефлексивним.

Таким чином, у процесі оволодіння педагогічною теорією важливим завданням є не тільки формування знань із теорії виховання і навчання, а й розвиток інтелектуальних і розумових якостей особистості, професійного мислення, зацікавленості в пізнанні педагогічних явищ і фактів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. — К.: Вересень, 1996. — 129 с.
2. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Б.С.Кобзарь, Г.Ф.Кумарина, Ю.А.Кусый и др. Под ред. В.А.Онищука. — К.: Рад. шк., 1987. — 351 с.
3. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. — К.: Рад. шк., 1984. — 254 с.

## ПРОГНОЗУВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ МИСЛЕННЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Кожна діяльність, у тому числі і психолого-педагогічна, потребує взаємодії її учасників — взаємного обміну інформацією та діями, які свідомо орієнтовані на смислове сприймання їх іншими людьми з метою одержання позитивного результату.

Прогнозування включено у всі форми міжособової взаємодії. Педагог оцінює свої взаємовідносини з учнями по тому, що він вкладає в загальну справу і що отримує натомість.

Розв'язання психолого-педагогічних проблем потребує вміння передбачити їх можливі результати. Тому важливим етапом проектування психолого-педагогічної взаємодії є прогнозування перебігу й перспектив розвитку особистості вихованця. Прогнозування — це "ймовірно обумовлене судження про перспективи, можливі стани того чи іншого явища в майбутньому і (чи) альтернативні шляхи і способи його здійснення" [1]. Прогнозувальне мислення — необхідний компонент у роботі вчителя. Передбачення ситуації і відповідю до прогнозу побудована бесіда — є основою високого професіоналізму в роботі вчителя.

В педагогічній взаємодії вчитель може вибирати різні варіанти поведінки та спілкування. Як правило, він вибирає те, що йому здається найбільш ефективним для досягнення бажаної мети. Для того, щоб вибрати оптимальний варіант педагог повинен вміти передбачати, прогнозувати ймовірні результати цілого ряду альтернатив. Це складний когнітивний процес і проблеми можуть виникати на найрізноманітніших його стадіях. Наприклад:

**на стадії перцепції:**

а) не точне судження про поведінку учнів і про характер взаємодії;

б) неправильна інтерпретація зворотного зв'язку від учнів й оцінка особистісних дій;

**на стадії "втілювання в життя":**

в) невміння викликати різні альтернативні реакції;

г) нездатність передбачувати, прогнозувати можливі результати і відповідно до цього здійснювати вибір;

д) нездатність до планування кроків, етапів для здійснення вибраної реакції [5].

Специфіка професійного спілкування педагога з учнями початкових класів полягає в тому, що в ході його реалізації здійснюється комплексний вплив вчителя на учня з метою забезпечення ефективного розвитку особистості. Специфіка праці педагога полягає ще і в тому, що в ситуаціях взаємодії йому доводиться нести подвійне навантаження: не тільки враховувати можливі дії учня, а й розгорнати спілкування, яке б мало навчаючий, виховуючий і розвиваючий ефект. Він повинен брати до уваги можливі труднощі, які учень може відчувати в процесі спілкування [2].

На достовірність прогнозування у ситуації взаємодії вчителя й учня впливає ряд факторів — як зовнішніх (місце, час організації спілкування і т.д.), так і внутрішніх (вікові та індивідуальні особливості учня). Вчителю при прогнозуванні та спілкуванні з учнями початкових класів необхідно враховувати ці фактори, оскільки кожен вік має свої загальні та специфічні характеристики. До них відносяться: суперечності, які виникають у даному віці, соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, новоутворення й темпи дозрівання нервової системи.

Особливості спілкування молодших школярів (7–12 років) характеризуються їх віковими та індивідуальними особливостями і пов'язані з особливостями умов життя й діяльності у школі. Дорослі ставляться до дітей більш вимогливо, як до школярів, які мають більше обов'язків. З іншого ж боку, діти, прийшовши до школи, часто не вміють бути учасниками сумісної діяльності, не вміють поводити себе у школі згідно з правилами, хоч і знають їх. Враховуються також труднощі спілкування в учнів: хтось сором'язливий, інший розв'язний, ще один говорить невпопад, викликаючи на себе лавину насмішок та іронічних уколів, що, безперечно, травмує психіку дитини. Чому діти поводять себе неадекватно? Тому, що не вміють аналізувати ситуацію, не мають вироблених нових форм поведінки. Виходячи з цього, потрібно зазначити, що вчитель повинен передбачити такі особливості поводження дітей у

перші дні навчання, враховувати їх, підтримуючи сором'язливих і стримуючи невитриманих, імпульсивних дітей.

Від уміння вчителя прогнозувати результативність своїх дій залежить успіх спілкування (під успіхом спілкування розуміємо його конструктивність). Прогнозування — це здатність уявити можливий результат дії до її здійснення, а також уявити собі можливий спосіб вирішення проблеми перед тим, як вона реально буде вирішена. У ситуації спілкування "вчитель — учень початкових класів" головну роль відіграє особиста узагальнена теорія, яка формується у процесі професійної підготовки вчителя. Вона, по-перше, вбирає в себе розуміння норми, різних форм психічного розвитку учня, його поведінки, навчальної та інших видів діяльності. При цьому важливо спиратись на глибоке розуміння механізмів психічного розвитку дитини, на знання про постійні характеристики її внутрішнього світу. Ймовірність прогнозу буде тим більша, чим глибші ці знання і чим правильніше це розуміння. По-друге, узагальнена теорія презентує особистісне розуміння доцільності дій педагога як професіонала залежно від ситуації. Прогнозування майбутнього відображається у гіпотезах та цілях, які завжди доводиться виробляти вчителеві при спілкуванні з учнями.

Організація спілкування вчителя з молодшими школярами відбувається з урахуванням передбачення новоутворень. Упродовж молодшого шкільного віку формуються такі новоутворення:

- змінюється ставлення до знань; виникає теоретичне ставлення до знань, яке характеризується тим, що предметом пізнання стає не результативна сторона, а психологічна компетентність;

- формується внутрішній план дій (дитина міркує спочатку "подумки", а потім виконує практичні дії), в зв'язку з чим вчитель, готовуючись до уроку, повинен планувати його з урахуванням єдності чуттєвого і раціонального, спонукати учнів виконувати розумові дії без опори на предмет чи предметні дії, поступово переводячи їх у практичні на основі уявлень;

- виробляється вміння планувати й контролювати отриманий результат;

- розвивається довільність розумових процесів (пам'яті, уваги, уяви); на основі якої дитина вчиться керувати своїми психічними процесами;

- формується рефлексія, основа якої — самооцінка. Тому прогнозуючи це новоутворення, вчитель повинен не сам аналізувати роботу школярів, їх поведінку, а викликати інтерес до їх обмірковування у дітей.

Спілкування зумовлено особливостями соціальної ситуації розвитку. В даному віці вчитель — головний авторитет для учня. Тут діє мораль односторонньої поваги, тобто вчитель — носій усіх соціальних норм і правил.

Відносини з батьками теж змінюються. У школяра виникають нові права та обов'язки; в зв'язку з навчанням у школі батьки мусять виконати вимоги дітей, що пов'язані зі шкільними правилами. Стосунки з батьками ґрунтуються на виконанні чи не виконанні навчальних обов'язків.

Стосунки з однолітками формуються на підставі самопізнання, самовираження. Вчителі при прогнозуванні спілкування повинні пам'ятати, що в цьому віці проходить соціалізація — засвоєння правил і норм поведінки; формується самооцінка та самоконтроль [3]. В ситуації бесіди вчитель повинен враховувати і такий фактор, що окремі зовнішні прояви можуть мати безліч внутрішніх причин, один і той же вчинок — різні передумови. Виходячи з вищесказаного, вчителі повинні враховувати зовнішні та внутрішні фактори, що впливають на якість спілкування з молодшими школярами.

Враховуються вікових та індивідуальних особливостей учня (новоутворення даного віку, темперамент, характер, готовність дитини до школи і т.д.). Дитина в даному віці робить спробу змінити свої відношення з іншими людьми й орієнтується при цьому на зміст своєї "я"— концепції і концепції іншої людини, де з'являється важливе утворення — одиниця виміру стосунків — це міра справедливості. Показник справедливості пов'язаний з усвідомленням дітьми того факту, що стосунки між людьми будуються на основі норм. Міра справедливості, вимога дотримуватись її — основа розвитку моральної свідомості дитини, що спрямована на збереження та розвиток кордонів психологічного простору за рахунок його непрозорості для інших. Образа дітей цього віку на дорослих в основному завжди пов'язана з тим, що вони

порушують кордони психологічного простору, роблять явним для інших таємне "я" дитини. Тому в початкових класах доцільно проводити індивідуальні бесіди.

Дотримуючись принципів доступності, послідовності, системності, вчитель працює з учнями так, щоби викликати у них здатність до довільного виявлення психічних процесів. Особливу вагу у такій роботі має індивідуальний підхід до учнів, знання особливостей темпераменту, який формує характер в учнів початкових класів. У багатьох з них у цей час формується прагнення до досягнення успіху, а тому потрібно допомогти учням у подоланні зовнішніх і внутрішніх перешкод. Переживши хоч один раз успіх, школяр зрозуміє, що потрібно для цього: вміння регулювати свої дії, вчинки, бути цілеспрямованим тощо. Особливої підтримки потребують діти меланхолічного темпераменту, з заниженою самооцінкою, сором'язливі. Викликаючи увагу як до позитивних сторін у поведінці, у виконаній роботі, так і до недоліків та виявляючи довіру й оптимізм у подоланні їх, вчитель виховує у нестриманих, імпульсивних та хвалькуватих дітей адекватну самооцінку та здатність поводити себе згідно з правилами поведінки.

Необхідно враховувати такі моменти, як доброзичливе ставлення до учня, створення атмосфери довіри та бажання взаємодії. Треба пам'ятати, що успішність дитини залежить від багатьох факторів, в тому числі віри вчителя в її сили та можливості, реальної допомоги і підтримки, а не чергової нотації з приводу поганої оцінки. Оцінка дій дитини дорослим повинна ґрунтуватися на таких критеріях, які відомі самому учню. Тоді оцінка стане змістовою.

Важливим компонентом педагогічного спілкування є тант. У загальному розумінні — це здібність людини спілкуватись з іншими людьми, незавдаваючи їм болю, дискомфорту, незручностей у процесі взаємодії. Вчитель спілкується з учнями не тільки з приводу вирішення щоденних завдань, а й із психотерапевтичною метою (зняття емоційної напруги, авансування успіху, підвищення самооцінки, формування самоповаги і т.д.). Останні дві особливості дуже важливі при взаємодії з підлітками, у яких, як правило, відсутня стійка самооцінка. Тому вони орієнтуються в оцінці своїх вчинків на авторитетних для них осіб (однолітки, батьки, вчителі). Оскільки ці оцінки можуть бути різними, дитина часто втрачає опору для самоповаги, загострено реагує на негативні зауваження на свою адресу. Тому дуже важливо, щоби вчитель умів зберігати з учнем контакт, підтримував віру в його сили, вчив долати тимчасові труднощі у спілкуванні без втрати самоповаги і заниженням самооцінки.

Не рекомендується говорити з учнем дуже голосно. Скоріше навпаки, принижений голос більше сприяє виникненню в учня відчуття довіри. Цікаво, що зміна гучності і темпу голосу вчителя можуть привести до зміни стану учня. Звичайно гучність голосу і темп у вчителя й учня співпадають, якщо ж останній дуже збуджений, це зразу відображається на тому, як він говорить. У більш збудженному стані люди говорять голосніше і швидше. Якщо вчитель почне говорити повільніше і тихіше, то це призведе до того, що учень автоматично намагатиметься пристосуватися, нормалізувавши таким чином свій психологічний стан [6].

Реалізація такого ставлення, що ґрунтуються на створенні атмосфери безумовного прийняття, відвертості й відкритості, допомагає учню проявити свої можливості, а вчителю реалізувати в бесіді прогноз.

Для того, щоби спілкування було ефективним, важливо постійно оцінювати рівень взаєморозуміння, прагнути зрозуміти, що спонукає дії учня. Тобто в процесі спілкування йде дослідження внутрішнього світу дитини, по-перше, через зовнішнє спостереження за його словами, жестами, мімікою, вчинками, поведінкою (багато важить також, що саме зміг помітити вчитель при спостереженні), по-друге, відповідно до того, як він інтерпретує результати спостереження. Складність посилюється тим, що однакові зовнішні прояви можуть мати різні внутрішні причини [4].

Полегшиши процес спілкування може вчитель, який виявляє високий рівень прогнозувального мислення, що буде виявлятися в оволодінні законами послідовності, вмінні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, подіями та процесами. Вчитель повинен вивчати ситуацію, з якою має справу, враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей, вміти швидко добирати інформацію з пам'яті, підключивши високу мисленнєву активність, і на основі цих процесів створити образну модель, що дозволить спрогнозувати ті

подій, які ще не настутили, але за законами послідовності мають відбутися; з урахуванням прогнозу сконструювати бесіду.

При спілкуванні враховується наявність професійно важливих когнітивних умінь та навичок (слухати, говорити та пояснювати, запевняти, рефлексувати, формувати прогноз і т.д.), оскільки особистість і професійні якості вчителя є фундаментом для його ефективної взаємодії з учнями.

Важливу роль у ситуації спілкування відіграє вміння вчителя при взаємодії з учнем налагодити зворотний зв'язок, тобто отримувати інформацію про результати взаємодії. Такими критеріями можуть бути: адекватні реакції у ситуації спілкування, різноманітні підтвердження того, що учень його розуміє (вербалні та невербалні), отримання запланованого результату. При цьому вчителю необхідно вміти правильно інтерпретувати отриману відповідь учня та його реакцію. Те, що говорить учень, що він показує своїм виглядом та діями, дає вчителю уявлення про отриманий результат та ступінь реалізації прогнозу. Відповідна реакція учня стає основою для наступного питання чи дії вчителя. Він відзначає отриманий результат раніше і, спираючись на нього, коректує свої дії відповідно до прогнозу.

Таким чином, ефективне спілкування вчителя з молодшими школлярами вимагає прогнозованого мислення, вміння знаходити зв'язок інформації про стимульну ситуацію з теоретично-практичним своїм досвідом, вироблення стратегії та бачення кінцевого результату.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Рабочая книга по прогнозированию. — М. — 1982. — 235 с.
2. Семиценко В.А. Психология общения. — Киев. — "Магистр-S", 1997. — 150 с.
3. Абрамова Г.С. Возрастная психология. — М. — 1997. — 700 с.
4. Семиценко В.А., Заслуженюк В.С. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. — К.: Веселка, 1998. — 214 с.
5. Морли Ст., Шефферд Дж., Спенс С. перевод Сидоренко Е.В. Методы когнитивной терапии в тренинге социальных навыков. — Санкт-Петербург, 1996. — 46 с.
6. Алёшина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — М. — 1993. — 171 с.

Юлія БЄЛОВА

## ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ ДО ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ

Останні роки періоду відродження України посилили інтерес до духовних і матеріальних цінностей народу. Такий інтерес зумовлений цілим рядом історичних і соціально-економічних умов та обставин. Увага зосереджується на тих історичних дійсностях, які не перестали бути цінним витоком для наукового аналізу широкого кола проблем, не зважаючи на зміни, які перебували у розвитку суспільства часом тоталітарного режиму.

Народ виробив у непростих умовах поневолення й етичного розшарування раціональну організацію середовища життєдіяльності і забезпечення матеріальних та духовних потреб особистості, витворив власну систему уявлень про світ, самобутній комплекс ремесел та видів декоративно-прикладного мистецтва, які складалися упродовж історичного розвитку спільноті на шляхах до формування національної культури.

У дослідженнях духовних та матеріальних надбань народу дуже важлива роль належить науковому аналізу народних ремесел та видів декоративно-прикладного мистецтва, пов'язаних з побутом та веденням господарства. Це зумовлено потребами людини в оздобленні житла, створенні предметів для ведення господарства, створенні одягу тощо. Всі види ремесел та види декоративно-прикладного мистецтва відображають етнокультурні взаємозвязки з художніми промислами та ремеслами інших народів, що свідчить про формування національної культури та її самобутності.

Сьогодні традиційні художні промисли не втратили своєї ваги та значущості, вони зберегли свою силу і неповторну красу, яка є нашим надбанням. Науковий аналіз народних промислів та ремесел стосується й проблеми педагогічного характеру щодо передачі духовного і матеріального досвіду народу підростаючому поколінню в етносоціальній ситуації сьогодення.

З утверждениям національної свідомості громадян України виникає необхідність вивчення у закладах освіти духовної і матеріальної культури свого народу через вивчення традицій, звичаїв та побуту пращурів. 25 відсотків часу у шкільній програмі з трудового навчання відводиться на варіативну частину, значна кількість якої належить вивченю технологій художньої обробки металу, деревини або тканини.

Дослідники традиційних художніх народних ремесел України, що пов'язані з побутом людини, налічують декілька десятків їх видів. Обмежений час, що відводиться на варіативну частину не дає можливості ознайомити школярів із кожним з них окремо. Тому ми пропонуємо варіативну програму трудового навчання з оформлення інтер'єру житла у народних традиціях, яку доцільно ввести у 8–9 класи.

Під час цього курсу школярі мають можливість ознайомитись із народними традиціями зведення житла, його конструктивними особливостями, розташуванням меблів у народній хаті, значенням речей, що застосовувалися, їх художнім оздобленням, значенням оберегів та їх видами. Учні мають можливість ознайомитись із технологією виготовлення оберегів, рушників, килимів, посуду та інших речей, що використовували їх предки, виготовити ці речі своїми руками та оздобити їх у народних традиціях.

Але як свідчить досвід та анкетування, що було проведено нами серед учителів шкіл Бердянська, Запоріжжя, Бердянського та Запорізького районів, вчителі обслуговуючої праці в основному не мають глибоких знань із теорії предмету, недостатньо володіють знаннями у галузі народознавства, тобто з питань зведення народного житла й технологій виготовлення елементів, що оздоблюють його інтер'єр, оскільки самі не мають досконаліх практичних умінь і навичок.

Цю проблему в Бердянському державному педагогічному інституті ім. П. Осипенка на індустріально-економічному факультеті розв'язали шляхом уведення в навчальний робочий план із підготовки вчителів обслуговуючої праці ряду дисциплін народознавчого спрямування: художня обробка тканини, історія українського народного костюма, народні промисли та ремесла, бісероплетіння, в'язання, художній розпис, технологія приготування страв народної української кухні, основи фітодизайну, клаптикова мозаїка, оформлення інтер'єру. Розроблено і втілено в навчальний процес дисципліну "макетування українського народного житла та оформлення його інтер'єру", яка об'єднує майже всі теоретичні відомості й практичні вміння та навички, що були засвоєні студентами на дисциплінах фахового напряму. Поглиблена вивчення цих предметів підпорядковане формуванню національних цінностей у студентів, засвоєнню знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності та формування національних цінностей у школярів.

Запропонована програма курсу "Макетування народного українського житла та оформлення його інтер'єру" обсягом 100 год. (30 год. лекцій, 44 год. лабораторних робіт та 26 год. семінарських занять) складається з пояснівальної записки, тематичного плану лекцій, орієнтовного переліку лабораторних робіт, переліку об'єктів, рекомендованих для макетування, переліку рекомендованої літератури. У пояснівальній записці наведена мета та головні завдання даного курсу, підкреслено його значення у фаховій підготовці майбутнього вчителя трудового навчання до професійної діяльності, зокрема до формування національних цінностей в учнів; вказано, які знання та вміння мають отримати студенти під час його вивчення. Лекційний матеріал складається з тем, які включають питання, спрямовані на формування національних цінностей в особистості й готовності формувати такі цінності в інших (табл. 1).

Досвід проведення занять із курсу "макетування народного українського житла та оформлення його інтер'єру" показує, що найбільш ефективним у справі формування системи національних цінностей є науково обґрунтований підбір тем семінарських занять, на яких викладач може з'ясувати ступінь засвоєння теоретичних знань курсу і здатність студента застосовувати отримані знання в організації навчально-виховного процесу у галузях освіти. Вдалий підбір лабораторних робіт у процесі вивчення курсу макетування є доцільним у справі готовності майбутніх учителів праці до формування національних цінностей у школярів. У таблиці 2 наведені назви лабораторних робіт і мета їх виконання.

Таблиця 1.

## Тематичний план лекцій

№ п/п	ТЕМА ЛЕКЦІЙ	ПИТАННЯ ПРОГРАМИ	КІЛЬКІСТЬ ГОДИН	
			Лекції	Семінар
1.	Вступ. Національне виховання у сучасній школі на заняттях із трудового навчання.	1. Мета, завдання курсу "макетування народного українського житла та оформлення його інтер'єру". 2. Місце курсу в організації навчально-виховного процесу у школі та шкільний програмі з трудового навчання. 3. Основні макетування.	2	2
2.	Основні етапи етнічної історії України.	1. Український етнос у часі і просторі. 2. Формування української народності і нації. 3. Історичне районування України. 4. Етнічний склад населення України.	2	2
	Господарство населення України.	1. Основні трудові заняття населення України та галузі господарства. 2. Домашні промисли та ремесла. 3. Допоміжні види господарської діяльності.	2	2
3.	Поселення та житло українців.	1. Основні зони й поселення. Типи народного житла. 2. Сільський двір. Будівлі господарського двору. 3. Народне житло, його конструктивні особливості. 4. Інтер'єр житла, його елементи й оздоблення. 5. Оберіг. 6. Районування народного житла та його еволюція. 7. Народна архітектура. 8. Вивчення на уроках трудового навчання та креслення теми "Поселення та житло українців". 9. Організація позашкільних занять із теми "Народне житло та його інтер'єр".	6	4
4.	Народне образотворче мистецтво.	1. Народне пластичне мистецтво. 2. Живопис і графіка в народному мистецтві. 3. Семантика народних художніх образів. 4. Українська символіка та священні знаки. 5. Місце народного образотворчого мистецтва у шкільний програмі з трудового навчання.	4	2
5.	Народний одяг українців.	1. Формування традиційного одягу українців. 2. Екскурс до історії українського народного костюма. 3. Регіональні комплекти народного вбрання. 4. Художні особливості українського костюма. 5. Символіка у костюмі. 6. Місце вивчення українського народного костюма на уроках з обслуговуючої праці.	4	4
6.	Трудова обрядовість українців. Трудові свята.	1. Свято першої борозни. 2. Проводи на полонину. 3. Свято першого снопа. 4. Обжинки. 5. Застосування народних обрядів і традицій в організації навчально-виховного процесу у школі.	2	2
7.	Формування етнічного складу населення рідного краю.	1. Зміни у розподілі краю протягом його існування. 2. Основні етноси на території краю. 3. Релігія як синтез культурних традицій краю.	2	2

## ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

8.	Побутово–традиційна культура народів, що населяють територію рідного краю	1. Особливості традиційного житла народів рідного краю. 2. Народний одяг населення рідного краю. 3. Народна кухня як елемент побутової культури народу. 4. Трудова обрядовість і господарські заняття населення рідного краю. 5. Місце вивчення побутово–традиційної культури народів рідного краю на шкільних та позашкільних заняттях із трудового навчання.	6	6
----	---	--	---	---

Варто відзначити, що теоретичні відомості курсу та виконання лабораторних робіт впливають одночасно як на формування національних цінностей самих студентів, так і на їх підготовку до формування цих цінностей у дітей. Це пояснюється тим, що художньо–трудова діяльність студента під час виконання лабораторних робіт має пошуковий, творчий характер. Крім того студенти самостійно повинні знаходити відповіді на безліч практичних питань, що пов'язані з національними цінностями свого народу.

На основі проведеного нами теоретичного та експериментального дослідження можна сформулювати рекомендації з підготовки майбутніх учителів обслуговуючої праці до формування національних цінностей учнів:

1. Перелік дисциплін фахового напрямку, що складають навчальні плани, за якими навчаються студенти спеціальності 7.010103 "Трудове навчання" (технічна і обслуговуюча праця), має можливості формування національних цінностей особистості під час художньо – трудової діяльності; цей потенціал необхідно використовувати з метою вдосконалення підготовки вчителя обслуговуючої праці.

2. У технології організації професійної підготовки студентів мають бути використані усі види аудиторної та позааудиторної діяльності, які виступають стимулом розвитку їх творчого потенціалу.

3. Розроблена нами і впроваджена у навчально–виховний процес методика підготовки майбутнього вчителя обслуговуючої праці до формування національних цінностей школлярів показала високий рівень ефективності й надійності.

*Таблиця 2.*

### *Лабораторні роботи й мета їх виконання*

№ п/п	НАЗВА ЛАБОРАТОРНОЇ РОБОТИ	МЕТА ЛАБОРАТОРНОЇ РОБОТИ	КІЛЬКІСТЬ ГОДИН
1.	Розробка ескізу макета народного житла. Виготовлення його плану.	Мета: 1. Ознайомитись із методикою розробки ескізів макетів та креслення планів будинків. 2. Набути практичних навичок у розробці ескізів макета народного житла (зовнішнього його виду і внутрішнього) та викреслені планів житла.	4
2.	Розробка технологічних та на виконання макета народного житла.	Мета: 1. Ознайомитись із методикою розробки інструкційних та технологічних карт на виконання будь–якого виробу. 2. Набути практичних навичок у розробці технологічних та інструкційних карт на виконання макета народного житла та елементів його інтер'єру.	4
3.	Виготовлення стін макета народного житла.	Мета: 1. Ознайомитися з конструкційними особливостями народного житла обраного регіону України та художнім оздобленням будівлі. 2. Набути практичних навичок у виготовленні стін макета народного житла та освоєнні технології його художнього оздоблення.	4
4.	Виготовлення елементів інтер'єру макета народного житла.	Мета: 1. Ознайомитись із особливостями оформлення інтер'єру народної хати обраного регіону України та технологією їх виготовлення. 2. Набути практичних навичок у виготовленні макетів меблів, посуду, оберегів та інших елементів інтер'єру, освоїти технологію їх виготовлення.	6

## ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

5.	Виготовлення даху макета народного житла.	Мета: 1. Ознайомитися з конструктивними особливостями зведення дахів житла обраного регіону України та їх оздобленням. 2. Набути практичних навичок у виготовленні дахів макетів народної хати, освоїти технологію їх оформлення.	4
6.	Виготовлення господарських будівель сільського двору.	Мета: 1. Ознайомитись із конструкційними та художньо-оздоблювальними особистостями споруд господарського двору обраного регіону України. 2. Набути практичних навичок у виготовленні макетів господарських споруд сільського двору, освоїти технологію його оформлення.	6
7.	Виготовлення манекенів – "мешканців" народного житла.	Мета: 1. Ознайомитися з технологією виготовлення м'яких ляльок та іграшок у техніці пластичного народного мистецтва. 2. Набути практичних навичок та засвоїти технологію виготовлення макета людини у техніці м'якої іграшки. 3. Набути практичних навичок і засвоїти технологію виготовлення іграшок у техніці пластичного народного мистецтва.	6
8.	Виготовлення народного одягу "мешканців" макета народного житла.	Мета: 1. Ознайомитися з комплексом народного одягу обраного регіону України та його художньо-конструкційними особливостями. 2. Набути практичних навичок у виготовленні комплексу народного одягу обраного регіону України. 3. Засвоїти технологію розкрою та художнього оздоблення комплексу народного одягу (жіночого та чоловічого).	6
9.	Виготовлення макета огорожі сільського двору обраного регіону України.	Мета: 1. Ознайомитися з конструкційними особливостями зведення огорожі традиційного житла українців. 2. Набути практичних навичок у виготовленні макета огорожі сільського двору обраного регіону України.	2
10.	Остаточне оздоблення макета сільського двору, народної хати обраного регіону України та оформлення його інтер'єру.	Мета: 1. Ознайомитися із конструктивними особливостями розміщення господарських споруд на сільському дворі та розміщення елементів інтер'єру у народній хаті. 2. Набути практичних навичок в оформленні макета народного житла та двору відповідно до історико-етнографічних особливостей обраного регіону України.	2

Микола КОРЕЦЬ

### ІНТЕГРОВАНИЙ КУРС "ТЕХНІЧНА МЕХАНІКА" В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

Технічна механіка в системі спеціальної підготовки вчителів трудового чи професійного навчання відіграє важливу роль не лише для вивчення основ статики, динаміки, різновидностей деформацій, розрахунку деталей машин, а й виступає основою при опануванні в подальшому знаннями професійно спрямованих навчальних дисциплін.

Уперше навчальна дисципліна "Технічна механіка" у фаховій підготовці вчителів трудового навчання з'явилася як сукупність кількох навчальних дисциплін у дещо "урізаному" варіанті порівняно з тими обсягами, за якими вони вивчаються у закладах освіти техніко-технологічного профілю. Планомірно підготовкою вчителів трудового навчання розпочали займатися в кінці 60–х років, хоч до цього часу були спроби поєднання цього фаху з іншими спеціальностями. Зокрема, існували кваліфікації "вчитель фізики і технічної механіки", "вчитель фізики й основ виробництва", а також поєднання інженерних спеціальностей із педагогічною для підготовки викладацьких кадрів системи профтехосвіти. Як автономна

спеціальність, її назва видозмінювалася із деякою зміною кваліфікації спеціальності в такій послідовності: "Загальнотехнічні дисципліни і праця", "Праця", "Загальнотехнічні дисципліни", "Праця і профорієнтація", "Трудове навчання". Останнім часом вносяться пропозиції дати назву "Виробничі технології. Основи виробництва (із зазначенням спеціалізації)".

Із зміною назв спеціальностей залишилася незмінною структура технічної механіки, яка раніше не була єдиною автономною навчальною дисципліною. Понад 10 років тому, йдучи по шляху створення інтегрованих курсів, штучно поєднали такі окремі автономні курси, як "Теоретична механіка", "Опір матеріалів", "Теорія механізмів і машин" і "Деталі машин". Із деяким наближенням за такою схемою вивчалася технічна механіка у технікумах на технічних і технологічних спеціальностях. Тому необхідно було якомога щільніше наблизити структуру й зміст курсу до навчального предмету загальноосвітньої школи "Трудове навчання". До цього програми курсів навчальних дисциплін, які можна віднести до технічної механіки, змінювалися, як правило, за обсягом годин і були запроваджені в 1970, 1981, 1987 (рис. 2). Причому у перших двох навчальних програмах курс "Технічної механіки" відносився не до фахової підготовки, а до фундаментальної — як і "Загальна фізика". Але при аналізі динаміки обсягу вивчення всіх розділів механіки з часом години теоретичної механіки були додатково враховані (1970 та 1981 р.). Перша спроба дійсно інтегрованого курсу технічної механіки була зроблена В.Курок [1], в якому складовими розділами є такі: "Статика", "Кінематика", "Динаміка", "Основи розрахунку деталей машин". Тут акцент зроблений більше на теоретичну механіку, причому збережена і назва окремих розділів, які структурно складають курс теоретичної механіки [2]. Але практичний досвід роботи зумовив необхідність удосконалення її шляхом внесення деяких коректив і доповнень без зміни ідеї інтегрування [3].

На перших етапах інтегрування курсу "Технічна механіка" були використані матеріали попередньої програми з машинознавства [4] і це здійснювалося, на наш погляд, за моделлю, схема якої показана на рис.1.

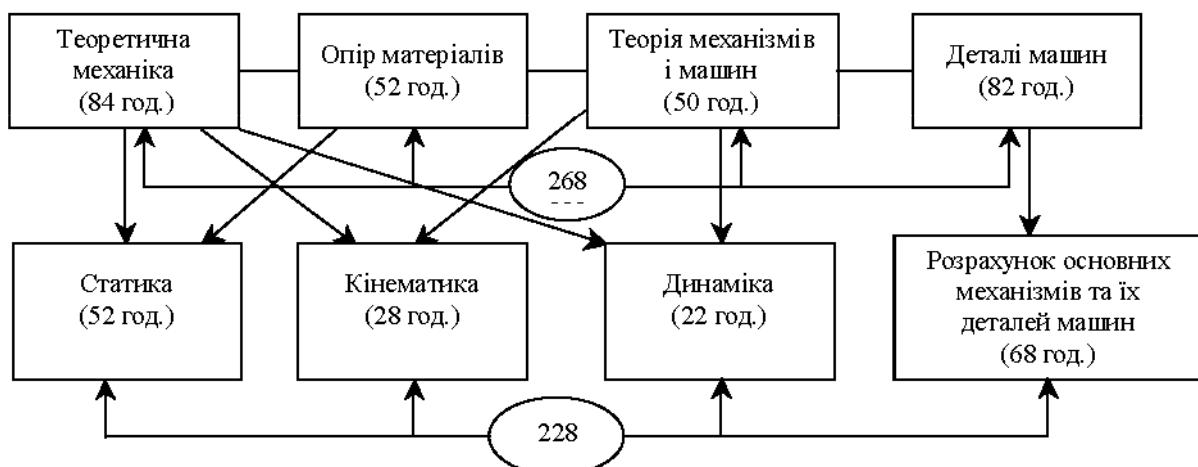


Рис.1. Процес інтегрування курсу технічної механіки

За цією схемою було усунуто дублювання технічних дисциплін із системи фахової підготовки інженерів; зміст інтегрованого курсу більше відповідав сукупності технічних знань, необхідних майбутньому вчителю трудового навчання. Але й донині у деяких вищих педагогічних закладах освіти, де ведеться підготовка вчителів цього фаху, продовжується викладання технічної механіки за старою схемою. До того ж ведуться наукові розробки щодо удосконалення методики навчання деяких розділів механіки відповідно до цієї структури курсу [5]. Тому наукове обґрунтування питання нового підходу до інтеграції курсу технічної механіки не викликає сумніву. Роль інтегрованих знань із техніки для вчителя трудового навчання досліджувалася у дисертаційній роботі В.Курок [6], де зроблений висновок, що завдяки інтеграції знань здійснюється фундаменталізація освіти, яка щодо вчителя технічного профілю реалізується за рахунок загальноосвітньої та загальнотехнічної підготовки.

Проміжний етап у вдосконаленні програми з технічної механіки передбачав структурні зміни [3] з уведенням таких розділів: статика абсолютно твердого тіла — 36 год.; статика складних систем — 66 год.; кінематика і динаміка — 68 год.; основи розрахунку деталей машин — 68 год.

За діючими донині навчальними планами технічну механіку вивчали, розпочинаючи в 3-му і завершуючи в 7-му семестрах, тобто протягом 5-ох семестрів, загальним обсягом 238 год., з яких 106 — лекційних і 132 — лабораторних занять. У випадку запровадження навчального плану багатоступеневої підготовки вчителів технічну механіку передбачено вивчати лише на 1-му ступені (підготовка молодшого спеціаліста) протягом 3-ох семестрів (2-4) в обсязі 180 год., що передбачає скорочення обсягу і концентрацію курсу в часі. При цьому варто врахувати той факт, що за даною програмою будуть вивчати технічну механіку як у педагогічних училищах, коледжах, так і в педагогічних інститутах й університетах.

Якщо проаналізувати в динаміці зміну обсягу годин, передбачених на вивчення технічної механіки, то спостерігається тенденція до їх суттєвого зменшення (рис. 2). Але це не означає, що до змісту цієї навчальної дисципліни втрачена увага або, ще гірше, що вона не знайшла свого місця у системі фахової підготовки вчителя. Із запровадженням багатоступеневості підготовки вчителя технічна механіка викладається на 1, 2-му курсах, бо її знання необхідні як для вчителів старших, так і середніх класів. На I-му ступені навчальний план перевантажений, оскільки відбувся перерозподіл навчальних дисциплін між окремими ступенями залежно від вимог кваліфікаційної характеристики фахівця на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні. Тому був обраний оптимальний варіант — деяке скорочення обсягу часу для вивчення всіх навчальних дисциплін у таких межах, щоб не виходити за існуючі допустимі норми тижневого навантаження студентів. Це, безумовно, торкнулося і технічної механіки. Тому ущільнення змісту курсу раціонально проводити не шляхом виключення деяких тем, а у вигляді концентрації інформації і виходячи з умови доцільності, яка буде визначатися діючими програмами з трудового навчання сучасної школи.

Для обґрунтування скорочення часу на вивчення тих чи інших розділів технічної механіки проводилося анкетування студентів 4 курсу, які завершили вивчення цього курсу, магістрантів і вчителів трудового навчання. Всього в опитуванні було задіяно кілька регіонів України з участю 227-ох осіб. Необхідність вивчення технічної механіки шляхом ранжування за п'ятибальною шкалою виглядає так. Тут вказана (у відсотках) кількість осіб, які встановили доцільність вивчення розділів технічної механіки.



Рис. 2. Динаміка обсягу вивчення технічної механіки залежно від років впровадження навчальних програм

Уведемо коефіцієнт доцільності й аргументованої доцільності вивчення розділів технічної механіки, які можна аналітично подати відповідно у вигляді

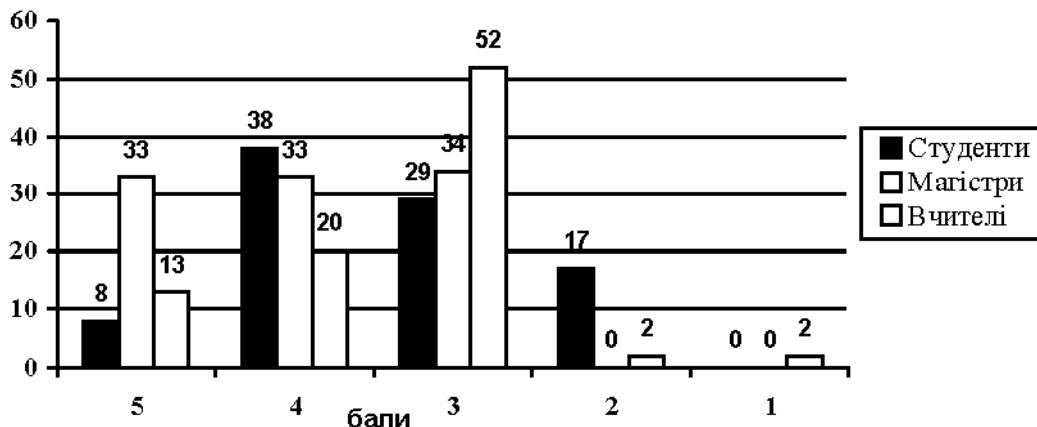
$$K = \frac{\sum_{i=3}^5 n_l}{m}, K_A = \frac{\sum_{i=4}^5 n_l}{m}, l = 1, 2, 3,$$

де  $n_l$  — показник кожної групи респондентів у вказаних межах оцінчного діапазону;  $m$  — кількість груп;  $l$  — кількість різновидностей груп опитаних.

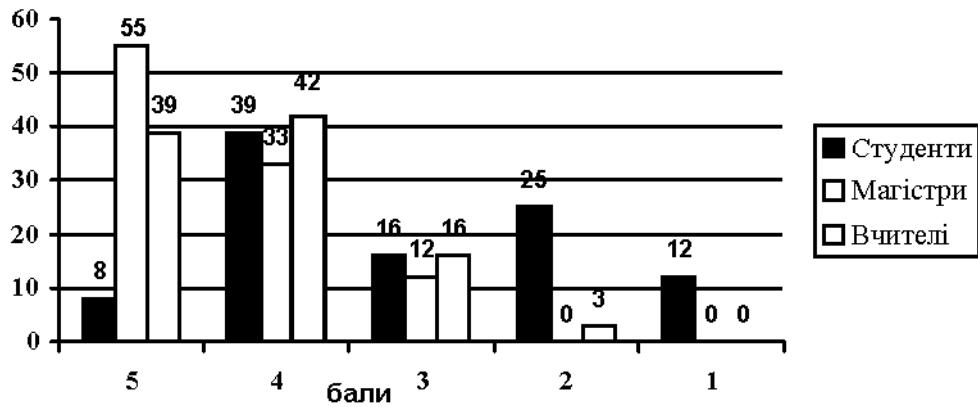
За нашими результатами, ці коефіцієнти для розділів "Статика", "Кінематика", "Динаміка" становлять  $K = 29\%$ ,  $K_A = 24\%$ , а для розділу "Основи розрахунку деталей машин"  $K = 29\%$ ,  $K_A = 36\%$ . Таким чином, аргументована доцільність для останнього розділу переважає на 50% при рівних коефіцієнтах доцільності. Тому і скорочення розділу необхідно здійснювати пропорційно до вказаного коефіцієнта, а саме "Статика. Кінематика. Динаміка" (обсягом 170 год.) — на 44 год. і "Основи розрахунку деталей машин" (обсягом 68 год.) — на 14 год.

*Рис.3. Ранжування окремих розділів технічної механіки*

#### Основи розрахунку деталей машин

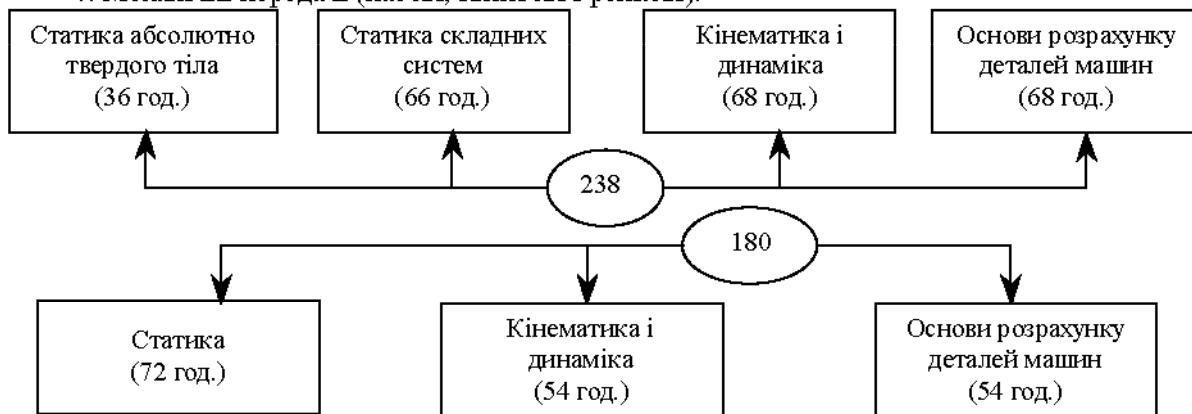


#### Статика. Кінематика. Динаміка



Як видно, суттєво відрізняються показники для різних груп опитаних. Найважливішого значення вивченю цих курсів надають магістрanti, які підкреслюють вагомість теоретичних знань у фаховій підготовці. Найнижчі показники дають студенти, що можна пояснити складністю теоретичного матеріалу розділів механіки. Привертає увагу той факт, що коефіцієнт аргументованої доцільності вищий порівняно з іншими для розділу "Основи розрахунку деталей машин". Аналіз лише програми з трудового навчання для учнів 5–7 класів [7] свідчить на користь того, що теми цього розділу у переважній більшості поширено вивчаються на цих заняттях в школі. Серед них потрібно виділити такі питання:

1. Загальна характеристика деталей машин і механізмів, які використовуються в техніці. Поняття про деталь та механізми. Види механізмів. Кривошипно–шатунний механізм.
2. Кінематичні схеми, умовні позначення на схемах.
3. Види з'єднань деталей машин. Різьбові з'єднання. Елементи різьби. З'єднання деталей за допомогою заклепок. Типи заклепочних з'єднань. Зусилля, що діють на заклепки та умова їх міцності.
4. Механічні передачі (пасові, гвинтові і рейкові).



Структурно курс "Технічна механіка" повинен мати три блоки: "Статика", "Кінематика і динаміка" й "Основи розрахунку деталей машин". Розділ "Статика" базується на двох складових, які у попередній програмі [2] були автономними, а саме: "Статика абсолютно твердого тіла" і "Статика складних систем". Їх зміст залишається без змін, але зменшується загальний обсяг годин (зі 102-ох до 72-ох) за рахунок зменшення часу на такі питання:

1. Загальні питання розв'язання задач статики — на 2 год. лекційні та 4 год. лабораторно–практичних занять (залишається 4 год.).
2. "Вступ. Основні гіпотези та припущення" поєднується з темою "Види навантажень та основних деформувань", при цьому вивільняється 2 год. лекційних занять.
3. "Статично невизначені задачі" — на 4 год. лекцій (залишається 4 год.). Ці задачі не дуже часто доводиться розв'язувати вчителю трудового навчання.
4. "Геометричні характеристики плоских перерізів" — на 4 год. лабораторно–практичних занять (залишається 2 год.). Інформацію про них достатньо подати під час лекцій, а практичне визначення можна здійснювати, поєднуючи з вивченням інших питань (наприклад, при розгляді деформування згином).
5. "Деформування зсувом" — на 2 год. лабораторно–практичних занять (залишається 4 год.).
6. "Деформування крученнем" — на 2 год. лабораторно–практичних занять (залишається 6 год.).
7. "Деформування згином" — на 2 год. лекцій і на 6 год. лабораторно–практичних занять (залишається 12 год.).
8. "Місцеві напруження. Динамічна дія навантаження" доцільно поєднати з "Деформуванням при складному напруженому стані", при цьому вивільняється 2 год. лекційних занять.

Розділ "Кінематика і динаміка" не зазнає особливих змін при зменшенні загального обсягу годин з 68-ми до 54-ох. При цьому доцільно скоротити кількість годин на питання, на які було дещо збільшено обсяг вивчення не у прямому зв'язку з необхідністю цього для майбутньої роботи в школі. До них віднесені такі питання:

- 1 "Структура плоских та просторових механізмів" скорочується на 2 год. лабораторно–практичних занять (залишилося 4 год.).
2. "Кінематичні дослідження важільних механізмів" — на 2 год. лекцій і 4 год. лабораторно–практичних занять (залишилося 10 год.).
3. "Кінематичний розрахунок плоских важільних механізмів" — на 4 год. лабораторно–практичних занять (залишилося 18 год.).

Розділ "Основи розрахунку деталей машин" має безпосереднє відношення практично до всіх питань основ машинознавства, з якими ознайомлюються на заняттях трудового навчання в V–VII класах. Тому його варто залишити без змін як за змістом, так і за обсягом годин, дещо зменшуючи обсяг лабораторно–практичних занять, поєднавши лабораторні роботи з певних

механічних передач. Внаслідок цього вивільниться 14 год. і тоді загальний обсяг цього розділу буде становити 54 год. Схематично модель нового компонування курсу технічної механіки показана на рис. 4.

Одним із варіантів навчального плану для ступеневої підготовки вчителів передбачає вивчення технічної механіки без попереднього чи паралельного опанування системи знань із курсу загальної фізики. В такому випадку знань, які отримали студенти при вивчені фізики в школі, для належного розуміння проблем механіки буде недостатньо. Тому під час викладання питань із технічної механіки варто пояснювати необхідні для цього положення та закони з курсу загальної фізики. Деякі прості питання з фізики можна запропонувати для самостійного вивчення.

*Рис. 4. Модель нового компонування курсу технічної механіки*

Таким чином, проведена оптимізація структури і змісту технічної механіки була спрямована на активізацію пізнавальної діяльності студентів шляхом ширшого застосування їх до самостійної роботи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Програми педагогічних інститутів. Машинообслуговування. Технічна механіка (для студентів спеціальності 03.02.00 "Праця") / Укладач В.П.Курок. — Київ: РНМК, 1991. — 24 с.
2. Нікітін Н.Н. Курс теоретическої механіки. — М.: Вища школа, 1990. — 607 с.
3. Програми вищих педагогічних закладів освіти. Технічна механіка (для студентів спеціальності 7.010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання") / Укл.: М.С.Корець, Ю.П.Колосоветов, І.Г.Трегуб. — Київ, 1998. — 13 с.
4. Програми педагогіческих інститутів. Сборник 16 (для специальности № 2120 "Общетехнические дисциплины и труд") / Сост.: В.А.Антонов, К.Н.Белкин, В.Ф.Дробнис и др. — М.: Просвещение, 1987. — 78 с.
5. Яковишин П.А. Методика навчання студентів методів аналізу та синтезу механізмів і машин у вищій школі (загальнотеоретичні основи): Монографія. — Вінниця: ВДТУ, 1999. — 293 с.
6. Курок В.П. Цілісна система загальнотехнічної підготовки вчителя трудового та професійного навчання. / Автореф. канд. пед. наук. — Київ, 1993. — 24 с.
7. Програми для загальноосвітніх навчально-виховних закладів. Трудове навчання 5–7 класи / Укл.: Н.І.Боринець, О.П.Гніденко, Г.А.Кондратюк та ін. — Київ: Перун, 1996. — 144 с.

Микола СВІРЖЕВСЬКИЙ

#### ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ДИСЦИПЛІН НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ ПЕДАГОГІЧНО-ІНДУСТРІАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ДО ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Серед предметів навчального плану педагогічно-індустріальних факультетів у підготовці студентів до економічного виховання учнів особливе місце належить курсу "Теорія і методика трудового навчання". Так, тема "Трудове навчання і виховання" дозволяє розкрити зміст економічної діяльності учнів на уроках трудового навчання, а саме:

- планування роботи: вибір технологій, інструментів, обладнання, розрахунков матеріалів, контроль за технологічним процесом, дотримання вимог безпеки праці, технологічної дисципліни;
- пошук резервів зниження матеріальних і трудових затрат на виготовлення виробів; техніко-економічний аналіз недоліків у роботі;
- обґрутування особистого рахунку економії та бережливості, підвищення продуктивності своєї праці;
- проведення хронометражу своєї праці.

Тут же розглядаються методичні засади, які впливають на ефективність економічного виховання: ознайомлення з науковою організацією праці, вивчення методів новаторів виробництва; підготовка учнів до роботи в нових умовах бригадних форм організації та оплати праці, де визначається коефіцієнт трудової участі кожного участника у виконанні завдання.

У процесі вивчення теми "Методи трудового навчання" розкриваються особливості використання різноманітних методів трудового навчання під час пояснення навчального матеріалу економічного змісту (пояснення, розповідь, бесіда, виробнича екскурсія та ін.). При цьому студентів знайомлять з ігровими методами навчання з метою аналізу конкретних виробничих ситуацій.

У процесі трудового навчання використовуються такі ситуації виробничо-економічного змісту:

- виробничі ситуації, орієнтовані на нові форми і методи господарювання. Вони передбачають заличення учнів до прийняття конкретних рішень у нестандартних умовах (наприклад, втрата частини врожаю заради збереження всього зерна);
- виробничі ситуації, орієнтовані на підвищення продуктивності праці. Наприклад, із метою пошуку шляхів раціонального використання часу учні проводять "фотографію" роботи своїх товаришів протягом навчального заняття, аналізують і знаходять додаткові резерви для ефективного використання свого робочого часу;
- виробничі ситуації, що охоплюють якість продукції, дотримання технологічної дисципліни (учні оцінюють якість виготовленої продукції, коментують технологічний процес виготовлення виробу);
- виробничі ситуації, спрямовані на економію матеріалів, бережливе ставлення до інструментів, планування роботи тощо.

Під час лабораторно-практичних занять із цього курсу студентам пропонують підготовку фрагментів уроків, у яких вони формулюють мету уроку економічного спрямування залежно від теми уроку, потенційних можливостей змісту навчального матеріалу, визначають шляхи її реалізації. Так, наприклад, при підготовці уроку з теми "Розмітка пиломатеріалів" (6 клас) майбутні учителі визначають виховну мету — сформувати в учнів економічне ставлення до пиломатеріалів. Для її реалізації на окремих етапах уроку пропонують:

- під час вступного інструктажу продемонструвати раціональні прийоми розмічування пиломатеріалів;
- у процесі вивчення нового матеріалу ознайомити учнів з безвідходним виробництвом продукції, використанням відходів деревини (стружки), що утворюються при виготовленні продукції;
- у процесі самостійної роботи учнів здійснювати контроль за умінням застосувати раціональні прийоми розмічування матеріалів;
- під час заключного інструктажу провести аналіз характерних помилок, допущених учнями при використанні раціональних прийомів розмічування пиломатеріалів.

Певні знання з економіки виробництва майбутні учителі трудового навчання отримують під час вивчення спеціальних дисциплін. Так, при вивчені курсу "Сучасне промислове і сільськогосподарське виробництво" студенти поповнюють свій економічний багаж знань. Уже під час вивчення теми "Суть, структура й організація виробництва" їх знайомлять з:

- виробництвом, його структурою і складовими;
- працею робітників, предметами праці, знаряддями праці, продуктами праці та технологією їх отримання;
- організацією виробництва та управління ним;
- виробничим, трудовим і технологічним процесами;
- приватними, державними та колективними підприємствами.

Тема "Технологія і техніка сучасного виробництва" дозволяє ознайомити студентів із сучасними технологіями обробки матеріалів і технологічними процесами складання виробів.

Під час вивчення теми "Зміст і наукова організація праці в сучасному виробництві" майбутні учителі мають змогу ознайомитись із шляхами раціонального використання трудових ресурсів, підвищення рівня кваліфікації працівників виробництва; суттю, принципами і основними напрямками наукової організації праці на сучасному виробництві; вдосконаленням нормування і системи оплати праці, культури і естетики праці, оптимізації умов праці тощо.

У темі "Процес виготовлення продукції та його основні етапи" вивчається матеріал про роль новаторства і раціоналізаторства у підвищенні якості продукції.

Певні можливості в підготовці студентів до економічного виховання учнів закладені в курсі "Економіка, організація і планування сільськогосподарського виробництва". У цьому курсі йдеться про такі економічні питання:

- організаційні основи сільськогосподарських підприємств: виробнича й організаційна структура сільськогосподарського підприємства; державні, міжгосподарські, агропромислові підприємства та об'єднання, селянські (фермерські) господарства;
- організація засобів виробництва в сільськогосподарських підприємствах: поняття про засоби виробництва; основні фонди сільськогосподарських підприємств і джерела їх утворення; оборотні фонди в сільськогосподарських підприємствах та джерела їх утворення;
- нормування праці: суть і принципи оплати праці в сільськогосподарському виробництві; види, форми і система оплати праці; тарифна система, її зміст і призначення; оплата праці у підрозділах, що працюють у умовах орендного підряду;
- внутрігосподарське планування: принципи планування в сільськогосподарських підприємствах; види планів і методика їх складання; річний план економічного та соціального розвитку; оперативний план; перспективне планування; бізнесове планування;
- організація господарського розрахунку: суть і принципи господарського розрахунку; загальногосподарський розрахунок; організація внутрігосподарського розрахунку.

Певні можливості в підготовці студентів до економічного виховання учнів закладені в курсі "Правове забезпечення підприємницької діяльності". Тут є можливість розкрити такі економічні питання:

- зміст, принципи, види, правові основи підприємництва: поняття підприємницької діяльності; суб'екти підприємницької діяльності; види підприємницької діяльності;
- організаційно-правові основи підприємницької діяльності: основні види організаційних форм підприємницької діяльності: індивідуальні, сімейні, приватні, колективні, державні підприємства; об'єднання підприємств як організаційна форма підприємництва; господарські товариства;
- правові основи створення підприємства та організація його господарської роботи: загальні умови створення підприємства; статут та інші установчі документи; державна реєстрація, відкриття рахунка, ліцензування окремих видів підприємства; ліквідація та реорганізація підприємства; банкрутство;
- правовий режим на підприємстві: право власності; об'екти права власності; суб'екти права власності; право приватної, колективної, державної власності; майнові фонди підприємства; договір у майнових відносинах;
- підприємство і приватизація: поняття приватизації; об'екти і суб'екти приватизації; аукціон; конкурс;
- трудові правові відносини у сфері підприємництва: поняття трудового договору і порядок його укладання; контракт, сумісництво; тимчасова, сезонна робота; прийом на роботу, припинення трудового договору; звільнення; робочий час і його облік; види відпочинку і відпусток.

У процесі читання курсу "Теорія і методика професійної орієнтації" з метою посилення економічного аспекту професій викладачі розкривають такі питання:

- соціально-економічні проблеми профорієнтації, до яких входить коротка історія виникнення професії та її різновидностей, її значення для народного господарства в економічному плані, дані про підготовку кадрів, перспективи підвищення кваліфікації і зростання по службі;
- характеристика виробничого процесу й організації праці. Тут даються дані про технологічний процес, продукцію, матеріали, знаряддя виробництва, робоче місце, технічні вимоги; дається опис праці, видів неподілів (брак, травми, аварії), форми організації праці і т.і.;
- санітарно-гігієнічна характеристика: професійно-гігієнічна оцінка матеріалів, знарядь виробництва, робочої пози, ступеня напруги окремих органів, режиму роботи; метеорологічні умови, наявність професійних шкідливостей, можливий травматизм, професійні захворювання; виділяються типові умови праці, медичні протипоказання до роботи, можливості використання праці жінок, неповнолітніх і людей з фізичними вадами.

У курсі "Основи агрономії" розкриваються такі питання економічного змісту:

- озброєння студентів основами теоретичних знань з агрономічної науки, економіки й організації виробництва в різних формах господарювання у сільському господарстві: оренда, підряд, колективне господарство, фермерське господарство;

## ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- формування в студентів практичних умінь та навичок з організації і проведення сільськогосподарських робіт, розробки технологічних карт вирощування сільськогосподарських культур, основ програмування рівня продуктивності рослин, використання математичної статистики в обробці результатів урожайності і т.п.

У процесі вивчення курсу "Трактори" розкриваються такі питання економічного змісту:

- основи нормування праці тракториста, норми витрат й облік паливно-мастильних матеріалів;
- правила збереження тракторів та сільськогосподарських машин;
- шляхи економії паливно-мастильних матеріалів;
- охорона праці, виробнича санітарія, пожежна безпека.

Курс "Практикум у навчальних майстернях" дозволяє вирішувати такі питання економічного плану:

- формування в студентів уміння планування свою роботу, розробляти і використовувати технологічну документацію на виготовлення продукції;
- ознайомлення студентів із високопродуктивними прийомами праці, шляхами обробки конструкційних матеріалів і організація порядку в навчальній майстерні;
- дотримання вимог культури праці, бережливе ставлення до засобів, предметів і результатів праці.

У курсі "Організація роботи навчальних майстерень і кабінетів трудового навчання в школі" є можливість:

- ознайомлення студентів із змістом оформлення навчальної майстерні або кабінету трудового навчання, економічного куточка чи економічного класу;
- ознайомлення майбутніх учителів із навчально-матеріальною базою типових навчальної майстерні та кабінету трудового навчання; запушення їх до посильної участі в зміщенні цієї бази;
- засвоєння студентами шляхів збереження обладнання й оформлення навчальної майстерні та кабінету трудового навчання в школі.

Курс "Основи наукових досліджень" забезпечує:

- ознайомлення студентів із специфікою використання у дослідженні економічних проблем у навчально-виховному процесі школи за допомогою методів науково-педагогічних досліджень;
- озброєння студентів методикою вивчення й узагальнення досвіду кращих учителів трудового навчання з економічного виховання учнів, уміннями використовувати цей досвід у плані навчально-виховної діяльності;
- формування в студентів умінь осмислювати власний досвід з економічного виховання учнів і вдосконалювати його.

Курс "Технічна естетика" дозволяє: ознайомити студентів з принципами організації праці учителя трудового навчання; засвоїти загальні вимоги культури виробництва і технічної естетики; формувати у студентів умінь та навичок з організації робочого місця відповідно до вимог НОПП педагога, культури праці учнів, оцінки результатів їх праці відповідно до вимог технічної естетики.

Зіставлення результатів констатуючого і формуючого експериментів дозволяє стверджувати, що в процесі пошуко-експериментальної роботи в значній мірі зросла роль спеціальних предметів навчального плану педагогічно-індустріального факультету у підвищенні економічної культури майбутніх учителів трудового навчання і в підготовці їх до здійснення економічного виховання школярів (див. таблицю 1).

Таблиця 1.

Динаміка ролі спеціальних навчальних дисциплін в економічній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання

НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ	ОЦІНКА СТУДЕНТАМИ РОЛІ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН	
	Констатуючий зраз	Контрольний зраз

## ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

	абс.чис.	%	абс.чис.	%
Економіка, організація і планування с/т виробництва	24	54,4	33	75,0
Сучасне промислове і с/т виробництво	19	43,1	28	63,6
Теорія і методика профорієнтації	10	22,7	21	47,7
Трактор	8	18,0	17	38,6
Практикум у навчальних майстернях	7	15,9	21	47,7
Основи агротехніки	6	13,6	16	36,0
Теорія і методика трудового навчання	5	11,3	27	61,3
Правове забезпечення підприємницької діяльності	4	9,0	14	31,8
Організація роботи навчальних майстерень та кабінетів трудового навчання	0	0,0	17	38,6
Технічна естетика	0	0,0	20	45,4
Основи наукових досліджень	0	0,0	7	15,9

Отже, аналіз можливостей навчальних дисциплін, що вивчаються студентами педагогічних факультетів — майбутніми вчителями трудового навчання, свідчить про значні потенційні можливості цих предметів у справі економічного виховання учнів загальноосвітньої середньої школи.

Віктор КОНДРАТЮК

### ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ Й ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ У НАВЧАЛЬНИХ МАЙСТЕРНЯХ

Сучасний етап розвитку вищої школи вимагає впровадження в навчальний процес нових ефективних форм і методів, які сприяли б розвиткові у студентів творчих якостей спеціалістів широкого профілю в галузі трудового навчання, а в перспективі — технологій.

Нинішній студент повинен швидко адаптуватися до різноманітних умов професійної діяльності, творчо і за призначенням застосовувати набуті теоретичні знання, оперативно приймати рішення, вміти самостійно працювати.

Навчальний процес в інститутах й університетах не завжди орієнтує студентів на активну діяльність у процесі навчання. Традиційна система формує у студентів відтворючу пізнавальну діяльність, недостатньо сприяє розвиткові творчого мислення і вмінню застосовувати знання в практичних ситуаціях. Тому необхідність покращення організації навчального процесу вимагає впровадження нових форм, засобів і методів навчання, а також розробки раціональних прийомів подачі навчального матеріалу і контролю за його засвоєнням. Таку організацію може забезпечити лише вчитель творчого спрямування, який може визначити для себе пріоритетні цілі, розумні ідеали і престижні справи. Методологічною основою сучасної педагогічної діяльності вчителя трудового навчання має стати творчість.

Метою цієї роботи є розробка шляхів формування в студентів творчого мислення, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці на основі використання комплексного підходу до впровадження різних форм і методів навчання на прикладі практикуму в навчальних майстернях (ПНМ).

Аналіз навчальних програм із ПНМ (завданням якого є формування умінь і навичок ручної і механічної обробки металів і деревини) показує, що їх зміст не в повній мірі відповідає поставленним завданням політехнічного принципу. Для забезпечення політехнічної спрямованості навчального процесу треба створити такі дидактичні ситуації, у яких при

вивчені окремих технологічних операцій пізнавалися б загальні основи сучасного виробництва. Тому потрібне не просте коректування його змісту, а й пошук нових основ для його проектування. Запропоновані зміни розглядаються з урахуванням запровадження в навчальних планах 12-річної школи нового навчального предмету "Технології", який приходить на зміну "Трудовому навчанню". Ця заміна, за задумом авторів-розробників, покликана забезпечити реальну практичну спрямованість з усвідомленням технології як впорядкованої послідовності взаємозумовлених способів діяльності людини, спрямованої на перетворення предметів праці.

При визначені змісту теоретичних відомостей занять із ПНМ необхідно керуватися принципом — мінімум теоретичних відомостей при забезпечені системності їх викладу. Теоретичних відомостей повинно бути, з одного боку, достатньо для виконання практичних завдань, з другого, для забезпечення індивідуальних освітніх запитів студентів. Враховуючи значний обсяг навчального матеріалу (операцій, прийомів, видів роботи тощо) при порівняно незначній кількості часу на його вивчення (для ручної і механічної обробки деревини — 72 год., для ручної і механічної обробки металу — 108), із ПНМ запроваджено лекційний курс, обсяг якого становить, відповідно, 6 і 10 год., що складає близько 9% навчального часу. Майже стільки ж часу відводиться на пояснення та демонстрацію прийомів виконуваних робіт. У процесі одержання інформації студент повинен визначити, яка її частина йому більше необхідна. А це можливо тоді, коли викладач навчить студента використовувати одержану інформацію для підвищення свого методологічного рівня аналізу — точного визначення понять, коректної постановки проблеми тощо. При цьому якість і кількість засвоєного студентами змісту навчального матеріалу повинні відповідати досягненням науки і техніки сьогодення, а також вимогам навчальних планів і програм.

Уесь теоретичний матеріал дисциплін ПНМ поділяється на навчальні блоки. Зокрема, із ручної обробки металу передбачені такі теми:

1. Підготовчі слюсарні операції.
2. Основні оброблювальні операції.
3. Операції, що забезпечують з'єднання деталей.
4. Операції остаточної обробки.
5. Комплексні роботи.

Ці блоки є відносно самостійними навчальними одиницями і можуть вивчатися послідовно або паралельно. При цьому необхідно забезпечити міцний зв'язок між ними на основі наступності змісту теоретичних відомостей та вмінь, навиків, що формуються, а також видів виробів.

Метою "операцийних" тем є формування у студентів вміння правильно виконувати слюсарні операції та їх різновиди відповідно до вимог програм. Поряд із завданням формувати правильні прийоми праці особливого значення набуває необхідність формування вмінь користуватися контрольно-вимірювальними інструментами, дотримуватись розмірів і забезпечувати точність обробки, чистоту поверхні.

При плануванні більше часу відводиться на вивчення тих операцій, без яких неможливо обйтись при обробці різних матеріалів, більше уваги надається операціям, які часто використовуються в повсякденному житті та передбачені шкільною програмою з трудового навчання. Враховується також можливість перенесення й адаптації сформованих умінь і навичок при виконанні конкретних операцій чи виготовленні певних виробів до нових умов діяльності, до виготовлення подібних виробів, до роботи на аналогічному або близькому за конструкцією обладнанні. Наприклад, вміння працювати на різних моделях верстатів однієї групи різними за конструкцією ручними та механізованими інструментами.

Тому на практичних заняттях акцент робиться не на детальному розгляді окремих операцій, понять, а на формуванні технологічного мислення, того базового потенціалу, який дозволить відновити, знайти, доповнити і використати в майбутній трудовій діяльності відповідні теоретичні відомості про матеріали, інструменти, пристрой, технологічні процеси.

У зв'язку з присвоєнням студентам після проходження технологічної практики кваліфікації слюсаря, токаря, фрезерувальника II–III розрядів програма ПНМ із ручної обробки металів передбачає виконання комплексних робіт, на які в програмі передбачено 36 год.

Виготовлення комплексних виробів передбачає виконання слюсарних операцій на рівні другого розряду, які не тільки закріплюють раніше набуті знання, а й сприяють формуванню професійної майстерності.

Метою теми "Комплексні роботи" є:

- уdosконалення вмінь і навиків виконання слюсарних операцій;
- об'єднання раніше вивчених операцій у цілісний технологічний процес виготовлення виробів;
- формування у студентів умінь самостійно планувати технологічний процес і розробляти технологічну документацію;
- формування навиків продуктивної праці;
- формування у студентів самостійності й самоконтролю.

Послідовність вивчення технологічних операцій не повинна суперечити логіці побудови технологічного процесу виготовлення виробів і передбачати поступове ускладнення дій при їх виконанні. Ці ускладнення можуть проявлятися:

- у ступені новизни, який характеризується наявними знаннями про матеріали, прийоми роботи, інструменти; навиками тримання інструментів; вміннями користуватися інструментами, здатністю здійснення близьких операцій подібними інструментами та аналогічних операцій з іншими матеріалами;
- у рівні складності координації рухів, які можуть бути поступальними, обертальними і коливальними, можуть здійснюватися в різних площинах;
- у трудомісткості, яка залежить від рівня фізичних зусиль, необхідних для виконання дій; складності, кількості і різноманітності використовуваних інструментів і пристроїв;
- у складності розумових операцій (процесу мислення) як при виконанні самих операцій, так і при оцінюванні якості виробів. Найбільш складними в цьому плані є операції, які виконуються на верстатах і потребують знань про їх будову, можливості налагодження.

Дидактична послідовність вивчення технологічних операцій — це послідовність операцій, які постійно ускладнюються, що відповідає принципам технологічної сумісності і варіативності.

Принцип технологічної сумісності щодо процесу навчання означає, що новий навчальний матеріал можна вивчати тільки після створення відповідних умов, до яких, у першу чергу, відноситься рівень необхідних і достатніх теоретичних відомостей для оволодіння практичними вміннями. Відповідно до принципу технологічної варіативності завжди є, як мінімум, два варіанти не тільки виготовлення однієї і тієї ж деталі в однакових умовах, а й послідовності вивчення навчального матеріалу. Головне при цьому, щоби не порушився принцип технологічної сумісності, і щоб забезпечувався тісний зв'язок змісту з методикою викладання.

У процесі навчання в студентів не повинно складатися враження, що їх навчають лише окремих операцій обробки матеріалів; вони мають засвоїти уявлення про технологічний процес як про цілісний процес, структуру якого можна представити у вигляді чотирьох етапів.

Перший етап — пов'язаний із пошуком і формуванням ідей на основі певної дослідницької діяльності. Другий етап — конструкторський — передбачає оформлення ідеї у вигляді конструкторського документа (креслення, ескізу, рисунка тощо). Третій етап — проектний — розробка технологічного процесу виготовлення виробу. Четвертий етап — виконавчий — безпосереднє виготовлення.

На основі аналізу результатів діяльності знову переходимо до першого етапу — формування нової ідеї. При цьому необхідно відзначити, що розробка технологічного процесу залежить від ступеня готовності студентів до даного виду діяльності і передбачає різні ступені деталізації проектних рішень й оформлення інструкційної, маршрутної, операційної карт. Цей принцип можна визначити як принцип цілісності.

Процес формування трудових умінь бажано здійснювати на об'єктах праці, які мають особисту чи суспільну значущість, реальне практичне застосування. При визначенні об'єктів праці враховуються потреби кабінетів і лабораторій університету, загальноосвітніх шкіл міста й області. При цьому об'єкти праці повинні сприяти використанню вже отриманих і формуванню нових знань, умінь і навиків, забезпечувати творчу діяльність.

У процесі навчання студенти повинні отримувати задоволення від умов, змісту, процесу та результату своєї діяльності. Цього можна досягти, якщо покладатися на їх потреби і формувати відповідні мотиви навчально–трудової діяльності.

Спостерігається позитивна тенденція розвитку інтересу студентів до завдань творчого характеру, до виготовлення виробів, які мають "цікаву" конструкцію, до виробів, що потребують точного виконання для того, щоб вони "працювали". Разом із тим, плануючи практичні роботи, варто враховувати рівень підготовки студентів. Індивідуальні здібності й рівень їх підготовки виявляють на перших заняттях, коли всі виконують однотипні навчально–виробничі завдання, виготовляють однакові вироби. Менш підготовленим студентам даються легші і доступніші для них завдання, але такі, які забезпечують оволодіння ними необхідним рівнем знань та умінь. Наприклад, типові вироби, передбачені програмою, столярні та слюсарні інструменти тощо. Для студентів із достатньою підготовкою (це переважно випускники педучилищ, профтехучилищ) підбираються складніші вироби, які забезпечують удосконалення наявних у них умінь і навиків. Наприклад, замки різних конструкцій (навісні, накладні) із різноманітними секретами, декоративні ліхтарі, важільні ножиці. Особливу групу виробів для таких студентів становлять макети сільськогосподарських знарядь — одно– і багатокорпусні плуги, борони, шлейф–борони, котки гладенькі та кільчасто–шпорові, культиватори, плоскоризи тощо.

Значний інтерес викликають спроби надання студентам можливості самостійно змінювати конструкцію та розміри, удосконалювати форму запропонованих виробів, виходячи з умов їх виготовлення в навчальних майстернях, а в майбутньому — і в школах. Це дозволяє розвивати творчі здібності студентів, робить заняття більш захоплюючими та цікавими. Студенти разом із викладачем та майстром обговорюють і вирішують питання організації і технології виготовлення виробів. При цьому студенти самостійно проводять необхідні технічні розрахунки, знаходять довідкові дані в технічній літературі, що сприяє більш осмисленому і самостійному оволодінню знаннями та навиками.

Велика увага надається естетичним аспектам виробів — формі, оздобленню, культурі праці тощо. При цьому студенти повинні не тільки усвідомлювати, а й реально здійснювати всі етапи технології — від ідеї і її реалізації до формування нової ідеї. З боку викладача акцентується увага на позитивних якостях та досягненнях студентів, на задоволенні їх потреби в самоствердженні й спілкуванні.

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, що удосконалення змісту та організації ПНМ покликане забезпечити:

- формування системи техніко–технологічних знань;
- формування технологічної культури, розвиток технічних, інтелектуальних здібностей, рухових, сенсорних і маніпуляційних навиків;
- оволодіння уміннями та формування навичок виконувати основні технологічні операції ручної і механізованої праці в побутовій і виробничій сферах;
- одержання професійної освіти.

Вирішення цих завдань вимагає відходу від жорсткої регламентації занять, підвищення їх емоційної насыщеності, максимальної різноманітності форм, методів і засобів трудового навчання, широкого використання ноочних і технічних засобів.

Враховуючи, що знання, уміння та навички не є кінцевою метою навчання, а лише засобом для розвитку особистості студента, нові підходи до змісту й організації занять із ПНМ мають орієнтувати майбутнього вчителя трудового навчання не лише на трудову підготовку, а й на розвиток особистості.

Маргарита ЮСУПОВА, Віктор СИДОРЕНКО

## НАВЧАННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИЛІН ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ

Стрімкий розвиток обчислювальної техніки, поява персональних комп'ютерів, поширення мікропроцесорної технології в різних сферах матеріального і духовного виробництва — масова

комп'ютеризація всіх галузей людської діяльності — актуалізували проблему зміни століттями сформованої педагогічної технології. В сучасних умовах комп'ютер виступає як засіб вирішення навчальних та професійних завдань, як знаряддя людської діяльності, застосування якого якісно змінює і збільшує можливості нагромадження і застосування знань, значно розширює межі пізнання [6, 7]. Перевага комп'ютерів перед іншими технічними засобами навчання полягає у тому, що вони одночасно є інформаційним, контролюючим і навчальним засобом [1, 3].

У діючих навчальних планах багатьох природничих та інженерних спеціальностей у вищих закладах освіти мають місце дисципліни, успішне вивчення яких можливе лише на базі кваліфікованого володіння засобами комп'ютерної техніки. Характерними з цієї точки зору є навчальні дисципліни "Нарисна геометрія" і "Креслення". Саме у процесі їх вивчення виникає об'єктивна потреба забезпечувати сприйняття студентами навчального матеріалу на основі комп'ютерного моделювання просторових властивостей об'ємних предметів на площині за допомогою комп'ютера.

Оптимальне поєднання технічних можливостей комп'ютера і відповідних педагогічних програмних засобів дає можливість створювати автоматизовані навчальні курси (АНК), що становить собою людино-машинну систему, яка забезпечує діалогову форму спілкування студента з персональним комп'ютером [4]. При цьому передбачається можливість поетапного самостійного засвоєння навчального матеріалу з відповідною корекцією діяльності студентів на кожному етапі їх самостійної роботи. Автоматизований навчальний курс не тільки сприяє кращому засвоєнню студентами навчального матеріалу, а й дає можливість враховувати індивідуальний стиль роботи кожного конкретного студента, вносить корективи у його діяльність і здійснює всебічний контроль за результатами цієї діяльності.

Як відомо, засвоєння змісту графічних дисциплін ґрунтуються на активних уявних просторових перетвореннях геометричних характеристик поверхонь просторових форм. Проблема розвитку просторових уявлень і просторового мислення — це одне з найважливіших питань викладання графічних дисциплін. Адже саме на основі уявних перетворень відбувається розв'язування більшості графічних задач курсу нарисної геометрії. Для розвитку у студентів просторового мислення найбільш придатним можна вважати метод моделювання, який ґрунтуються на теорії подібності. Реалізувати метод моделювання в нарисній геометрії можливо за допомогою автоматизованого навчального курсу "Нарисна геометрія" (АНК НГ), який дає можливість візуально демонструвати на екрані монітора послідовні етапи розв'язання метричних і позиційних задач із нарисної геометрії специфічними методами моделювання.

При розробці методики формування просторових уявлень із використанням АНК НГ повинні бути враховані такі умови:

- просторові уявлення необхідно розвивати в найкоротші терміни, тому що без цього неможливе успішне вивчення основних навчальних тем предмету;
- обсяг додаткових занять для кожного студента — індивідуальний (залежить від загальної підготовленості до засвоєння графічних дисциплін, загального рівня розвитку);
- в умовах вищого закладу освіти неможливо виділити з загальної кількості годин, відведеніх для лекцій і практичних занять, час на виконання додаткових спеціальних вправ.

У таких умовах єдиною реальним можливістю вирішення проблеми є самостійна робота студентів. АНК НГ дає їм можливість самостійно поетапно відпрацьовувати навчальний матеріал у позааудиторний час (із негайною корекцією, з розгорнутим коментарем діяльності і відповідними рекомендаціями) з наступною оцінкою результатів діяльності.

Розробка АНК НГ ґрунтувалася на припущеннях, що навчальний процес проходить більш ефективно, якщо його організувати адекватно до рефлекторної кільцевої схеми: інформація  $\Rightarrow$  її інтелектуальне перетворення  $\Rightarrow$  елемент самостійної роботи  $\Rightarrow$  самоконтроль.

У традиційному навчальному процесі перевірка знання  $\Rightarrow$  контроль часто має епізодичний характер і за часом віддалена від моменту засвоєння знань. Автоматизований навчальний курс дозволяє реалізувати всі чотири етапи рефлекторного кільця, тобто організувати практичну роботу так, щоби студент після засвоєння навчальної інформації відразу одержував завдання для самостійної роботи і самоконтролю.

Наочність, простота і переконливість курсу підтримується викликом зовнішніх графічних програм, що забезпечують динаміку і статику графічних зображень на екрані монітора. Робота над навчальним матеріалом починається із звертання до електронної бібліотеки, у якій представлено шість навчальних тем, що охоплюють практично весь курс нарисної геометрії. Це дає можливість студенту вибирати потрібну для опрацювання навчальну тему, вирішувати питання про вибір одного із способів роботи над навчальним матеріалом з обраної теми. Таких способів може бути два.

Перший передбачає можливість поетапного відпрацьовування теоретичного матеріалу з закріпленням кожного кроку розв'язуванням задач, із розгорнутим коментарем і контролем рівня засвоєння. Якщо контроль показує нездовільний стан підготовленості студента до розв'язування відповідної задачі, то він відсилається до вивчення вихідного теоретичного матеріалу і навчальний цикл повторюється. У студента з'являється можливість простежувати динаміку змін своєї навченості з орієнтуванням на її цільовий рівень.

Другий спосіб передбачає розв'язування задач без попереднього вивчення теорії, але з проміжним контролем (за допомогою тестів) рівня теоретичної підготовленості студента.

Просування студента по самостійно обраному "маршруту" опрацювання навчального матеріалу повинно здійснюватися у властивому йому темпі з компенсацією недоліків функціонування особистих регуляторних процесів. При цьому варто передбачити можливість реалізації ситуативного інтересу: це може бути сплеск активності студента під впливом того, що навчальний матеріал став зрозумілим, і сухо індивідуальної паузи перед переходом до нового циклу розумової діяльності з обов'язковою оцінкою досягнутих результатів. Ігнорування цієї умови знижує інтерес студентів до виконуваної діяльності.

Застосування автоматизованого навчального курсу дає можливість вирішувати ще одну проблему. Загальновідомо, що при традиційному навчанні для багатьох студентів властиве усвідомлення своєї нездатності досягти необхідного рівня навчання, що призводить до сором'язливості та дискомфортності при усній відповіді біля дошки перед аудиторією. Таким студентам властива негативна реакція на оцінку при відсутності сформованого у них об'єктивного уявлення про рівень свого володіння матеріалом, про уміння точно і коротко викласти свою думку. Якщо додати упереджене ставлення викладача до студента, то все це в сукупності призведе до стану інгібції — придушення індивідуальної активності і працездатності. Зазначені проблеми усуваються при роботі з АНК. При цьому всі студенти опиняються в однакових стартових умовах без упередженого ставлення до них, створюється психологічний клімат довіри і співпраці між викладачем і студентами, відбувається активізація мотиваційних ресурсів навчання. Все це загалом відповідає принципам гуманістичної педагогіки. З іншої боку, організація навчання за допомогою комп'ютерних засобів значною мірою сприяє оптимізації процесу контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що в умовах традиційної технології навчання реалізувати буває дуже непросто.

Сучасна психоло-педагогічна наука рекомендує, щоби зміст і процес навчання розраховувалися не на "середньостатистичного" студента або на наперед визначений рівень його здібностей ("сильний", "середній", "слабкий"). Навчально-виховна діяльність повинна бути побудована з урахуванням індивідуальних можливостей кожного конкретного студента. Саме це й можливо здійснювати за допомогою автоматизованих навчальних курсів, тому що в умовах застосування АНК існує вибір способу навчання самим студентом. Крім того навчальна програма враховує не тільки допущені студентом помилки при розв'язуванні задач, а й бере до уваги час, витрачений при цьому. Програма, з огляду на здатності студента, коректує його дії: або допускає безпосередньо до розв'язування задач, або повертає до повторного вивчення теоретичного матеріалу. Тобто програма моделює ситуацію індивідуального навчання в системі "викладач—студент".

Традиційне розв'язування задач з нарисної геометрії здійснюється графічним шляхом. Проводячи відрізки прямих і дуг кіл у визначеній теоремами і правилами нарисної геометрії послідовності, можна розв'язувати складні задачі з різних галузей науки і техніки. При створенні АНК НГ виникла головна проблема: розв'язування задач графічним шляхом поєднує різні графічні системи, тому складно вирішувати питання оцінки та контролю правильності графічних дій. У свою чергу, в системах, які дозволяють працювати в режимі контролю,

неможливо здійснювати графічні дії. Але якщо врахувати, що логіка мислення первинна, а наслідок — графічна дія, то виходить, що проблема розв'язана. Програма оцінює не графічний результат дій, а правильність логічного мислення — правильний хід розв'язування задачі.

Усі задачі з нарисної геометрії за складністю розв'язування можна умовно розділити на задачі зі спрощеним алгоритмом розв'язування (де потрібне знання одного чи двох положень теорії) і задачі, в яких алгоритм розв'язування складний і розгалужений (включає декілька окремих самостійних задач зі своїми алгоритмами розв'язувань). У першому випадку у своїй розумовій діяльності студент йде від правила до задачі, йому необхідно дані в умові співвіднести з правилом, що дає ключ до розв'язування задачі. Види відповідей на розв'язування таких задач, що аналізуються програмою, спрощені і за формою, і за змістом. У другому випадку у своїй розумовій діяльності студент на основі логічних міркувань повинен вибрати найкоротший шлях розв'язування задачі з декількох можливих, тобто тут уже необхідний аналіз різних шляхів розв'язування з застосуванням різних положень теорії. У цьому випадку задача ускладнюється для автора програми, тому що вид відповіді повинен містити ланцюг логічних операцій, залишаючись при цьому спрощеним за формою.

Для активізації роботи з розвитку просторових уявлень у студентів, за обумовленою необхідністю кожного наступного кроку, в просуванні по теорії ставиться відповідна об'ємна модель. У студента постійно епур (плоске зображення) асоціюється з просторовим зображенням. Це привчає студента щоразу подумки звертатися до об'ємних моделей при розв'язуванні графічних задач.

Загальну методику зі складання автоматизованого навчального курсу можна звести до наступного положення. Складання автоматизованого навчального курсу, що спирається на сучасні психологічні моделі — це творчий процес, для успішного здійснення якого необхідно: глибоко знати зміст свого предмету, розуміти закономірності засвоєння знань студентами; спиратися на психологічні принципи організації діалогу між людиною й ЕОМ при навчанні [2].

Роботу при складанні структури автоматизованого навчального курсу можна умовно розділити на такі етапи [5]:

1. Визначення цілей автоматизованого навчального курсу.
2. Розробка моделі об'єкта, що повинен вивчатись.
3. Розробка структури пізнавальної діяльності й алгоритму навчальної програми.

У поняття "навчальна програма" включаються окрім випадки, контролюючі, тренувальні, інформаційно-довідкові й інші програми.

Важливим аспектом використання комп'ютерного засобу є автоматизація процесу конструювання, автоматизація процесу складання і читання креслень, автоматизація процесу розв'язування задач, вихідні дані яких представлені в графічній формі. Тут комп'ютер виступає як засіб і знаряддя людської діяльності, застосування якого якісно змінить і збільшить можливості пізнання, нагромадження і застосування знань.

Автоматизований навчальний курс "Креслення", переорієнтований на нові інформаційні технології з використанням персонального комп'ютера, стає могутнім універсальним середовищем навчання автоматизації виконання графічних робіт, яке дозволяє не тільки розробляти плоскі двомірні креслення, а й моделювати складні каркасні полігональні (поверхневі) й об'ємні (твердотільні) конструкції, що не можливо при стандартних методах навчання. Навчання тривимірного комп'ютерного моделювання стало можливим із впровадженням у навчальний процес системи автоматизованого проектування AutoCAD.

Комп'ютерний метод навчання вимагає інтенсифікації процесу навчання. Це є закономірною необхідністю для освоєння системи AutoCAD, тому що тільки в процесі різноманітних графічних побудов відбувається ознайомлення з усіма можливостями системи AutoCAD. Тобто досить велике графічне навантаження при комп'ютерному методі навчання порівняно з традиційним методично виправданий — це усвідомлена необхідність технології навчання в системі AutoCAD. Подача графічного матеріалу розрахована методично таким чином, щоб його обсяг і складність зростали в міру отримання навчального матеріалу і надбання автоматизму в практичних діях студента. Інтенсифікація процесу навчання, можлива при комп'ютерному методі навчання, дозволяє ввести систему тренувально-контрольних вправ.

Вправи виконуються в комп'ютерному варіанті за визначений проміжок часу у присутності викладача і з його консультаціями.

Традиційно такі питання геометричного креслення, як "Лекальні криві", "Спряження" при традиційному методі навчання оформляються виконанням завдання — "Побудова обрисів кулачка". Таке завдання для кожного студента, як максимум, містить два види лекальних кривих і декількох спряжень. Навчальна програма не передбачає більшого обсягу виконуваних робіт на цю тему. У комп'ютерному варіанті кожний студент, крім виконання основного завдання, відпрацьовує набагато більший перелік лекальних кривих і всі типи спряжень за системою тренувально-контрольних вправ.

У проекційному кресленні за допомогою AutoCAD можна одержувати проекції будь-яких геометричних тіл не тільки традиційними методами ортогонального проєктування, а й методами тривимірного комп'ютерного моделювання. Для розвитку просторових уявлень уже на цьому етапі проекційного креслення корисно вводити елементи тривимірного моделювання. Це дозволяє весь період проекційного креслення проводити в режимі паралельного застосування моделювання і традиційних методів побудови проекційних зображень. Моделювання на цьому етапі використовується в його початковій полегшений формі, щоб не ускладнювати сприйняття навчального матеріалу з проекційного креслення.

Паралельне застосування методу моделювання в проекційному кресленні розвиває просторову уяву, дозволяє візуально відчути зворотність креслення, тобто можливість однозначно визначати всі геометричні властивості зображеного об'єкта, форми і розміри предметів і взаємозв'язок між ними.

Загальновідомо, що у проекційному кресленні найбільш складним для засвоєння студентами навчальним матеріалом є побудова ліній перетину поверхонь. В автоматизованому навчальному курсі на основі AutoCAD можуть бути реалізовані два підходи до навчання побудови проекцій ліній перетину поверхонь. Перший базується на традиційному алгоритмі розв'язування даної задачі з використанням особливостей створення креслення в системі AutoCAD. В основі другого підходу лежить метод тривимірного комп'ютерного моделювання, що дає можливість візуального порівняння ліній перетину, побудованих двома різними способами.

Після розв'язування конкретної задачі на перетин поверхонь студентам пропонують розв'язати цю саму задачу методом тривимірного комп'ютерного моделювання. На основі цього студенти одержують можливість візуального порівняння побудованих проекцій ліній перетину поверхонь, отриманих двома різними способами. Метод моделювання, неможливий при традиційних формах навчання, органічно вписується в процес викладання проекційного креслення. Він забезпечує наочність, дає можливість студенту самостійно створювати багатогранні, криволінійні поверхні, що поглиблює і закріплює знання. Швидка і легка побудова ліній перетину цим методом дає можливість за допомогою контролально-тренувальних вправ охопити набагато більше коло задач, що стосується цієї теми, ніж при традиційному методі навчання.

Іншим успішним застосуванням методу моделювання є побудова ліній зрізу. Тут також здійснюються два підходи до її побудови. Перший базується на традиційному алгоритмі розв'язування даної задачі, другий — на методі моделювання, коли складний тривимірний об'єкт будеться з найпростіших "цеглинок" (Solids) — твердотільних примітивів із використанням логічних операцій об'єднання, розділення і перетину. Одержання лінії зрізу шляхом перетину складної моделі площиною здійснюється використанням команди SECTION (перетин). За допомогою контролально-тренувальних вправ відпрацьовується формування різноманітних тривимірних об'єктів, складених із різних комбінацій найпростіших геометричних поверхонь, із наступним перетином їх площиною для одержання лінії зрізу.

У період навчання виконання креслень деталей із використанням автоматизованої системи проектування AutoCAD стає можливим значно знизити трудомісткість виконання графічних робіт і, завдяки цьому, сконцентрувати увагу студентів на засвоєнні відповідних чисельних теоретичних відомостей. Ескізування в комп'ютерному варіанті вивільняє значну кількість часу студентів, пов'язаного з виконанням традиційних інструментальних побудов.

Найбільш трудомістким процесом у вивченні курсу креслення є виконання складального креслення. Система AutoCAD дає можливість цей процес максимально наочно наблизити до умов реального складання виробу з його складових частин. Наприклад, традиційне складальне креслення вентиля утворюється в послідовності, яка відповідає порядку складання його з окремих деталей. Для цього студенти на робочому полі екрана компонують зображення вентиля із зображень його окремих деталей, виконаних попередньо у вигляді ескізів. Зображення стандартних виробів беруться з бібліотеки "стандартних виробів", закладеної в системі AutoCAD.

Тобто виконання складального креслення здійснюється так: з послідовно із попередньо виконаних ескізів окремих деталей складальної одиниці за допомогою команди WBLOCK (створення блока) формуються окремі блоки. При цьому всі графічні елементи утворюваного зображення у вигляді сукупності окремих блоків поєднуються системою в один графічний об'єкт. Далі, відкривши файл складального креслення, студент вміщує до нього створені блоки за допомогою команди INSERT BLOCK (вставка блока), після чого здійснює їхнє складання за допомогою команди MOVE (перенести) відповідно до плану складального креслення.

Створюючи складальне креслення, студент повинен мати чітке уявлення про будову виробу, про взаємодію його складових частин, про узгодженість їхніх приєднувальних розмірів. Якщо під час роботи над складальним кресленням виникає необхідність відрядагувати зображення окремих деталей, що входять до складу складальної одиниці, використовується команда EXPLODE (розірви). Вона розбиває блок на окремі графічні елементи, після чого здійснюється редактування.

Послідовність побудови моделей студенти засвоюють на конкретних технічних формах, для яких вони спочатку створюють тривимірну модель, потім на основі такої моделі виконують креслення з необхідною кількістю зображень. Перехід від тривимірних моделей до ортогональних зображень базується на аналізі геометричної форми поверхні зображеній технічної форми. В основі цього лежить уявний поділ форми предмета на поверхні найпростіших геометричних тіл (куля, призма, паралелепіпед, циліндр, конус тощо). І тільки після цього визначається, якими командами найзручніше створити об'ємну модель.

Навчання студентів тривимірного моделювання базується на знаннях, отриманих студентами з усіх розділів технічного креслення. Метод моделювання надає можливість застосовувати звичний принцип утворення ортогонального зображення просторової моделі на площині у вигляді креслення. У процесі моделювання існує можливість побачити на екрані монітора тривимірну модель, яка мало відрізняється від реального об'єкта. При цьому можуть бути розглянуті різні її варіанти (поворот у просторі, зміна окремих частин тощо).

### ЛІТЕРАТУРА

1. Белецкая Л. В., Поснова М.Ф., Титовицкая А.Э. Структурно-функциональный подход к построению модели компьютерного обучения // Проблемы совершенствования компьютерной подготовки в университете: Сборник статей. — Гродно: Гродн. Гос. ун-т, 1998. — С.14–16.
2. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. — К.: Вища школа, 1987. — 224 с.
3. Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Матеріали науково-методичної конференції — Одеса, 1997. — 174 с.
4. Cellerier G., Ducret J. Psychology and computation // New ideas in psychology. — Elmsfor (N.I.), 1990. — Vol. 8, №2. — С.47–54.
5. Trollip S.R. Issues in instructional computing // Perspectives in computing (N. I.), 1987. — Vol. 7, №2. — С.22–29.
6. Robertson D. S. The information revolution // Communication research. — Beverly Hills; L., 1990. — Vol. 17, №2. — С.44–47.
7. White R.M. The engineer and the changing business world // Intern of technology management. Geneva, 1990. — Vol. 5, №3. — С.37–42.

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

З усіх форм роботи студента (навчальної, науково-пошукової, позанавчальної і т.п.), що формують професійну відповідальність майбутніх учителів, найбільший ефективний вплив здійснює педагогічна практика.

У досліджені використовувалось таке визначення професійної відповідальності майбутнього вчителя — це складна інтегрована динамічна якість особистості, яка включає усвідомлення соціальної та особистісної значущості своєї професійної діяльності та внутрішню готовність до творчого та результативного виконання своїх обов'язків.

Педагогічна практика є органічною складовою частиною єдиного навчально-виховного процесу, психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутнього спеціаліста, пов'язуючи теоретичні знання з майбутньою самостійною роботою в школі. При цьому теоретичні знання мають бути переведені на мову практичних дій, практичних ситуацій — стати засобом розв'язання практичних завдань. Саме це завдання і повинна розв'язувати педагогічна практика. Крім цього вона сприяє активізації процесу професійного становлення і самовизначення майбутніх учителів, які глибше відчувають потребу у професійних знаннях та уміннях. Саме ця потреба викликає інтерес, осмислене і відповідальне ставлення до проходження педагогічної практики.

Організація педагогічної практики створює ситуацію занурення студента в реальний педагогічний процес. Це здійснює істотний вплив на студента, сприяє більш глибокому усвідомленню специфіки своєї професії, забезпечує можливість часткової перевірки професійної готовності, створює природні умови для виховання і розвитку професійної відповідальності. Це підтверджують дані анкетного опитування студентів Вінницького державного педагогічного інституту.

Так, після проходження педагогічної практики в опитаних студентів підвищилася впевненість у слушності вибору професії на 12% (із 56% до 68%), значно зросло усвідомлення важливості професійної відповідальності — на 14,5% (із 27% до 41,5%), збільшилося число студентів, які відзначають, що їм удається вникнути в специфіку обраної професії — з 11,5% до 29,5%. Цікавим є той факт, що після проходження педагогічної практики студенти відзначають зниження готовності до педагогічної праці — з 41,4% до 37,8%.

Основними завданнями педагогічної практики в цілому є: а) виховання професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя: відповідальності, ініціативи, самостійності; б) виховання потреби в педагогічній самоосвіті; в) виховання стійкого інтересу і любові до професії вчителя; г) закріплення, поглиблення і збагачення психолого-педагогічних, спеціальних знань у процесі їх використання при розв'язанні конкретних педагогічних завдань; і) формування і розвиток професійних умінь і навичок; д) вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності; ж) збагачення емоційної сфери особистості студента, формування вольових якостей, що сприяють досягненню наміченої мети; з) ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі, з передовим педагогічним досвідом.

Знання, набуті студентами з психолого-педагогічних і спеціальних предметів, під час практики інтегруються і перекладаються на мову практичних дій, на цілеспрямоване розв'язання конкретних практичних завдань. Такі знання для студента-практикента стають життєво необхідними, особистісно значущими, набувають практичного сенсу, тому що сама практична діяльність змушує шукати відповіді на питання про завдання, зміст, форми і методи навчально-виховної роботи з учнями.

Система організації педагогічної практики, що існує сьогодні у вузах (навчально-виховна практика студентів 2–3-х курсів, практика в оздоровчих таборах й активна педагогічна практика 4–5-х курсів), передбачає постійне ускладнення діяльності студентів від курсу до курсу, виходячи з конкретних цілей і завдань навчання на кожному етапі професійної підготовки, міри теоретичного збагачення, розширення меж відповідальної поведінки, самостійності студентів у процесі діяльності, рівня підготовки та індивідуальних особливостей майбутніх учителів.

Навчально–виховна практика найбільше сприяє становленню активної професійної позиції. Досвід свідчить, що інтерес багатьох студентів педагогічних вузів до своєї професії різко зростає після навчально–виховної практики на старших курсах. Багато студентів визнають, що під час цієї практики вони по–справжньому відчули свій особистий внесок в навчально–виховну роботу школи, відчули реальні результати своєї праці.

Особистий приклад педагогічних працівників школи, де проходить практика, бесіди з вчителями, захопленими своєю роботою, творче обговорення разом із учителями, класними керівниками педагогічних проблем, спілкування з учнями, участь у педрадах, методичних об'єднаннях, конференціях учителів, аналіз тематики курсових і дипломних робіт із психолого–педагогічних дисциплін — усе це сприяє розвитку інтересу до педагогічної діяльності, любові до дітей, відповідального ставлення до роботи в школі.

У процесі дослідження нами було проведено опитування студентів про вплив педпрактики на процес формування професійної відповідальності, результати якого подано у табл. 1. В опитуванні брало участь 265 студентів випускних курсів Вінницького педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Їм було запропоновано оцінити у відсотках (виходячи з загальної суми сто відсотків) вплив кожного з видів практики на процес формування професійної відповідальності. Дані таблиці свідчать про нерівнозначність впливу різноманітних видів педагогічної практики на процес формування досліджуваної якості. Спостерігається закономірність: літня практика в більшій мірі впливає на формування професійної відповідальності, ніж навчально–виховна на 2–3 курсах. У свою чергу, практика на 3(4) — 4(5) курсах значно перевищує вплив літньої. Цю нерівнозначність впливу можна пояснити різним рівнем самостійності, активності в розв'язанні педагогічних завдань.

Таблиця 1.

*Оцінка студентами впливу різноманітних видів практики  
на процес формування професійної відповідальності*

ФАКУЛЬТЕТИ	Усереднена оцінка питомої ваги (у %) нижчезазначеніх видів практики у формуванні професійної відповідальності		
	навчально–виховна практика 2–3 курсів	практика в оздоровчих таборах	активна педпрактика 3–4(5) курсів
Фізико–математичний	5	45	50
Філологічний	4,1	32,4	63,5

Ефективність педагогічної практики як засобу формування професійної відповідальності майбутніх учителів значно знижується через існуючі недоліки в організації педпрактики. Серед головних варто виділити: а) недосконалість цілей, змісту, форм і методів організації педагогічної практики; б) обмеженість наданої студентам свободи у виборі змісту і форм навчально–виховної роботи, відведення їм ролі пасивних спостерігачів або виконавців розпоряджень; в) відсутність чіткої координації в керівництві педагогічною практикою, слабкий зв'язок між вузом і школою в цьому питанні; г) прорахунки у сформованій структурі практики, що виражаються в дисбалансі між значним обсягом завдань зі спеціальності (включаючи і методику) і порівняно невеликим обсягом завдань із психолого–педагогічних дисциплін; г) розриви між теоретичним засвоєнням педагогічних дисциплін і їхнім застосуванням в навчально–виховному процесі. Представники вузу прагнуть до надання студентами максимального в даних умовах обсягу знань і навичок навчально–виховної роботи. У той же час учителі шкіл зацікавлені, головним чином, в активній допомозі студентів і намагаються перекласти на них частину "чорнової" роботи, малокорисної для цілей практики. У такому випадку відповідальність студента за результати своєї праці губиться через суперечливий характер поставлених до нього вимог. Слабшає і контроль, знижується об'єктивність оцінки, втрачаються стимули діяльності студента;

Виходячи з загальної мети, головними завданнями практики на передвипускному і випускному курсах визначені такі: а) розвиток і вдосконалення педагогічних умінь і навичок, закріплення теоретичних знань із психолого–педагогічних дисциплін і спеціальних предметів;

б) підготовка і виконання навчальних функцій учителя; в) удосконалення умінь і навичок виконання виховних функцій учителя; г) формування умінь і навичок виховної роботи з учнями на всіх напрямках виховного процесу (суспільне, моральне, національне, трудове виховання і т.д.), а також: психолого-педагогічної діагностики учнів і колективу, планування і проведення уроків і факультативних занять, позакласної роботи. Знайомство з сучасним передовим досвідом роботи вчителів, творчого застосування його в своїй практичній діяльності; а) формування умінь і навичок роботи з батьками учнів, громадськістю в мікрорайоні школи; б) удосконалення знань із проблем методичної роботи школи (робота методоб'єднань, школи передового досвіду і т.п.); в) формування умінь і навичок керівництва гуртковою роботою; г) адаптація в педагогічному колективі; г) розвиток і удосконалення педагогічних умінь і навичок дослідницької роботи.

Важливим моментом під час проходження навчально-виховної практики є вивчення студентами психологічних особливостей особистості школяра й особливостей колективу класу (рівень розвитку, міжособистісні стосунки та ін.) і написання психолого-педагогічної характеристики на учня та клас. У контексті виконання цього завдання, поряд із звичними методами вивчення особистості і колективу, студентам пропонується нестандартна технологія. Виконання завдань під час педагогічної практик студенти здійснюють за методом проектів (Student Team Learning).

Здійснюючи експериментальну роботу, ми ставили студентів у роль дослідника. Наприклад, для того, щоби написати характеристику на учнівський колектив, ми пропонували студентам експериментальних груп розділитись на команди по 5–6 чол. Кожна команда повинна була самостійно розподілити обов'язки між своїми членами, та враховуючи їх бажання та рівень знань із психології, загальних основ педагогіки і дидактики, конкретно визначити завдання. Такими завданнями стали: а) зібрати загальні відомості про клас (кількість учнів, вік учнів, кількість відмінників, хорошистів та трійочників; коли і за яких обставин був сформований учнівський колектив; зміна класних керівників і т.п.); б) проаналізувати й описати зміст і характер діяльності колективу; загальну характеристику успішності й дисципліни; описати форми контролю класного керівника за успішністю в класі; охарактеризувати життя класу поза навчальною діяльністю: інтерес до сучасних політичних подій, музики, мистецтва, літератури, спорту, виставок та ін.; в) вивчити й проаналізувати ініціативність, самостійність і наполегливість у досягненні поставленої мети активу класу, вимогливість до себе та інших; наявність у колективі неофіційних лідерів, ставлення до них активу, наявність "відкинутих", причини цього явища; г) дослідити й охарактеризувати внутрішньогрупові стосунки, ціннісно-орієнтаційну єдність класу, прояви взаємодопомоги, уваги, взаємної вимогливості; емоційне "благополуччя" та "неблагополуччя" окремих учнів; г) проаналізувати конкретні приклади впливу колективу на особистість учня й особистості на колектив.

Після закінчення навчально-виховної практики кожна команда готовувалась до підсумкового захисту педагогічних проектів — звітувала за складену характеристику класу, в якому проходила практику. При цьому загальний виступ—захист відбувався за однаковою схемою. Треба було зробити загальні висновки, визначити стадію розвитку колективу, встановити характер емоційного клімату в класі: життерадісний, інертний, нервово-напруженій і т.п., визначити основні недоліки в тенденції розвитку колективу та шляхи їх подолання.

Кожний студент потрапляв у ситуацію взаємної відповідальності і сам ставав суб'єктом відповідальності, оскільки, усвідомлюючи особистісну значущість спільної справи, повинен був відповісти за кінцевий результат. Викладач-керівник навчально-виховної практики намагався створювати емоційно-доброчесну ситуацію, контролюючи й одночасно активно допомагаючи у вирішенні індивідуальних психологічних завдань, консультував практикантів.

Поряд з аналізом запланованих уроків, виховних заходів студентам пропонувалось проаналізувати факти взаємодії з дітьми, колегами, адміністрацією школи, спробувати зрозуміти, які якості власної особистості виявилися у спілкуванні і як до них ставляться та розуміють їх партнери по взаємодії. Далі пропонувалось ретельно проаналізувати власні успіхи та невдачі, випадки порушень взаємовідносин з учнями, колегами, визначити можливі причини

цих порушень. Студенти, які працювали за пропонованою програмою, виявили кращу здатність до рефлексивного аналізу своїх дій та складання програми самовиховання. Запропонована експериментальна методика, побудована на використанні методу захисту психолого-педагогічних проектів, ведення щоденників спостережень, сприяла інтенсивнішому та адекватнішому пізнанню студентом власної особистості з метою наступного професійного самовдосконалення та підготовки до педагогічної діяльності.

Результати досліджень підтверджують припущення більшості організаторів педагогічної практики: успішність практичної діяльності студентів на уроках багато в чому визначається їх позитивним самосприйняттям, впевненістю в собі, владінням технікою міжособистісного спілкування. Якщо студент, який вибрав професію вчителя, на перших порах може мати про неї досить ідеалізоване уявлення, то педагогічна практика, безумовно, робить його реалістичнішим.

На думку багатьох студентів-практикантів, їх викладання в школі нереальне й особливо нереальні стосунки з дітьми, які прекрасно знають, що перед ними — студент і тому явно розраховують на поблажки. Справжній учитель перебуває зовсім в іншому статусі: в очах дітей він наділений повноваженням влади: "На мою думку, практика в школі не сприяє формуванню професійної відповідальності студентів, тому що: по-перше, не вистачає часу, щоби завоювати справжній авторитет серед учнів, по-друге, діти розуміють, що ми тут, в школі, тимчасово і загальні оцінки з фізики їм все одно буде виставляти учитель", — пишуть в своїх щоденниках практиканти.

Короткочасність педагогічної практики призводить до того, що студенти практично відмовляються від довготривалого планування своєї діяльності і встановлення близьких контактів з дітьми. Вони не відчувають всієї повноти відповідальності за ту роботу, яку проводять у класі. Як правило, студент-практикант відчуває себе випадковою людиною в шкільному колективі. Він попадає в ситуацію, яка створювалась супроти його волі, оскільки учні вже мають певні установки і досвід навчання. Студент знає й те, що незабаром залишить клас, проблеми якого будуть вирішуватись надалі без його участі. Тому й не дивно, що як учні, так і вчителі нерідко розглядають практиканта як перешкоду нормальному життю класу. Студенту, який потрапив у таку ситуацію, буває важко уникнути важкого відчуття, яке в кінцевому результаті виливається в почуття незадоволеності педагогічною практикою.

Судячи з усього, педагогічна практика не повністю вирішує поставлені перед нею завдання, адже завжди вважалось, що головна її мета — це засвоєння студентом ролі учителя в таких умовах, у яких йому доведеться працювати. Згадані вище дослідження викликають сумнів у тому, що діяльність студента в період педагогічної практики може служити показником можливостей його викладацької діяльності в класі, коли він був наділений правами й обов'язками вчителя, тобто буде відчувати всю повноту професійної відповідальності.

Таким чином, поряд із навчальними завданнями, що постають перед студентами при виході на педагогічну практику, ми вважаємо, що не менш важливим є завдання самопізнання, розвитку гармонійного психологічного складу майбутнього учителя позитивної Я-концепції.

Отже, педагогічна практика у вищому навчальному педагогічному закладі має досить широкі можливості для формування у студентів професійної відповідальності. Підвищенню ефективності педагогічної практики в цьому процесі сприяють: а) чітке поєднання теоретичної підготовки студентів з практичним застосуванням набутих знань; б) виконання спеціальних завдань (ведення щоденника спостережень, захисту психолого-педагогічних проектів тощо) з метою розвитку рефлексивних умінь, "опанування" власною поведінкою, формування почуття та навичок професійно відповідальної поведінки; в) використання нестандартних методик (вивчення особистості учня та учнівського колективу та ін.), які ставлять студента у роль дослідника, надають статусу суб'єкта відповідальності; г) зміна позиції керівника практики з контролюючої на консультууючу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 205 с.

3. Григорьева Е.А. О самооценке педагога // Экспериментальная и прикладная психология. — Вып. 4. — Л., 1971. — С.92–103.
4. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учеб. пособие для студ. пед. ин–тов. — М.: Просвещение, 1989. — 189 с.
5. Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя — Вінниця: Континент, 1993. — 87 с.

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Анжела ПОЛЯНИЧКО

### ДЕЯКІ АСПЕКТИ КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ У 20-Х РОКАХ

Уведення інституту соціальної педагогіки в Україні (1991р.) кардинально змінило ставлення суспільства до проблем дітей і молоді, що зумовлено загальними тенденціями гуманізації та демократизації життя нашої країни. Соціальне виховання в Україні має такі ж глибокі й давні традиції, як і в інших країнах світу. Однак цей розвиток був більш тернистим і драматичним, як і вся історія нашої держави.

Знаменним у цьому плані був досліджуваний нами період розвитку соціального виховання. На початку 20-х років із новою силою спалахнула дискусія щодо принципів подальшої розбудови народної освіти в Українській РСР. На той час освітній процес регламентувався "Положенням про єдину трудову школу Української РСР", а теоретичні засади було викладено у декларації "Основи будівництва вільної єдиної трудової соціалістичної школи на Україні" [2, 12]. Положення визначало, що навчальні заклади поділяються на ступені: перший — для дітей 7–13 років і другий — 13–17 років включно.

У цей період проголошувалися не лише такі принципи освіти й виховання, як загальність, доступність, безкоштовність, обов'язковість, а й за мету ставився "різnobічний розвиток творчих сил, здібностей, нахилів учнів у процесі їх активної розумової та фізичної діяльності" [2, 16]. Буквальне розуміння вказаних принципів зумовило ліквідацію предметної системи викладання, необов'язковість навчальних програм, а натомість зобов'язувало "проводити навчання не в інтересах того чи іншого предмету, а в тому порядку, послідовності й розмаху, який диктується вимогою природи її величності дитини" [2, 21].

Але перший практичний досвід розбудови нової радянської школи довів розбіжність між метою і реальністю. Охопити навчанням у школах усіх дітей віком від 7–ми до 17–ти років було неможливо. Бракувало не лише коштів чи досвідчених педагогічних кадрів — на перешкоді стали державні інтереси, бо виробництво вимагало негайного забезпечення його великою кількістю кваліфікованих робітників і спеціалістів. Чекати довгі роки, доки їх підготують навчальні заклади на базі середньої школи, не дозволяла ситуація. Тому й виникла потреба переглянути й конкретизувати завдання освіти відповідно до ситуації, що склалася на той час.

У лютому 1920 року, коли більша частина України була вже під владою більшовиків, новостворений наркомат освіти (Наркомос) очолив Г.Гринько, який активно відстоював концепцію соціального виховання. Стрижневе положення її полягало в тому, що система соціального виховання повинна була повністю замінити школу. Ця ідея отримала практичне вирішення у резолюції I Всеукраїнської наради, яка відбулася у березні 1920 року, коли депутати майже одностайно погодилися на тому, що стару школу треба майже повністю зруйнувати; при цьому висловлювалася думка, що ліквідувати потрібно не лише школи другого, а й першого ступеня [5,49].

Отже, перший аспект концепції соціального виховання, що мав негативні наслідки, — це курс на ліквідацію шкільної системи освіти. Хоча керівництво Наркомосу УРСР змушене було погодитись на збереження школи як переходної форми освіти і виховання дітей, проголошена тенденція набирала обертів: кількість учнів у школах України у 1922 році зменшилась порівняно з 1920 роком майже в 4 рази, а порівняно з 1913 роком — у 2 рази; у Бердичівському повіті Київської губернії, наприклад, восени 1922 року працювало 30 шкіл замість 190 у 1920 році [5, 59].

У травні 1920 року Наркомос УРСР розіслав усім губернським відділам народовідтворення тимчасову інструкцію, у якій йшлося: "Тримайте твердий курс на ліквідацію старших класів середньої школи. В цьому напрямі не повинно бути жодних вагань" [7, 136]. Наркомос дав

вказівку про скорочення терміну навчання до 4-х років, що було сприйнято на місцях буквально. Наприклад, Київський губвідділ народної освіти в квітні 1920 року видав наказ про те, що після закінчення чотирирічного навчання учні мали пройти короткотермінові курси для підготовки до роботи на виробництві [7, 132].

Можна стверджувати, що керівництво Наркомосу України у той період відкидало педагогіку як буржуазну науку і розглядало виховання як повністю соціальний процес. Соціально-економічні умови сприяли створенню спеціально організованих виховних закладів.

У березні 1919 року було прийнято проект схеми організації народної освіти в УРСР, відповідно до якої вона мала складатися з установ соціального виховання дітей до 15-ти років і професійної освіти; головними предметами навчання повинні бути ремесла, а знання рекомендувалося здобувати через засвоєння ремесла [7, 139].

Отже, другий аспект концепції соціального виховання, що мав негативні наслідки, — це курс на професіоналізацію усіх закладів освіти. У травні 1920 року вийшла брошура Г.Гринька "Чергові завдання радянського будівництва в галузі освіти", у якій автор намагався довести, що організація загальноосвітніх шкіл є утопією і викривленням завдань пролетарської влади, і відстоюти професіоналізацію освіти: "Професіональна освіта — це не зовнішній придаток загальної освіти, а її основне джерело" [4].

Вимогу ліквідувати шкільну систему освіти Г.Гринько виводив із суб'єктивістського тлумачення суспільних явищ. Намагання здійснити на практиці лінію на професіоналізацію і вузьку спеціалізацію Г.Гринько, Д.Ряпто та інші керівники Наркомосу України на початку 20-х років відверто пояснювали орієнтацію на захід. У 1923 році Г.Гринько надрукував у журналі "Шлях освіти" статтю з символічною назвою "Наш шлях на Захід", у якій намагався довести необхідність і доцільність розбудови освіти в Україні за зразком буржуазних держав, особливо таких країн, як Німеччина й США [6, 19]. Не менш цікавим було й визнання заступника наркома Я.Ряпто, який оцінюючи особливості України, заявив: "Україна є без сумніву тією частиною Радянського Союзу, яка раніше інших американізується, тому ми повинні претендувати на більшу американізацію нашої освіти" [6, 19].

Керівники Наркомосу України неодноразово заявляли, що професіоналізація і спеціалізація освіти є системою матеріалістичною, тоді як принципи політехнічної школи оцінювали як ідеалістичні, що відповідають народницьким ідеалам. За їх закликом "Міцніше тримати прапор повстання проти старої школи" прогагувалася теорія відмінання будь-якої шкільної освіти.

Намагання ліквідувати загальноосвітню політехнічну школу як основну ланку освіти пояснювались зростанням піонерських й комсомольських організацій, які вважалися новою формою виховання молодого покоління, покликаною "розтрощити колишнє авторитарне шкільне навчання", а головне — стати фундаментом соціального виховання.

Концепція соціального виховання знайшла свою практичну реалізацію в декларації про соціальне виховання. Проголошуючи її основні положення, керівництво Наркомосу мало на меті врятувати від загибелі дітей, виявити турботу про сиріт і безпритульних. Але головний недолік полягав у тому, що у новій концепції не знайшлося місця не лише освітнім впливам, а й родинному вихованню — третій негативний аспект.

Безпритульність була зумовлена, у першу чергу, втратою під час війни значної кількості людей, що мали дітей, та тяжкими матеріальними умовами, в яких опинилися сім'ї в результаті руйнувань і безробіття. Але керівники Наркомосу України неправильно оцінили причини безпритульності: у звіті за 1920 рік зроблено висновок, що "економічні умови розхитали сімейні устої, і сім'я не здатна виховати громадянина Радянської республіки" [5, 56].

Зрозуміло, що узагальнення, зроблені керівниками Наркомосу, дезорієнтували місцеві органи влади. Так, наприклад, виходячи з цих узагальнень, Роменський повітовий з'їзд Рад у своїй резолюції відзначив, що першочергове значення має питання "про вилучення дітей з-під розкладницького впливу сім'ї, яка розпадається в умовах соціалістичного ладу" [5, 58]. Навіть у тезах доповіді наркома освіти УРСР Г.Гринька на I Всеукраїнській нараді з питань освіти (жовтень 1920 року) підкреслювалося, що "незмінно прискорюваний процес розпаду сім'ї і згасання її як джерела виховного впливу перетворює проблему соціального виховання

з проблеми чисто педагогічного ідеалу в жагуче практичне завдання пролетарської держави" [4, 19].

Отже, тавруючи школу минулих часів і відкидаючи позитивний наслідок родинних впливів, декларація вказувала на життєву необхідність соціального забезпечення осиротілих і безпритульних дітей та охоплення закладами громадського виховання всіх дітей без винятку. Хибні теоретичні положення, висловлені керівниками Наркомосу УРСР, спричинили недоліки в практиці освітньої роботи. У декларації про соціальне виховання (1920 р.) дитячий будинок названо "самоювищою формою організації дитячого життя", "маяком, що світить дороговказом, зіркою для всієї пролетарської системи виховання" [2, 36]. У доповіді про соціальне виховання Г.Гринько знову підкреслював, що дитячий будинок "охоплює повністю життя, виховання й навчання дитини в умовах дитячої громадськості без розкладницького впливу індивідуалістичної сім'ї" [4, 37].

Після визволення значної частини території Української РСР з'явилися можливості для послідовного запровадження принципів захисту дитинства. Знову на порядку денному постало питання про необхідність координаційного центру порятунку дітей. 29 червня 1920 р. РНК УРСР прийняв постанову "Про створення Ради захисту дітей" [1, 163]. Точніше було б говорити про відновлення її діяльності, яка згорнулася на період військових дій. Відновлену Раду було засновано безпосередньо при Раднаркомі України, її головою призначено Х.Раковського. Було розширено склад Ради, до якої делегувались представники комісаріатів освіти, соцзабезпечення, охорони здоров'я, продовольства, землеробства, а також уповноважені від Південбюро ВЦСПС, Жіночого відділу ЦК КП(б)У і ЛКСМУ. Таким чином, РЗД дісталася більше прав і можливостей для здійснення програмових завдань: забезпечення дитині нормальних умов народження, фізичного, розумового та морально-естетичного виховання; ліквідація безпритульності та дитячої злочинності; охорону праці малолітніх, захисту від батьківського насильства [1, 165]. Звичайний аналіз компетенції відтвореної РЗД відображає глибину та цілісність сприйняття комплексу проблем, які охоплюються сферою охорони дитинства.

Центральна РЗД та її місцеві підрозділи — ради при виконкомах — виступали міжвідомчими органами, призначеними контролювати, спрямовувати, узгоджувати та об'єднувати дії державних організацій та закладів щодо захисту дитячих інтересів. Не маючи власного апарату та бюджетних асигнувань, вони реалізовували свої заходи через відповідні наркомати.

Перше організаційне засідання РЗД відбулося 7 липня 1920 року. У подальшому вона збиралася не рідше трьох разів на місяць. Наприклад, за період з 7 липня по 26 грудня 1920 року відбулося 18 таких засідань [1, 167]. На порядок денний виносилися такі питання, як розробка та реалізація методів і форм подолання безпритульності у контексті загальної ідеї захисту дітей.

У 1920 р. в Україні нараховувалось близько 300 тисяч сиріт, зокрема близько 40 тисяч — лише в Донецькій губернії [4, 27]. Збройні сутички, погроми, терор супроводжувалися різким зростанням безпритульності. У серпні під загрозою опинилися Катеринослав, Каховка, Луганськ, Юзівка. 5 вересня РЗД прийняла рішення про евакуацію 10 тисяч дітей з Донбасу в Одеську та Миколаївську губернії. Таким чином, Рада захисту дітей на період евакуації та розміщення дітей у дитячих будинках перебрала на себе функції не лише їх забезпечення належними умовами для життя, але й виховну функцію.

Для керівництва процесом евакуації було організовано спеціальні комісії: з переселення — при РЗД у Харкові; комплектуючу — для формування груп, що евакуюються, — при РЗД в Луганську; приймальну, яку очолював голова губрадзадіту, — в Одесі. Евакуацію передбачалось завершити за два місяці, але лише на початок літа 1921 року план було реалізовано. Дітей вдалося влаштувати у закладах Кременчуцької, Миколаївської, Одеської, Херсонської, Полтавської губерній. Фінансове забезпечення кампанії — близько 350 млн. карбованців (в грошових одиницях 1921 р.) [1, 171]. Протягом літа 1921 року ще 6 тисяч сиріт цього регіону було переведено на Миколаївщину й Одещину.

Таким чином, заслуга РЗД у реалізації такого масштабного заходу була вагомою. Варто зазначити, що відповідно до умов стилю діяльності Ради відзначався суворим централізмом,

директивністю вказівок й постійним контролем за виконанням, що спирається на державні репресивні можливості. Подібна практика розв'язання проблем військово-комуністичними методами була типовою для РЗД [4, 18].

Отже, на початку 20-х років було остаточно затверджено концепцію соціального виховання, яка мала повністю охопити навчальний та виховний процеси. Розглядаючи школу як залишок капіталістичної епохи, а сім'ю як суспільний осередок, що перебуває в процесі розкладу, ідеальним типом соціального виховання вважався дитячий будинок. Так само тлумачилось "соціальне виховання" і в програмних документах I і II Всеукраїнських нарад у справах освіти (1920 рік). Пропагуючи на цих нарадах дитячий будинок як "маяк соцвіху", діячі Наркомосу України з особливою наполегливістю відкидали принцип політехнічної освіти. Цей помилковий підхід до справи будівництва нової системи освіти був, безперечно, одним із проявів пролеткультівського псевдоноваторства і ніс на собі відбиток педоцентризму і теорії "вільного виховання", яку на початку 20-х років керівні працівники Наркомосу вважали останнім досягненням педагогічної мудрості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов Н.И. Забота о детях. Из истории деятельности Совета защиты детей в 1918–1920 годах // История СССР. — 1979. — № 5. — С.163–174.
2. Закони та розпорядження в справі народної освіти за 1920–1930 рр. — Х., 1931. — 470 с.
3. Золотоверхий І. Д. Становлення української радянської культури. — К., 1961. — 278 с.
4. Київський обласний державний архів, ф. 112, оп. 1, спр.218.
5. Ряплю Я.П. Народна освіта на Україні за 10 років. — К., 1927. — 158 с.
6. Шлях освіти. — 1923. — №3. — С.17–25.
7. Ясницький Г.І. Розвиток народної освіти на Україні (1921–1932 рр.). — К., 1965. — 215 с.

Наталія МАТВІЙЧУК

#### ВОЛОНТЕРСТВО В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Першочерговою справою сьогодення в Україні, яка стоїть на шляху оновлення, гуманізації та демократизації, є турбота про благо суспільства в цілому та кожного його члена зокрема. Не дивно, що державні структури не в змозі самостійно вирішувати усі ті проблеми, що виникають на цьому шляху. Саме тому поряд із діяльністю професійно підготовлених соціальних працівників особливу роль починають відігравати добровольці — волонтери. Пояснюється це і зростанням потреби населення в соціальній допомозі, підтримці і захисті і гуманною орієнтацією частини активного населення, а також тим, що спільна діяльність соціальних працівників і волонтерів володіє великим виховним потенціалом, підвищуючи ефективність і якість послуг [7, 184].

Основними поняттями для характеристики соціально важливого руху волонтерів є "добровільність" — процес і "доброволець" — основний об'єкт і, одночасно, суб'єкт добровільної діяльності. Волонтерство в усьому світі розглядається як сходинка до одержання добре оплачуваної роботи, підготовка до професійної діяльності, можливість повернутися до роботи після вимушеної перерви чи спосіб самовизначення. Добровільність — це широке коло можливостей для саморозвитку, розширення знань про інших людей, регіон, випробування самого себе в нових умовах, добрий життєвий досвід; це конкретний спосіб підвищити якість життя суспільства, людини, яка відчуває дискомфорт. Відповідно, доброволець (волонтер) — це активний суб'єкт добровільного руху у соціальній роботі.

Добровільні об'єднання (асоціації) поширені в усьому світі, а в останній час їх стає все більше і в Україні. До них відносяться: релігійні групи, місії, професійні спільноти, наприклад, Асоціація працівників соціальних служб; об'єднання за загальними проблемами, наприклад, союз солдатських матерів, чи за захопленнями, наприклад, товариство захисту тварин. Оскільки участь у таких асоціаціях добровільна, то лідери спрямлюють порівняно невеликий вплив на членів об'єднання, які мають можливість вийти із організації, якщо їх не влаштовує діяльність керівництва. Проте, довговічність існування й ефективність діяльності волонтерських організацій в значній мірі залежать від якостей керівництва [1, 10].

На теренах України волонтерство має свою історію і добре традиції. Так, наприклад, найбільш шанованими рисами українських юнаків вважалися скромність, ввічливість, здатність у будь-яку хвилину прийти на допомогу, що свідчили про прояв поваги до іншої людини. Дівчатам ж необхідно було "намагатися знаходити в людях якомога більше хороших якостей і вчинків, ніж поганих, бути терплячими і лояльними", вважати за обов'язок "захищати невинних і навіть винних дещо вибачати, а не перебільшувати їх слабості, і безкорисливо заступатись за відсутніх, обмовлених та обманутих" [7, 82]. Світські етичні кодекси підкреслювали необхідність проявляти співчуття до людини, яка опинилася у біді: "хто співчуває горю близьких своїх, той заставляє себе любити, а хто безжалісний, той не може насолоджуватись ім'ям друга людства..." [6, 46].

Вже на початку ХХ століття в Україні функціонувала густа мережа громадських благодійних організацій, які об'єднували у своїх рядах добровільних помічників. Добродійність набуvalа світського характеру, а особиста участь у ній сприймалася громадськістю як високоморальний вчинок. Поряд із дорослими допомагали нужденним і діти. Так, члени сформованої у Києві у 1914 році скаутської організації "Дружина юних розвідників" активно співпрацювали з благодійними організаціями Червоного Хреста, Земсько міського союзу, приймали поранених з фронту, несли службу при штабі Київської фортеці. Юні помічники турбувались про дітей бідnotи, сиріт, грались із ними, приносili дарунки, а також допомагали сім'ям у господарстві [1, 195]. У 30-х роках широкого розмаху набрав тимурівський рух. Діти допомагали дорослим у міру своїх можливостей. Особливою турботою були охоплені сім'ї фронтовиків, вдови та діти-сироти. Якщо спочатку діти вчилися добродійництва у дорослих, то згодом дорослі почали використовувати досвід надання безкорисливої допомоги, набутий молодшими добровольцями.

Ще зовсім недавно в Україні були поширені такі форми добровільної допомоги, як: наставництво досвідчених робітників, участь у роботі Добровільної народної дружини, відвідування одиноких хворих та інвалідів, а також найрізноманітніші шефства — старших школярів над молодшими, молоді над "педагогічно занедбаними" підлітками, членів профспілки над "важкими сім'ями" та ін.

Життя радянської людини як громадянина передбачало наявність у неї "суспільного навантаження", причому надання різного виду допомоги було одним із найбільш поширеніх видів суспільної роботи. Види допомоги залежали від віку населення: діти допомагали дошкільнятам, ровесникам і ветеранам, молодь — молодшим школярам, підліткам, інвалідам, людям, що опинилися у складній життєвій ситуації, дорослі — нужденним сім'ям, "важким" підліткам, хворим та інвалідам [4, 45]. Варто зазначити, що така допомога могла мати як тривалий характер, так і бути короткосезонною або одноразовою. Активними суб'єктами соціальної роботи були в той час громадські організації: піонерська, комсомол, профспілки, ради ветеранів, клуби за інтересами тощо. Таким чином, у радянській Україні діяла величезна мережа громадських організацій, що надавали безкоштовну допомогу усім, хто її потребував. Із зміною суспільної системи змінилася і система надання безкоштовної допомоги. Відрадним є той факт, що навіть у цей складний для України час найбільшими загальнолюдськими цінностями нашого народу залишаються гуманізм та милосердя [5, 7].

Сьогодні волонтерський рух відображає погляди та громадянські позиції людей, які до нього приєдналися. Тому діяльність волонтерів поступово стає одним із важливих аспектів державної молодіжної політики. Характерною особливістю волонтерського руху в Україні початку 90-х років, що стихійно розвивався при різних соціальних установах, організаціях та об'єднаннях, було заполучення до добровільної діяльності молоді віком від 15-ти до 25-ти років. Привертання уваги неповнолітніх і молоді до проблем соціальної роботи з різними категоріями неповнолітніх, молоді, сім'ї, людьми похилого віку виявилось ефективним засобом активізації саморозвитку особистості в діяльності і спілкуванні як культурному процесі. Молоді волонтери завдяки соціально значущій діяльності набувають суспільно важливих життєвих орієнтирів, опановують мистецтво життєдіяльності особистості [8, 18]. Педагогічно спрямована волонтерська діяльність по суті виступає механізмом соціалізації і духовного становлення особистості. Цікавим є той факт, що якщо раніше членами волонтерських угруповань були

лише неповнолітні і молодь (старшокласники, студенти), то останнім часом серед волонтерів можна зустріти досвідчених фахівців–педагогів, психологів, медиків, юристів [5, 72].

За приналежністю до певної організаційної структури волонтерів поділяють на дві умовні групи: які працюють при центрах соціальних служб для молоді та які є членами різних громадських організацій.

Волонтерські групи та загони при державних соціальних службах для молоді об'єднують молодих людей, які на добровільних засадах беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі та надання допомоги одноліткам у їх розвитку, соціальному становленні та інтеграції у суспільство. Волонтери, як добровільні помічники фахівців із соціальної роботи, надають безпосередньо вагому допомогу у реалізації найрізноманітніших соціальних програм. Така діяльність добровольців потребує не лише бажання та наявності вільного часу, а й певних знань із психології, педагогіки, соціології, медицини тощо. Волонтери повинні володіти навиками роботи та спілкування з різними віковими та соціальними групами населення, знайомитись із кращим вітчизняним та зарубіжним досвідом діяльності. Тому організація різних форм навчання добровільних помічників соціальних служб, про яку піде мова дещо пізніше, стає актуальним питанням сьогодення.

Окрім найрізноманітніших державних служб соціального захисту населення та громадських об'єднань (дитячих, молодіжних, жіночих), діяльність волонтерів в Україні підтримують також численні релігійні організації.

У ході надання реальної допомоги клієнтам волонтери залишаються до таких необхідних видів соціальної роботи: профілактика, обслуговування, адаптація, патронаж. При цьому волонтери підбирають собі завдання за принципом добровільності, власних уподобань та з урахуванням наявності елементарних навичок, потрібних для виконання тієї чи іншої справи. Робота для волонтерів є вагомою незалежно від того, де вони працюють: у бібліотеці чи з дітьми–інвалідами, на концертному майданчику чи з людьми похилого віку, у дитячому садочку чи на вулицях міста. При виконанні конкретного завдання вони враховують важливість іхньої допомоги для самого клієнта.

Елементарне прагнення до добра, до допомоги близьньому, якого неможливо залишити у біді, об'єднує волонтерів різного віку та соціального статусу. Усі вони можуть жертвувати своїм часом, власними силами чи коштами, щоби допомогти у вирішенні проблем конкретній особині, зав'язати з нею цінні особистісні стосунки [9, 8].

Що стосується мотивів для добровільної соціальної роботи у студентів–волонтерів, то їх насамперед цікавлять професійні проблеми. Вони можуть бути як формальними — одержання заліку, проходження практики, так і реальними — набуття фахових знань з майбутньої спеціальності, формування та закріплення навичок роботи з клієнтами. Причому на відміну від волонтерів–підлітків їх гостро хвилює проблема міжособистісної комунікації. Для них важливим є спілкування з професіоналами в обраній спеціальності, знайомство з новими методиками і технологіями, все, що може в майбутньому допомогти стати висококваліфікованими спеціалістами і працевлаштуватися. Для волонтера–студента першочерговою справою є позитивна оцінка його професійних якостей клієнтами, колегами, фахівцями, що сприяє його самоутвердженню не лише як спеціаліста, а й як особистості [3, 14]. Особисте задоволення від того, що виконана робота приносить користь іншим, допомагає особистості не лише вдосконалювати й гуманізувати суспільство, а й надає можливість відчути більшу впевненість у власних силах, а відтак — працювати надалі. Таким чином, допомога тим, хто її потребує, розвиває цінні вміння і навички, які є корисними для людини, що надає допомогу. Вона сприяє поглибленню контактів з оточуючими, які, в свою чергу, сприяють реалізації життєвого покликання людини [10, 184].

Власне тому у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів на психолого–педагогічному факультеті Тернопільського державного педагогічного університету ім. В.Гнатюка існує цікавий досвід застосування студентів до благодійної волонтерської діяльності. Якщо розглядати волонтерський рух на рівні суспільства, то можна сказати, що він є важливим соціальним механізмом, який сприяє відродженню соціальної активності громадян та духовних цінностей нації.

Вже з першого року навчання майбутні соціальні педагоги проходять практики у соціальних службах, установах, організаціях, які здійснюють соціальну роботу. Одна з практик є волонтерською (благодійною). Саме цей вид практики, на наш погляд, дає змогу студентам не лише набути і відпрацювати професійні вміння та навички, але й надати конкретну посильну допомогу тим, хто її потребує. Окрім цього дана практика допомагає визначитись із професійною придатністю та майбутньою спеціалізацією.

Особливістю соціально-педагогічної благодійної практики студентів-першокурсників є те, що вона проводиться паралельно з вивченням дисциплін соціально-педагогічного циклу, тому певною мірою виконує функцію практикуму, що допомагає співвідносити теоретичні знання про соціум з реальною дійсністю.

Дана практика передбачає виконання таких завдань: формування знань студентів про сутність соціальних проблем суспільства і шляхи їх вирішення державою; ознайомлення студентів із сучасним станом соціально-педагогічної роботи в навчально-виховних закладах різного типу і в службах соціальної допомоги різним верствам населення; виявлення специфіки соціально-педагогічної діяльності; профдіагностика придатності студентів до обраної професії; поглиблення, закріплення і застосування знань студентів; формування і розвиток у майбутніх соціальних педагогів навичок педагогічного спілкування з людьми різних вікових категорій і представниками різних соціальних верств населення; формування професійних якостей соціального педагога: милосердя, доброти, емпатичного співпереживання, готовності прийти на допомогу та ін.; вивчення сучасних технологій соціальної роботи; формування творчого мислення; психологічна адаптація студентів до обраної професії; сприяння професійній орієнтації студентів і вибору майбутньої спеціалізації відповідно до уподобань та нахилів. Основним завданням практики є надання посильної допомоги соціальним службам у реалізації завдань, що стоять перед ними, клієнтам цих служб у вирішенні їх проблем.

Головними принципами організації волонтерської соціально-педагогічної практики є:

1) неперервність протягом усього періоду навчання студентів;

2) поступове ускладнення різних видів практик;

3) можливість вибору об'єкта практики відповідно до інтересів, нахилів і здібностей студентів;

4) дослідницький підхід (можливість досліджувати різноманітні соціально-педагогічні і психологічні проблеми відповідно до особливостей і потреб соціальних структур, які виступають базами практики);

5) самостійність, можливість проявити себе, апробувати знання на практиці.

В ході практики студенти повинні оволодіти такими вміннями: спостерігати, аналізувати і планувати роботу, організовувати клієнта до співпраці, до виконання поставлених завдань, вивчати особистість клієнта і середовище, що його оточує, застосовувати різні види і методи роботи з клієнтом.

Соціально-педагогічна волонтерська діяльність вимагає від студента певної готовності, котра визначається як особистісна освіченість і як певний психічний стан.

Професійно значуща особистісна освіченість обумовлюється:

- позитивним ставленням до соціальної роботи (волонтерської діяльності), достатньо стійкими позитивними мотивами діяльності;
- наявністю професійно значущих рис характеру і здібностей;
- відповідними знаннями, уміннями, навиками і морально-етичними установками;
- педагогічно зорієнтованими особливостями сприймання, уваги, мислення, пам'яті, динамізмом і стійкістю емоційно-вольових процесів.

Психічна готовність визначається наявністю компонентів:

- пізнавальних (розуміння поставлених завдань, оцінка їх значення, знання способів вирішення завдань);
- процесуальних (володіння необхідними уміннями і навиками реалізації завдань, уміння моделювати необхідні ситуації);
- мотиваційних (потреба успішного виконання завдань практики, інтерес до їх виконання, прагнення досягти успіху);

- емоційно-вольових (почуття відповідальності й обов'язку, прагнення успішного вирішення завдань, мобілізація сил, терпимість).

Волонтерська практика виконує ряд функцій: адаптаційну, розвиваючу, навчальну, виховну, діагностичну. Ефективність практики студентів 1-го курсу залежить від:

- вдалого підбору закладів для проходження практики з добре поставленою роботою та персоналом, який творчо працює;
- належного керівництва практикою з боку організаторів і методистів;
- доброзичливого ставлення колективу закладу до студентів-практикантів, надання їм необхідної методичної допомоги;
- психологічної готовності студентів до роботи в соціальній сфері.

Працюючи в сиротинцях та притулках, реабілітаційних закладах та спеціалізованих інтернатах, студенти наближаються до реалій життя і майбутньої професії. З метою підготовки студентів до здійснення волонтерської діяльності при факультеті спільно з Тернопільським обласним центром соціальних служб для молоді створена і функціонує школа волонтерів "Гармонія". Метою її діяльності є забезпечення теоретичної та практичної підготовки волонтерів до найрізноманітніших видів соціально-педагогічної діяльності. Основний принцип функціонування школи: уміш сам — навчи іншого. Пояснюється це як збільшенням потреби населення в соціальній допомозі, підтримці, захисті, так і тим, що спільна робота фахівців і добровольців володіє великим потенціалом, підвищуючи ефективність і якість послуг населенню.

Аналіз досвіду організації діяльності волонтерів, проблем, на вирішення яких спрямовані зусилля добровольців різного віку, рівня освіти, світосприймання свідчить про те, що в нашому суспільстві зростає та інтенсивно поширюється рух за безкорисливу допомогу тим, хто її потребує. Волонтерський рух є необхідним і природним, і можливий лише у справді вільному і демократичному суспільстві. Служіння суспільству виховує громадянські почуття, а волонтерський рух, зокрема, є оптимальною умовою прояву гуманності, можливістю для самовиховання та самовдосконалення особистості [3, 71]. Таким чином, можна стверджувати, що участь у волонтерському русі для молоді є доброю нагодою як для самореалізації, так і для реалізації себе у служінні суспільству.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева О.П. Кто помогает детям? О работе благотворительных организаций. — М., 1994. — С.10.
2. Василькова Ю. В., Василькова Т. А Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. пед. вузов й коледжей. — М: "Академия", 1999. — С.195.
3. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку // Вайнола Р.Х., Капська А.Й, Комарова Н.М. та ін. — К: Академпрес, 1999. — С.14, 71.
4. Власов П.В. История благотворительности в России / Помоги ближнему! Благотворительность вчера и сегодня / Сб. М., 1994. — С.45.
5. Діяльність центрів соціальних служб для молоді України: сучасний стан і перспективи розвитку // Керівник авт. кол.: С.В.Толстоухова; В.В.Багай, О.В.Вакуленко, З.Г.Зайцева та ін. — К: Академпрес, 1999. — С.7, 72.
6. Захарын П. Путь к благонравию, или сокращенное наставление обучающемуся юношеству, содержащее в себе полезные и нравоучительные правила для всякого звания и состояния людей. — М., 1793. — С.46.
7. Нравственная энциклопедия, содержащая обязанности человека в общежитии. —М., 1804. — С.82.
8. Ольман С. Детская помощь в России // Вестник благотворительности. — 1993. — № 4/7, август. — С.18.
9. Юрос Анджей. Волонтарнат — призыв к чистоте сердца // Люблинский Центр Общественной Самопомощи, 1997. — №1. — С.8.
10. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога. — М., 2000. — С.184.

## СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ

Сучасний етап розвитку нашої держави характеризується глибокими соціально-економічними і політичними перетвореннями, культурним оновленням суспільства, що зумовлює процес духовного відродження країни. У результаті цього загострюються суспільні суперечності, на перший план висуваються питання виховання підростаючого покоління.

Виховання дітей починається у сім'ї. Всі інші соціальні інститути включаються у виховний процес значно пізніше, коли формування основних рис характеру дитини вже започатковане. У сім'ї закладаються основи фізичного, інтелектуального, морального й духовного розвитку дитини, формуються громадянські почуття, світогляд, естетичні смаки. Ставлення батьків до праці, громадського життя, релігії, принциповість, чесність, доброта і чуйність, бережливість, простота і скромність є для дитини прикладом для наслідування.

Проблема розвитку сім'ї, виконання нею основних функцій (комунікативна, виховна, регулятивна, рекреативна), причини розлучень, впливу сімейного мікроклімату на процес сімейного виховання та формування особистості дитини, формування педагогічної культури батьків, проблема сімейної дисгармонії, сімейних конфліктів мають свою історію, джерела якої сходять у далеке минуле і тісно пов'язані з проблемою сімейного неблагополуччя [5, 76].

Прогресивні педагоги минулого пояснювали ці явища незадовільними умовами виховання дітей і вели пошук науково обґрунтованої системи сімейного виховання (М.Гюйо, Я.Коменський, П.Лестгафт, Д.Локк, І.Песталоцці, М.Пирогов, К.Ушинський та ін.). Звертання відомих педагогів до проблем сім'ї не було випадковим, а природним і закономірним аналізом гострої зацікавленості проблемами людини і суспільства, засобами і шляхами їх удосконалення і перебудови. Зокрема М.Гюйо підкреслював, що будь-яке виховання повинно прагнути до того, щоби переконати дитину, що вона здатна до добра і не здатна до зла, що вона морально вільна [4, 27–34].

На сучасному етапі однією з актуальних проблем, яка привертає особливу увагу соціологів, педагогів, психологів, демографів в Україні є проблема розвитку, становлення, зміцнення сім'ї, відродження її духовної та релігійної культури, сімейних традицій, поліпшення якості сімейного виховання, емоційно-психологічного мікроклімату сім'ї.

Сімей, у яких не виникають труднощі, конфлікти, практично немає. Але різними бувають шляхи подолання таких труднощів, різними можуть бути моральні погляди батьків на проблеми духовного розвитку дитини, становлення їх до релігії, до обов'язків на роботі і вдома [3, 65].

За останні роки для України характерне зростання кількості сімей, які в силу суб'ективних та об'ективних причин не можуть повноцінно виконувати покладені на них суспільством функції. Серед найголовніших причин сучасної соціально-педагогічної ситуації у суспільстві можна визначити такі:

1) зовнішня: незадовільне соціально-економічне становище та морально-правовий статус сім'ї у суспільстві;

2) внутрішня: низька психолого-педагогічна культура й підготовка батьків до виховання дітей у сім'ї.

Тому особливої уваги потребують неблагополучні сім'ї, зростання кількості яких обумовлене погіршенням соціально-економічних, санітарно-гігієнічних, побутових, психологічних умов життя сім'ї, відсутністю високих ціннісних орієнтацій, низьким рівнем відповідальності та юридично-правових і морально-етичних обов'язків батьків.

У неблагополучній сім'ї спостерігається стан психічної дестабілізації всіх її членів, порушується почуття психічної рівноваги, між дорослими часто виникають гострі конфлікти, які утруднюють процес виховання дітей. Особливо удосконалюється цей процес у період вступу дітей у підлітковий вік, коли різко загострюються їх реакції на всі події, що відбуваються у сім'ї, у результаті чого підвищується ймовірність асоціальної поведінки у дітей [3, 64].

Як зазначав В.Сухомлинський, найбільш небезпечним у таких сім'ях є те, що батьки не надають достатньої уваги дітям, що вони не стають центром духовного життя дитини, що їх оточує атмосфера духовної порожнечі, убогості, що вони живуть серед людей і не знають їх [9, 152–208]. Всі ці недоліки, прорахунки у системі сімейного виховання негативно

позначаються на формуванні особистості дитини. Споживацьке ставлення до життя, негативне ставлення до праці, невідповідність моральних, естетичних, релігійних установок сім'ї установкам суспільства, відсутність єдності у життєвих позиціях батьків, невміння раціонально вирішувати сімейні проблеми, враховувати у сімейному житті індивідуальні інтереси, погляди, смаки кожного з членів сім'ї, негативний стиль життєвих взаємовідносин (грубість, байдужість, роздратованість, нервозність, відсутність чуйності і милосердя до членів сім'ї, взаємодопомоги, доброчесності та ін.) — все це сприяє створенню негативного емоційно-психологічного сімейного мікроклімату, несприятливих умов для виховання дитини.

Перед державними, громадськими, благодійними організаціями актуалізується питання надання кваліфікованої допомоги неблагополучним сім'ям з урахуванням ситуації розвитку кожної такої сім'ї, виховного потенціалу сім'ї, індивідуально-психологічних особливостей дитини, педагогічної культури батьків тощо.

Процес розвитку і формування особистості дитини залежить від природних факторів, умов соціального середовища і виховання. Як відомо, сім'я є активного виховною силою, але водночас виступає і об'єктом педагогічного впливу школи. Для дитини соціальним і виховним середовищем є не тільки колектив сім'ї, а й клас, школа, де вона навчається, позашкільні установи, різні громадські організації, об'єднання, до яких діти входять. Кожний колектив є складовою частиною нашого суспільства і має свій специфічний виховний потенціал, але тільки при єдності, взаємодопомозі, вони зможуть забезпечити цілеспрямований виховний вплив на дитину.

Перебудова негативних внутрішньосімейних стосунків дорослих і дітей, створення сприятливих умов для здійснення єдиної лінії педагогічної взаємодії на дитину з боку сім'ї і школи можливі за умови цілеспрямованого використання виховного потенціалу сім'ї і при спільній спрямованості дій батьків і школи на дітей. Ця спільна діяльність, побудована на принципах добровільності, зацікавленості, повинна привести до перебудови стосунків між батьками, дітьми, вчителями, встановлення між ними контактів і взаєморозуміння.

У сучасних умовах демократизації школи особливого значення набуває подолання авторитарності у роботі з батьками: засудження за прорахунки і помилки у системі сімейного виховання, репресивні засоби розв'язання конфліктів між сім'єю і школою, подолання пасивності, недовіри до школи, ліквідації позиції співіснування між школою і сім'єю.

Таким чином, спільна діяльність державних, громадських, благодійних організацій полягає у тому, щоби допомогти дитині з неблагополучної сім'ї адаптуватися у шкільних умовах, захистити її від негативного впливу сімейного неблагополуччя, використати позитивний виховний потенціал неблагополучної сім'ї, щоби скоригувати сімейне виховання, а також потребує від цих організацій глибокого знання особливостей розвитку сучасної сім'ї, методики її вивчення й організації роботи з батьками, вибору найефективніших форм і методів роботи з неблагополучними сім'ями. Проблема виховання дітей у неблагополуччі сім'ях, особливо у зв'язку з сучасними складними соціально-економічними обставинами, духовною нестабільністю у суспільстві — дуже актуальна. Вирішувати її можна завдяки об'єднанню цих організацій, що сприятиме консолідації позитивних впливів, створенню навколо дитини здорового довкілля.

Життєдіяльність кожної сім'ї має свої особливості, створює певні умови виховання, які щоденно безперервно впливають на формування особистості дитини. У зв'язку з цим є необхідність значного посилення уваги з боку держави, громадськості, школи до проблем сім'ї, створення якісно нової концепції, психолого-педагогічної, матеріально-економічної допомоги, підтримки сім'ї в Україні. При цьому в суспільній свідомості відбувається значне якісне зрушення у бік пріоритетності гуманістичних цінностей, коли першочерговими є питання морального осмислення діяльності.

Разом з тим існування сім'ї у сучасних умовах все більше стає глибоко проблематичним на фоні загальної соціальної кризи людства з її похідними — екологічною, демографічною, політичною, економічною та іншими кризами. Все гостріше постають питання: як жити, щоб зберегти природу, культуру, народ, уникнути сімейних конфліктів, не загубити себе [2, 3–4].

У зв'язку з цим істотно зрос інтерес до релігійних учень, що завжди порушують проблеми загальнолюдського значення — життя і смерті, добра і зла, істини, проблему віри і дають

власну специфічну інтерпретацію їх розв'язання. Водночас повернення і розвиток інтересу до релігії — це реакція на відроджувальні процеси, які нині відбуваються в Україні і характеризуються змінами світоглядної парадигми й ціннісних орієнтацій, своєрідними світоглядними зрушеннями і поворотами як в соціумі, так і в особі. Заповнення духовного вакуума релігійною інформацією спричинює нині присутність компонента релігійності в усіх виявах людського світу.

Формування принципово нових підходів до усвідомлення ролі релігії та форм її співпраці з іншими соціальними інститутами виховання у суспільстві вимагає зміни соціальних феноменів і логіки оновлення суспільного життя, необхідності формування особистості на культурологічних засадах загальнолюдських духовних і матеріальних цінностей, права сім'ї на вільний вибір релігії чи атеїзму.

Поява нових форм взаємодії релігії та культури пов'язана з переосмисленням питання про значення релігійної освіти у соціальному вихованні. Вона доцільна й потрібна саме у зв'язку з тим, що загальний гуманний зміст релігійних учень відповідає тенденціям гуманізації і демократизації нашого суспільства.

Релігійна освіта узагальнює різноманітні явища історії та культури народу, надає їм глибокого морального сенсу. Тому ознайомлення з релігійною спадщиною дітей та їх батьків дає змогу висвітлити нові грані національної історії і культури. Розв'язання проблеми вивчення історії релігії в загальноосвітній школі може здійснюватися факультативно, підвищуючи рівень світоглядної культури учнів, виробляючи в них вміння розбиратися в складних релігійних процесах як минулого, так і сучасності, визнаючи місце певних релігій як соціального явища в культурі та духовному житті народів світу.

Проте релігійна освіта — це не лише звернення до своєї історії. Релігійне вчення є певною цілісною мораллю, що поєднує релігійне і загальнолюдське. Саме ці аспекти релігійного вчення здатні об'єднати і суспільство, і навчальні заклади, і різні релігійні конфесії. Взаємодія школи і релігійних громад сприятиме формуванню у дітей інтерсоціальних якостей, необхідних для життя в єдиному світовому просторі, залученню їх до світової культури, її цінностей, а також вчитиме протистояти виявам псевдоморалі [6, 76].

Релігійна освіта у школі і поза її межами передбачає проведення уроків з історії релігії та релігієзнавства, що відображають загальнолюдські цінності, сприяють відродженню української нації і державності. Ні атеїзм, ні релігія не доводять незаперечність істини тієї чи іншої ідеології. Вони повинні гарантувати кожному учневі право вільного вибору. У цьому полягає однакове ставлення школи як державного інституту соціального виховання до всіх релігій, напрямів, течій, без надання переваг жодній з них.

Суто релігійне виховання і відокремлена від релігії система соціального виховання, на жаль, не змогла наблизитися до повного розв'язання проблем формування людини. Це підтверджують і вітчизняна, і зарубіжна соціально-педагогічна практика. Необхідність морального оновлення суспільства, гуманізація і демократизація суспільного життя забезпечать умови для встановлення відносин співпраці між державними соціальними та конфесійними інститутами, церквою, релігійними громадами у формуванні освіченої, морально й естетично розвиненої особистості.

Вчені (М.Бабій, В.Бондаренко, В.Єленський, П.Косуха, В.Клімов та ін.) вказують, що надмірна політизованість суспільства на початкових етапах виховання дитини, як у сім'ї, так і в школі, веде до зворотних результатів. Тому так важливо акцентувати на значущості моральних цінностей виховання. Треба знайти момент, коли можна наблизитись до дитини, до сім'ї і відкрити її духовні цінності, подаючи політичний світ як взаємодію різних соціальних інституцій. Не заперечуючи важливості релігійної освіти, треба якомога краще визначити той момент, який є найоптимальнішим для дитини з неблагополучною сім'єю, щоб вона сприйнята і зрозуміла ці духовні цінності.

Таким чином, релігійне мікросередовище може бути для дитини, її батьків тим осереддям смыслу, що має значення абсолютної повноти й абсолютної точки відліку сущого, стимулом і зразком смыслотворення, предметом найвищих і найостаточніших поривань.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
2. Бучма О.В. Особа в системі релігійних відносин: Автореф. дис. канд. філос. н. — Київ, 1997. — С.3-4.
3. Гуляр О.О. Конфліктна сім'я та її вплив на формування особистості дитини: Методичні рекомендації по роботі з "дітьми вулиці". — К.: УДЦССМ, 1999. — С.64-66.
4. Гюйо М. Воспитание и наследственность: СП: Тип. Т-во "Народная полыза", 1899. — С.27-34.
5. Зайцева З.Г. Неблагополучна сім'я та її вплив на формування особистості дитини // Соціальна підтримка молодої сім'ї. — Вип. I. — К.: 1994. — С.76.
6. Зверева І.Д., Коваль Л.Г., Фролов П.Д. Діагностика моральної вихованості школярів. — К.: 1995. — 141 с.
7. Конвенція ООН про права дитини. — К.: Столиця, 1997. — 32 с.
8. Постовий В.Г. Найвищі цінності родини — духовні // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. — Збірник наукових праць. — Київ: Пед. думка, 1999. — Кн. I. — 106 с.
9. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. — К.: Рад. школа, 1978. — С.152-208.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Алла МАРУШКЕВИЧ

### СИСТЕМА АКТУАЛЬНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ІВАНА ОГІЕНКА

Вивчення положень науково-педагогічної спадщини Івана Огієнка (1882–1972) — визначного українського вченого, громадського, політичного та церковного діяча — дає нам можливість усвідомити суть ідей, які передбачені Законом України "Про освіту" і Державною національною програмою "Освіта" (Україна ХХІ ст.) і претендують на впровадження в умовах сучасного розвитку національної системи освіти.

*Науково-педагогічна спадщина Івана Огієнка* — це система поглядів та ідей вченого, втілених в опублікованих та неопублікованих працях. Враховуючи високу зацікавленість сучасних українських дослідників науковим доробком Івана Огієнка, варто зауважити, що науково-педагогічна спадщина педагога, яка є складовою багатого педагогічного і художнього доробку, є досить актуальною.

Результати аналізу науково-теоретичних досліджень педагогічних ідей Івана Огієнка дозволяють усвідомити стан вивчення його науково-педагогічної спадщини на сучасному етапі та дійти висновку про необхідність продовження історико-педагогічних студій, спрямованих на виявлення значущих для нашої національної системи освіти ідей.

Іван Огієнко — непересічна особистість в історії української освіти та педагогічної науки. Про це свідчить сфера його наукових зацікавлень, інформація про процес написання, видання і поширення ним наукових праць, свідчень підходів ученої до формування свого оточення, матеріалів про участь в освітньому та науково-педагогічному житті України початку ХХ століття та періоду еміграції.

*Методологічними зasadами науково-педагогічної діяльності вченого є:*

- ідеологічний характер наукових досліджень;
- осмислення методів;
- добір джерел і їх об'єктивна оцінка;
- критичне ставлення до виконуваної роботи.

Ефективні методи його науково-педагогічних досліджень — порівняльно-історичний, символічний та філософський; провідні принципи — причинність і наслідковість.

Основними напрямами творчої науково-педагогічної спадщини Івана Огієнка можна вважати створення "науки про рідномовні обов'язки", удосконалення педагогічної термінології, педагогічне рецензування, педагогічне листування (інформативне, консультативне та довідкове), укладання навчальних видань, дослідження проблем національної освіти і виховання в умовах еміграції, видання місячників "Рідна мова" і "Наша культура", в яких публікувалися, зокрема, наукові праці визнаних вітчизняних учених, висвітлювалися події в науці та освіті України тощо.

За Іваном Огієнком, ефективність навчально-виховного процесу в закладах освіти перебуває у діалектичній залежності від рівня викладу навчально-пізнавального матеріалу педагогами, дотримання ними рідномовних обов'язків, а також якісних підручників, навчальних і навчально-методичних і методичних посібників.

Цікавим є те, що на основі здійсненого Іваном Огієнком аналізу підручника з педагогіки можна зробити висновок про необхідність простоти і ясності викладу матеріалу в ньому, доречну і зрозумілу унормовану термінологію та орієнтацію його змісту на застосування у викладацькій, навчальній практиці та родинному вихованні.

Дидактичні погляди Івана Огієнка на вирішення проблем ефективності навчально-виховного процесу включають вимогливість до видавців та укладачів навчальної та навчально-методичної літератури, орієнтацію їх на високоякісне художньо-технічне оформлення, забезпечення наукового підходу до відбору матеріалу.

У числі положень *Івана Огієнка про педагогічне керівництво процесом навчання* є такі, що стосуються особистості педагога. Серед цих положень найважливішими є:

- постійне прагнення до вдосконалення навчально-виховного процесу;
- участь у створенні підручників та навчальних і навчально-методичних посібників;
- власне самовдосконалення;
- обмін досвідом;
- підвищення рівня інформованості;
- важливість дотримання педагогічного такту, особливо мовного;
- вияв постійного інтересу до досліджень відомих учених із відповідної галузі науки;
- необхідність використовувати у своїй практиці підручники, посібники авторитетних авторів;
- терпимість учителя у ставленні до помилок своїх учнів, формування у них зміння правильно оцінювати вчинки інших;
- орієнтація у навчально-виховній практиці на віру свого народу.

Суть основних положень ученого про педагогічне керівництво процесом формування особистості полягає у впливі педагогів на процес подолання почуття "меншовартості" в українській молоді, її самовдосконалення, прагнення до саморозкриття, самореалізації. *Педагогічними засобами подолання почуття "меншовартості"*, що особливо актуально сьогодні в умовах становлення української держави, за Іваном Огієнком є *виховання*: вірою; мовою рідного народу; історією; географією тощо.

Основними шляхами вдосконалення особистості, згідно з думкою вченого, є вироблення зміння бути справедливим, милосердним, шанобливо ставитись до керівників, обраних народом. Власне ці ідеї пропагують сьогодні педагогіка співпраці, гуманістична педагогіка, особистісно-орієнтована і особистісно-розвивальна педагогіка.

Основні риси морально досконалої особистості, за І.Огієнком, — любов до близького, зміння вірно служити своєму народові, вчасно прощати, жити з чистою совістю, що особливо актуальним є сьогодні в Україні у моральному вихованні українських громадян.

Основними критеріями ефективного керівництва освітніми структурами, які мали місце в практичній діяльності Івана Огієнка, є:

- стимулювання роботи педагогічних кадрів шляхом координації їх заробітної плати з урахуванням кваліфікаційних рівнів виконуваного навантаження;
- сприяння в організації наукової та творчої педагогічної праці підлеглих;
- створення друкованих органів для публікування результатів досліджень викладачів і студентів;
- забезпечення моральної підтримки в громадянській та політичній роботі.

Вагомим критерієм ефективного управління системою освіти вчений вважав: сприяння співдружності викладачів і молоді, зокрема студентів; зміння керівника бути прикладом у співпраці у ставленні до своєї справи.

Втілення результатів дослідження науково-педагогічної спадщини Івана Огієнка в сучасній національній системі освіти може відбуватися шляхом впровадження його управлінського досвіду. Цей досвід полягає у:

- чіткій системі прийому до вузу;
- організації довузівської підготовки та життя студентів, запушення їх до репетиторства, лекторської діяльності, громадської роботи;
- створенні бібліотечних фондів, розрахованих на тих, хто навчає, і тих, хто навчається, забезпечення їх функціонування, постійне доукомплектування;
- перебуванні в експериментальних ситуаціях на кількох керівних посадах однієї висококваліфікованої і досвідченої особи;
- тісному контакті керівника з підлеглими;

- регуляції видавничої справи у навчальному закладі з метою дидактико–методичного забезпечення належного рівня навчання та викладання;
- вдалому виборі свого оточення (призначення заступників, здатних до впровадження інновацій у практику навчально–виховного процесу, апробації нових методик);
- доборі педагогічних кадрів зі знанням рідної мови, стажем їх педагогічної роботи за фахом, наявністю у них відповідних документів про термін перепідготовки у спеціальних закладах, національність, місце проживання;
- залученні до викладання у навчальному закладі відомих в Україні та за її межами спеціалістів, відданих українській ідеї вчених, у практичній діяльності яких пріоритетною є творчість.

Доцільно в сучасних умовах з врахуванням актуальних ідей і положень Івана Огієнка втілити у зміст курсів гуманітарного циклу вищих навчальних закладів України такі навчальні дисципліни, як "Історія розвитку вітчизняної педагогіки", "Історія української літературної мови", "Основи культури мови", "Історія українського друкарства", "Релігієзнавство", матеріали його науково–педагогічної спадщини.

Особливо вагомими для студентів і викладачів вузів є різного роду коментарі Івана Огієнка до своїх праць, основані на архівних джерелах, матеріалах стародруків, родинних архівах окремих осіб, які розкривають та інформаційно доповнюють маловідомі сторінки життя окремих історичних діячів, літературних героїв, уточнюють хід подій, конкретизують географічні назви. У вузівській практиці матеріали монографій Івана Огієнка необхідні для підготовки учених до виступів перед слухачами курсів післядипломної освіти працівників освіти, для поліпшення лекційного забезпечення відповідних курсів, що їх читають викладачі історії педагогіки, історії України, історії української літературної мови, історії українського друкарства, релігієзнавства тощо.

Впровадження ідей ученого в практику родинного та соціального виховання може відбуватися через вивчення його праць, що слугуватимуть довідковою літературою або інформаційними джерелами для організації лекцій, семінарських занять, конференцій з питань виховання в родині, зустрічей педагогів із батьками вихованців у вирішенні окремих проблем впровадження релігійного компонента виховання у моральне виховання, удосконалення особистості.

При впровадженні ідей ученого з питань родинно–соціального взаємовпливу мають координуватися дії між двома названими соціальними інституціями "родина — соціальне середовище", забезпечуватись їх співпраця у розвитку інтелектуальних здібностей та моральних переконань молоді.

На основі вивчення науково–педагогічної спадщини Івана Огієнка можна сформулювати рекомендації для викладачів вузів, учителів шкіл, педагогів позашкільних установ, які, на наш погляд, сприятимут:

- розвитку освіти в державі;
- ознайомленню з творами Івана Огієнка за його підручниками, посібниками, таблицями;
- розробці конкретних планів впровадження у сферу педагогічної діяльності його *концепції рідномовних обов'язків*;
- організації в усіх навчальних закладах "Гуртків плекання рідної мови" для забезпечення досконалого оволодіння українською мовою громадянами України;
- забезпечення педагогів різних навчальних закладів інформацією про події в освіті та науці шляхом публікацій у профільних виданнях хроніки освітньо–наукового життя в Україні та діаспорі;
- створенню в системі перепідготовки кадрів курсів, спрямованих на формування у педагогів національної свідомості та самосвідомості, мовного етикету, вміння правильно спілкуватися між собою, з учнями та батьками;
- підвищенню якості управлінської діяльності керівників освітніх структур через ознайомлення їх з досвідом визначних педагогів, в тому числі й Івана Огієнка;
- розробці авторських курсів у вищих навчальних закладах України, які ґрунтувалися би на матеріалах праць Івана Огієнка;

- виданню збірника науково–педагогічних праць ученого для забезпечення бібліотек освітньо–виховних закладів із метою якнайширшого ознайомлення з ними педагогів усіх регіонів України;
- проведенню подальших досліджень науково–педагогічної спадщини Івана Огієнка і пропаганді його педагогічних ідей на сторінках періодичних видань, на радіо і телебаченні України;
- організації науковцями–огієнкознавцями конференцій, наукових "круглих столів", педагогічних читань для обговорення і поширення інформації про результати досліджень, досвід роботи, методичні напрацювання тощо.

На наш погляд, варто вказати коло наукових проблем науково–педагогічної спадщини Івана Огієнка, які потребують подальшого розв'язання:

- а) необхідне вивчення освітнього значення внеску українських просвітників за матеріалами його праць;
- б) для використання позитивного історичного досвіду доцільно розглянути освітню діяльність гетьманів України за фактами історико–релігійних монографій митрополита Іларіона;
- в) з метою застосування здобутків педагогічної теорії і практики є сенс простежити тенденції розвитку вищої освіти в Україні за його доробком;
- г) відродження традицій українського шкільництва потребує дослідження особливостей його функціонування у 1918 — 1920 роках за матеріалами історико–ідеологічних нарисів Івана Огієнка.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Митрополит Іларіон. Книга нашого буття на чужині: Бережімо все своє рідне! Ідеологічно–історичні нариси. — Вінніпег: Віра і культура, 1968. — 168 с.
2. Митрополит Іларіон. Мої проповіді. — Вінніпег: ЦДВ, 1973. — 110 с.
3. Митрополит Іларіон. Моя ідеологія: життя — то праця — то щастя і ціль нашого життя // Календар "Рідна нива". — Вінніпег: Еккледія, 1956. — С.101.
4. Митрополит Іларіон. Навчаємо дітей своїх української мови. — Вінніпег: Віра і культура. 1961.— 64 с.
5. Митрополит Іларіон. Криниця любові. Читанка для молоді. — Вінніпег: Віра і культура, 1967. — №9–10 (61). — С.20–21.

Богдан ГРЕЧИН

### ОЛЕКСАНДР БАРВІНСЬКИЙ ПРО ВИХОВНУ РОЛЬ РІДНОЇ МОВИ

Друга половина XIX — початок XX століття для галицького шкільництва характеризується загостреним боротьби за рідну мову викладання в школах різних типів. До когорти тих педагогів і громадських діячів, які активно відстоювали права рідної мови, належить і О.Барвінський — педагог, посол до сейму і державної ради, автор підручників.

Вихований у сім'ї в національному дусі, О.Барвінський ще в гімназійні і студентські роки в таємних гуртках — "Громадах", переписуючи і вивчаючи напам'ять твори Т.Шевченка, усвідомив роль і значення рідної мови для поступу нації. Тому, приступивши до учительської діяльності, намагався прищепити вихованцям любов до рідної мови, утверджуючи її в шкільній практиці і готуючи рідномовні підручники. У 1879 р. в часописі "Газета школъна" (ч.4–11) публікує серію статей, в яких стверджує, що "навчання рідної мови є віссю, навколо якої обертаються всі інші предмети народної школи, є вогнищем, яке випромінює благодатне тепло і світло, що допомагає розвинутися іншим предметам народної школи в повній мірі... Від успіху в рідній мові залежатиме також успіх учнів в інших предметах і взагалі їх розумовий розвиток" [1, 26].

О.Барвінський робить висновок, що в народній школі вивчення рідної мови після релігії займає найважливіше місце, а вправи в мові і розмові — це найкращі і найпевніші способи, щоб швидко, певно, всесторонньо й успішно розвинути розумові сили: "дайте дітям передовсім мову, бо мова будить думки... Мислення і мова — це головні фактори, загальні засоби всякої духовної освіти, бо без думки і мови людина є мертвим морем, пустою толокою" [1, 27].

Педагог підкреслює, що при вивчені мови дитина повинна бути не тільки діяльною, а й свідомою того, що робить: "Тут не йдеться про те, щоб дитина гладонько лепетала, як купчик в крамниці, або своєю говірливістю не допустила нікого до слова: ні! Дитина повинна зрозуміти і

пізнати смисл і дух нашої мови і уміти виражатися ясно і просто, живо і докладно. Якщо дитина уміє на питання учителя вправно, розумно і свободно відповідати, якщо зможе усно і письмово представити опрацьований матеріал плавно, ясно і зрозуміло, тоді і в житті не затнеться і не буде мовчали, а потрафить говорити — і діяти. До вправи в мові потрібна ще й інша річ, тобто зрозуміння мови" [1, 27].

Цих двох цілей народна школа досягне тоді, коли учень розумітиме поданий матеріал і так його засвоїть, що не тільки збагатить свої відомості, а зможе їх усно і письмово висловити в правильній формі. Отже пізнання і зрозуміння залежить від двох умов: 1) щоб учень мислив, 2) щоб умів свої думки правильно висловлювати.

Під правильним висловлюванням О.Барвінський розумів привчання учнів висловлюватися чистою народною українською мовою, яку використовують в українській літературі "взірцеві" письменники. Для цього вчитель має намагатися, щоб учні остерігалися чужих впливів та місцевих діалектів, а також привикуали до строгої логічної форми і користувалися при висловлюванні своїх думок лексичним багатством нашої мови.

Вищезазначені домагання педагогіка намагалася досягнути вивченням граматики, використовуючи різні методи навчання. Педагог аналізує позитивні і негативні наслідки використання різних методів навчання граматики і робить висновок, що завдяки Кельнеру, Дістервегу, Гумбольду та іншим педагогам вдалося досягти того, що все більшу прихильність завойовує засада, що "мову треба вважати яко вираз внутрішнього життя умислового і душевного. Тому то щораз більше змагають до того, щоб вивчення рідної мови розпочинати від розмови, від цілості словесної, від взірцевих куснів в читанці" [1].

Вказані розмірковування приводять О.Барвінського до висновку, що досягнення означених вище цілей вимагає не тільки доброї "словесної освіти" вчителя, але і обов'язково доброї читанки. На його думку, "головну вагу треба класти, щоби читанка подавала ті взірцеві кусники, на котрих маємо висліджувати мову і єї жите. Без взірцевих кусників в читанці (властиво ціла читанка повинна бути взірцевим твором) годі досягнути витиченої цілі і для того в новіших часах звернено пильну увагу на уклад добрих читанок" [1].

О.Барвінський підкреслює, що "читанка є педагогічним віросповіданем школи, тепломіром, котрим міряємо теплоту життя, вона є средством до розбудження тої теплоти".

Читанка, за його висновком, повинна бути книгою життя і тому має допомагати досягненню різноманітних цілей народної школи: 1) ідеальної мети, бо вона повинна формувати людський дух; 2) літературно-історичної мети, бо дитина повинна виховуватись з найгарнішими "цвітами питомої словесності"; 3) формальної мети, бо читанка повинна бути "осередком науки язика"; 4) реальної мети, бо читанка повинна допомагати поширенню корисних відомостей.

Остання мета, на думку педагога, має лише "підрядне" значення, бо не реальний, а гуманний, ідеальний напрямок є головною справою. Тому з читанки треба усунути все те, що не веде до підвищення освіченості молоді, що носить на собі пляму безхосеності, або не подає формуючих для духа паростків, котрі б школа могла розвинути і дочекатися з них добрих плодів. Взагалі, непридатним для читанки є все, що не відзначається тою внутрішньою "стійностєю", котра могла б учня підняти із звичайного оточення і піддати його тому моральному впливові, що будить і зміщує моральні погляди і почуття.

Це побажання відноситься не тільки до змісту "кусників" читанки, а й до форми, бо взірцевою формою вже тому не можна легковажити, що вона будить в морально добрій людині чисте уподобання краси, через що формується почуття правди. Тут він наводить слова Шіллера: "Нема іншого шляху зробити мислячу людину розумною і доброю, як насамперед зробити її естетичною; тільки з естетичного стану розвивається моральний".

У 1880 році в газеті "Шкільна часопись" (ч.4–6) О.Барвінський, опираючись на "Організаційний нарис..." для гімназій, вказує, що вивчення рідної мови повинно бути сполучником інших навчальних предметів, які має оживляти і доповнювати. Відзначивши, що при вивчені рідної мови формується мовна свідомість, мовне почуття, естетичне сприймання і смаки, доходить висновку, що вивчення рідної мови є найзагальнішим, найоб'ємнішим засобом формування молодецького духу; вона впливає на пам'ять, розум, здібність мислення так добре, як і на фантазію, почуття і волю [2, 42].

Особливо велике значення і вагу у вихованні молоді, на думку О.Барвінського, має слово. Хто хоче виховувати молодь, мусить також уміти до неї промовляти. Того не дасть вихователеві сама природна здібність. Цього можна досягти лише любов'ю до дітей, прихильністю до них, широю самопожертвою і безнастаним змаганням вихователя до справжньої освіти. Педагог наголошує, що завжди треба мати на увазі, що виховуюче слово є окремою мовою, яка відрізняється від мови щоденної поговірки, і від учених розмов дорослих людей.

Найважливішою ознакою виховуючого слова, на думку педагога, є *сердечність*. Лише така мова дає вихователеві спроможність *серцем до серця промовляти*. Однак лише тоді зможемо "*сердечно до молодіжки промовляти, коли будемо мати для неї серце, коли для неї жисмо*" [3, 49]. О.Барвінський наголошує, що треба стежити, щоби наша любов до молоді проявлялася в наших виховуючих словах. А та "*любов до молодіжки проглядає ся в спроможності наший, в силі нашої волі дітий кождого часу прихильно вислухати*", або скажімо іншими словами: — любов до молодіжи проявляє ся в тій владі над собою, якою ми здержуємо в собі великий гнів і сердитість в школі. Всяке погамоване самого себе скріпляє лише нашу прихильність до молодіжи" [3, 49–50].

Проаналізувавши дії вчителя в різних навчальних ситуаціях, педагог ставить запитання: "Яке ж значінє має слово в вихованні?" І тут же відповідає, що "головною задачею виховуючого слова є довести дітей до освіти, їх виховати. Ми мусимо до дітей промовляти, а наша мова спонукує також і діти до мови. Наші слова отже повинні іх довести до того, щоб они були *вимовні* ...

Діти повинні научити ся, на всяку тему, відповідну їх спосібностям, висловлювати ся свободно і самостійно...

Першим засобом, який наводить дітей до вимовности, є наше власне слово і то слово в кождій годині науковій. Для кождої години маємо визначений якийсь предмет. Ми повинні сей предмет докладно й відповідно обробити" [3, 52–53].

Проаналізувавши можливості навчальних предметів у розвитку мовлення, автор закінчує роздуми такими словами: "Коли съв. Дух зійшов на апостолів в виді огненних язиків, обдарив їх даром промовляти вимовно навіть чужими мовами. Такої вимовности можна бажати всім учителям і учителькам. Коли учитель вимовний, тоді і его виховуюче слово доведе дітей до вимовности" [3, 54].

Вінцем вивчення рідної мови, дзеркалом, в якому можна побачити розумовий розвиток і поступ шкільної молоді, а також досягнення праці і методики вчителя, О.Барвінський вважав письмові вправи. В спеціальній статті, присвяченій цьому питанню, він розглянув головні напрями письмових вправ в народній школі, а також правила, яких треба дотримуватися при виконанні вправ на різних ступенях навчання учнів, методи праці з ними і форми організації навчальної роботи [4].

На основі вивчення педагогіки він виділяє три головні напрями проведення письмових вправ у народній школі.

Відповідно до *найдавнішої методи* (Вільмゼн, Німаер і ін.) письмові вправи мають бути в тісному зв'язку з *граматикою*; тому письмові вправи згідно з цією методою мають бути граматичні або правописні. Однак з цього не випливає, що письмові вправи цілком залежі від граматики і правопису. Граматика розвиває тільки розум молоді, а добрий стиль вимагає не тільки добре розвинутого розуму, а й фантазії. Коли ж учитель опиратиме письмові вправи лише на граматиці, то розминеться з властивою суттю стилю.

За *другою методою* треба письмові вправи пов'язувати з вправами в розмові. Буршт, Борман, Куртман вимагають, щоб письмові вправи тісно поєднувалися з усними вправами в мисленні і розмові, з навчанням "з погляду", і взагалі, з усім навчанням рідної мови.

*Третя метода*, вироблена знаменитим французьким педагогом Жакото, пов'язує письмові вправи з читанкою. Однак не треба думати, що читанка має бути "китайським муром", поза який учителеві не можна вийти, що письмові вправи мають обмежуватися лише переписуванням і наслідуванням поданого в читанці матеріалу. Читанка є лише основою і вихідною точкою для письмових вправ, а якщо навчання рідної мови має привести до зрозуміння мови і вправності в усному і письмовому висловлюванні, то вчитель має звернути увагу і на пізніше життя шкільної молоді. Читанка дає тільки взірці для наслідування, а учитель

повинен окрім матеріалу, який містить читанка, використовувати також відомості з релігії, історії біблійної, з реалій і обставин життя, близьких шкільний молоді, з її оточення.

Закінчуячи аналіз діяльності вчителя щодо виконання письмових вправ, автор наголошує, що досягнення поставленої мети вимагає від учителів широї праці й самопожертви, до якої здатні тільки люди, які проникнуті справжньою любов'ю до довіреної їм молоді й усвідомлюють велике завдання, яке виконують для свого народу, краю і держави. Коли таким переконанням буде перейняте українське вчительство, тоді воно зможе розбудити ширу любов у серцях молоді, яка радо буде жертвувати свою працю, а успіх буде певний. Такої ревної праці і самопожертви вимагає від учительства занедбаний в просвіті український народ, а коли вчительство зуміє досягти справжніх успіхів, то цю справу достойно оцінить і запише на своїх сторінках історія.

Погляди О.Барвінського щодо ролі і місця рідної мови в навченні і вихованні молоді знайшли відображення в численних промовах у галицькому сеймі та державній раді при вирішенні різноманітних питань. Наприклад, у промові 30 грудня 1898 р. він вказує, що мова є "тим спільним орудием съвідомости народа, язык є мовби душою народного організму, язык є головним услів'єм життя народу, его найдорожчим скарбом, его найсвятішим майном, которым народ стойть і ним гине... всі наші змагання і домагання були і є звернені головно на се, щоби Русин міг побирати науку і образувати ся від наймолодшого віку аж до найвищого ступеня просвіті в своїй рідній мові" [5].

Навчання рідною мовою О.Барвінський вважав головною умовою національного і громадянського виховання. При цьому національну вихованість розглядав як гарант громадянської вихованості. Він наголошував: "Коли наука має образувати, то без сумніву треба її уділювати в матернім язиці. Можна вправді народ в чужім язиці учити, але не образувати, бо образоване цвите лише на ґрунті рідної мови с питомого генія кожного народу. Хотя чужою мовою можна також піднести відомості народу, але его характер понизиться, его національний дух занедіє, а з занеділіх народів не можна утворити сильної держави... I ми Русини бачимо в Австрії отнище нашої національності і для того висказуємо тут своє глибоке пересвідчення, що інтерес державний Австрії вимагає того, що би збудити і отримати національну съвідомість руського народу, підпирати его культурний розвій, бо лише самосьвідомий Русин буде й самосьвідомим Австрійцем! На мою гадку нема сумніву, що молодіж в школі має виховуватись національно" [6].

О.Барвінський доводив противникам відкриття українських шкіл, що "через підпиране культурного розвою національних індивідуальностей та через заспокоюване їх істновання і будуччина Австрії може стати ліпше забезпеченю, чим через будоване стратегічних зелізниць та коштовних, вже тепер перестарілих фортифікацій" [7, 12].

Він з оптимізмом дивився в майбутнє і був переконаний в тому, що український народ, який своєю історією довів здатність до вищого культурного розвитку і заслуговує бути в ряду інших культурних народів, "не знеможе ся в борбі за своє справедливе право та не устане, протиєвно труднощі і перепони, які заступають єму дорогу, підбадьорять его до витревалости у своїх змаганнях" [7, 13].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Барвінський О. Наука матернёго языка въ школахъ народныхъ зъ увзгляненемъ еи методичного трактованя // Газета школьна. — 1879. — Ч.4 — С.26—27.
2. Барвінський О. Впливъ науки языка матернаго на виховане // Школьна часопись. — 1880. — Ч.6. — С.42.
3. Барвінський О. Значінє слова в вихованю // Учитель. — 1894. — Ч.4. — С.49—54.
4. Барвінський О. Письменні вправи в народній школі // Учитель. — 1892. — Ч.16 і 17. — С.249—258.
5. Промова посла Барвінського в краєвім соймі...дня 30 грудня 1898 р. — Львів, 1899. — С.5.
6. Бесіда посла Барвінського // Правда. — 1891. — С.39—40.
7. Промова пос. Ол.Барвінського в раді державній...21 жовтня 1902. — Львів, 1902. — С.12—13.

## ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Степан ДЕМ'ЯНЧУК

### ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛ В 60–80-Х РР. ХХ СТ.

Для розвитку радянської системи трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл в 60-х рр. вирішальне значення мали положення програми КПРС, затвердженої на ХХII з'їзді партії. Відзначимо такі характерні особливості. По-перше, цікаво були визначені пріоритети в ідеологічній роботі. На думку партійних ідеологів, головним було "виховання всіх трудящих в дусі високої ідейності і відданості комунізму, комуністичного ставлення до праці і суспільного господарства, цілковите подолання пережитків буржуазних поглядів і моралі, всебічний, гармонійний розвиток особи, створення справжнього багатства духовної культури". Хтозна чи розміщення "ставлення до праці" на другій позиції було випадковістю. По-друге, серед основних завдань у галузі виховання комуністичної свідомості трудове виховання знову зайняло місце після формування наукового світогляду, випереджуючи підрозділи "утвердження комуністичної моралі", "розвиток пролетарського інтернаціоналізму і соціалістичного патріотизму", "всебічний і гармонійний розвиток особи", "подолання пережитків капіталізму в свідомості і поведінці людей" і, навіть, "викривання буржуазної ідеології".

Більше того, партійна вказівка чітка й однозначна: "В центр виховної роботи партія ставить розвиток комуністичного ставлення до праці у всіх членів суспільства". Цей постулат залишився незмінним до останніх днів радянської влади. У той же час все очевиднішими ставали певні труднощі в організації трудової підготовки учнів.

Аналізуючи досвід школ України з питань організації виробничого навчання, М.Гриценко прийшов до висновку, що "значна частина навчального часу, відведена для праці учнів у майстернях, на пришкільних навчально-дослідних земельних ділянках, для навчально-виробничої практики і суспільно-корисної праці учнів, не завжди правильно і ефективно використовувалась. У багатьох школах не було відповідної матеріальної бази для політехнічного і виробничого навчання, не вистачало робочих місць для учнів на виробництві, часто учні були так званими "заплічниками" у робітників і працівників на виробництві" [1, 235].

Недоліки визнавались й у партійній періодиці. Наприклад, у газеті "Правда" від 25 травня 1960 року вказувалось: "В ряді місць школярів навчають вузькому колу професій без врахування потреб економічного району в цих спеціальностях, а іноді і бажань учнів, окремі керівники підприємств і колективів мало турбуються про те, щоб праця була організована ефективно, з урахуванням можливостей підлітків" [1, 235].

У зв'язку з цим відзначимо недостатньо оцінену істориками педагогіки постанову Ради Міністрів СРСР "Про поліпшення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл" від 30 травня 1961 року. Насамперед у постанові відзначались успіхи радянської школи, які були очевидними. Більше половини середніх загальноосвітніх шкіл забезпечили учням можливість для виробничого навчання. Понад 80 тис. спеціалістів і кваліфікованих робітників навчали 821 тисячу учнів.

У той же час у постанові не приховувались і значні недоліки, що мали місце в даний період. По-перше, відзначались відсутність належного планування, врахування потреб підприємств. По-друге, незадовільно вирішувалось питання створення належної навчально-матеріальної бази в школах і на підприємствах. По-третє, незадовільно залишалась охорона праці учнів, не завжди враховувались фізичні можливості учнів. По-четверте, визнавався факт недостатньої організації підготовки вчителів виробничих предметів. По-п'ятє, учні залучались до праці, не пов'язаної з виробничим навчанням.

У постанові велика увага зверталась на роботу сільських шкіл. Зокрема, відзначимо ідею створення міжрайонних і районних шкіл із виробничим навчанням, а також вимогу про підготовку нових навчальних програм. Однак у 1964 році школа знову стає десятирічною і увага до питань трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл різко зменшується.

За даними Д.Сметаніна, у 1967–1968 н. р. з 6 тис. українських шкіл із виробничим навчанням залишилось лише 280; із 200 навчально–виробничих цехів у 1968–1969 н. р. — 35; кількість кабінетів механізації сільського господарства зменшилась з 1000 до 33; ліквідовувались агрохімлабораторії, зменшувалась кількість автокласів. Вищі навчальні заклади припинили підготовку вчителів трудового навчання. Якщо в 1965–1966 н. р. трудове навчання здійснювали 26,6 тис. учителів, 24% з яких мали вищу освіту, то в 1968–1969 н. р. в V–Х класах залишилось лише 21743 вчителі трудового навчання, 7,5% з яких мали вищу освіту [5, 35].

Для розуміння ситуації в освіті України 60-х років важливе значення має інформація, підготовлена у зв'язку з проектом контрольних цифр розвитку народного господарства України на 1966 — 1970 роки. Відзначимо два основних аспекти. По–перше, зверталась увага на те, що Україна потребувала 700 нових шкіл (Держплан СРСР передбачав побудову 304), а також додаткового фінансування для ремонту з 700 аварійних шкільних будинків і заміни 12 тис. тимчасових приміщень, збудованих із глини і самана [6, 325]. По–друге, у зв'язку із одночасним випуском учнів X і XI класів у 1966 році лише в промисловості необхідно було працевлаштувати 570 тис. чоловік (у 1965р. — 202 тис. чол.). Ці факти ще раз підтверджують гіпотезу про те, що економічна ситуація в країні була неоднозначною. При найміні держава не могла забезпечити повноцінного фінансування системи народної освіти і тому була змушені відмовлятися від реформ, які вимагали значних витрат. Відзначимо, що мова не йшла про згортання системи трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл. Цілеспрямовано система трудової підготовки переводилася на нижчий рівень, який відповідав не політичним гаслам, а економічним можливостям.

2 лютого 1966 року, прогнозуючи труднощі, які виникнуть у зв'язку з одночасним закінченням середніх шкіл учнями X і XI класів, ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли спеціальну постанову, в якій передбачалось не лише збільшення прийому у вищі навчальні заклади, бронювання робочих місць для молоді на виробництві, а й проведення серед сільських учнів роз'яснювальної роботи про необхідність праці в сільському господарстві. Адже було заплановано, щоб у селі залишилось 500 тис. выпускників [2, 73].

Після змін у системі радянської освіти в 1964 році склалася парадоксальна ситуація. З одного боку, розпочався процес деформації системи трудової підготовки учнів (зменшення кількості годин на трудове навчання, згортання матеріальної бази та ін.); з іншого, — увага до даного питання з боку партії і уряду не знижувалася. Наприклад, уже в 1969 р. у постанові про поліпшення роботи учнівських виробничих бригад у колгоспах і радгоспах (26 лютого 1969 р.) визнається як недолік той факт, що в окремих республіках необґрунтовано була скорочена кількість учнівських виробничих бригад. Збільшилась увага до вивчення автосправи. Сімнадцятого грудня 1969 року прийнята постанова "Про професійну орієнтацію учнівської молоді", в якій вимагалось поліпшити пропаганду серед учнів масових робітничих професій (випуск літератури, документальних кінофільмів, діафільмів).

У той же час були і певні відмінності порівняно з попередніми роками. Наприклад, на XXIII з'їзді КПРС (1966р.) ставилось питання про перехід до обов'язкової середньої освіти, а якість і зміст загальної, трудової і політехнічної освіти повинні були "відповідати сучасним вимогам".

Відзначимо, що вже на XXIV з'їзді партії (1971р.) попередня дещо загальна вказівка буде конкретизована вимогою активно і цілеспрямовано готовувати учнів до "сусільно корисної праці". На нашу думку, одним із найбільших досягнень радянської системи трудової підготовки учнів стало відкриття міжшкільних навчально–виробничих комбінатів (постанова Ради Міністрів СРСР від 23 серпня 1974 року № 662). Цей висновок можна пояснити такими фактами:

- 1) такі заклади створювались за участю промислових і сільськогосподарських підприємств, державних і кооперативних організацій відповідно до місцевих потреб у кадрах;
- 2) міжшкільні комбінати перебували у віданні органів народної освіти;
- 3) в умовах міжшкільного комбінату можна було акумулювати зусилля багатьох підприємств для створення належної матеріально–технічної бази;

4) створювались передумови для об'єднання зусиль педагогічних і виробничих кадрів, для ефективного трудового навчання учнів.

На розвиток системи трудового виховання значною мірою впливали демографічні чинники. За даними І.Прибиткової загальний коефіцієнт народжуваності (відношення кількості народжених до загальної чисельності населення) становив в Україні у 1896—1900 рр. 48,8%, у 1910—1914 рр. — 41,8%, у 1926 р. — 41%, у 1940 р. — 27,3%, у 1960 р. — 20,5%, у 1970 р. — 15,2%, у 1980 р. — 12,7%, у 1994 р. — 10% [3, 158].

Досліджуючи особливості розвитку системи трудової підготовки учнів необхідно звернути увагу на проблему урбанізації населення. У 60-х роках частка українців, які проживали в містах, досягла 55%. Якщо в 1965 році в Україні налічувалось 7,2 млн. сільськогосподарських робітників, у 1975 році — 6,4 млн., то в 1970 році — лише 5,8 млн. [4, 454].

Відзначимо, що урбанізація докорінно змінює систему виховної роботи. Традиційне включення сільської молоді в посильну трудову діяльність, систематична спільна участь дітей і дорослих у різних видах праці, величезна роль традицій — всі ці та інші фактори в умовах міста діють зовсім по-іншому.

За даними М.Поповича лише в 1960 році населення України досягло довоєнного рівня — 42 млн., міське населення становило половину загальної чисельності. З 1951 по 1983 рік міське населення зросло з 13,4 до 32,3 млн. У 1983 році у містах жило 64% з 50-ти мільйонного населення України — майже дві третини. 14 млн. міських жителів були вихідцями із села. Ці статистичні дані є своєрідною основою для оцінки системи трудової підготовки молоді.

10 квітня 1984 року пленум ЦК КПРС прийняв постанову "Про основні напрямки реформ загальноосвітньої і професійної школи". Завдання перед школою ставились різнопланові. Але на думку авторів, реформа дозволить докорінно поліпшити трудове виховання і професійну орієнтацію учнів. Для досягнення мети пропонувався традиційний перелік заходів: поліпшити матеріальну базу, закріпити за кожною школою базове підприємство, створити на підприємствах умови для трудового навчання учнів, збільшити час на їх трудову підготовку, забезпечити економічне виховання учнів, поєднувати навчання з продуктивною працею та ін.

12 квітня 1984 року Верховна Рада СРСР підтримала ідею про реформування загальноосвітніх і професійних шкіл, а ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли спеціальну постанову "Про поліпшення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації учнів і організації їх суспільно-корисної продуктивної праці". Незвичною для партійних документів була конкретність вказівок щодо організації навчально-виховного процесу. ЦК КПРС рекомендував для учнів I—IV класів оволодіння елементарними прийомами обробки металів, вирошування сільськогосподарських рослин, знайомство з деякими професіями. Учні V—VII класів повинні були отримати трудову підготовку політехнічного характеру, а починаючи з VIII класу, розпочати трудову підготовку відповідно до потреб народного господарства.

Відзначимо, що період розвитку системи трудової підготовки учнів у 80-х рр. був надзвичайно насыченим. 30 серпня 1984 року Рада Міністрів СРСР прийняла положення про базове підприємство загальноосвітньої школи, Міністерство освіти СРСР 11—13 травня 1985 року затвердило положення: про міжшкільний навчально-виробничий комбінат трудового навчання і професійної орієнтації учнів; про організацію суспільно-корисної продуктивної праці учнів загальноосвітніх шкіл і нове положення про учнівські виробничі бригади в колгоспах, радгоспах.

У цих документах своєрідно ставилось питання про завдання суспільно корисної продуктивної праці учнів: формування усвідомленої потреби в праці, повага до людей праці, ознайомлення на практиці з основами сучасного виробництва, формування інтересу до професій народного господарства, економічне виховання, формування уявлень про виробничий план, продуктивність праці, собівартість і якість продукції, госпрозрахунок, облік і нормування праці, заробітну плату, бригадний підряд, допомога підприємствам, колгоспам і радгоспам у виконанні виробничих завдань.

Очевидно, що досвід, накопичений радянською державою при вирішенні питань трудової підготовки учнів, не однозначний. Ряд аспектів освітньої політики (непослідовність, ігнорування національних особливостей, волонтеризм, відсутність альтернативних варіантів і прогнозистичних моделей) може служити своєрідною пересторогою для сучасної національної школи. У той же час непродумане заперечення минулого, без достатньо глибокої наукової оцінки є безперспективним.

**ЛІТЕРАТУРА**

- Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965). — К.: Радянська школа, 1966. — 260 с.
- Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973гг./ Составители: А.А.Абакумов, Н.П.Кузин, Ф.И.Бузырев, Л.Ф.Литвинов. — М.: Педагогика, 1974. — 560 с.
- Педагогика и народное образование в СССР. Экспресс-информация. — М., 1998. — С.3–18.
- Прибиткова І. М. Основи демографії. — К.: АртЕк, 1997. — 256 с.
- Программа образовательной области "Технология" для сельских образовательных школ // Школа и производство. — №1. — С. 11–25.
- Чорна книга України / Упоряд., ред. Ф.Зубанич. — К.: Просвіта, 1998. — 784 с.

Лідія ДЕМКОВИЧ, Володимир УРУСЬКИЙ

### **МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ РИНКУ ПРАЦІ**

Перехід України до ринкової моделі економіки відбувається в складних соціально-економічних умовах, наслідками яких є спад виробництва, порушення господарських зв'язків, інфляція, падіння життєвого рівня населення, зростання безробіття.

В сучасних умовах різко загострюються існуючі в суспільстві проблеми молоді, корінним чином змінюються її життєві потреби, вся система мотивації, відбувається суттєва ціннісна переорієнтація. Все це викликає потребу в систематичних дослідженнях проблем соціально-економічного становища молоді, зокрема на регіональному рівні. Саме на виявлення стану справ та основних тенденцій у соціально-економічних та професійних орієнтаціях молоді було спрямоване соціально-педагогічне дослідження, проведене навесні 2000 року науковим відділом Тернопільського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти спільно з Тернопільським міським центром соціальних служб для молоді.

Формування соціально значущої мотивації професійного самовизначення є сьогодні особливо актуальну проблемою, оскільки нова система цінностей суспільства все ще перебуває в незавершенні стадії. В умовах економічної кризи на перший план виходить прагнення до матеріального збагачення, причому в переважній більшості прихильники такого принципу не перебирають засобами досягнення мети. Корупція, фінансові маїнації, тотальнє розкрадання особистого і державного майна — це, на жаль, реалії сьогоднішнього дня.

Мотиви людської діяльності надзвичайно різноманітні. Вони формуються на основі різних потреб та інтересів, що проявляються в процесі суспільного та особистого життя. Тому вивчення мотивації може проводитися з точки зору різних аспектів. Інтерес викликає насін'я і як у виявлених мотивах відображаються реалії сучасного соціально-економічного стану суспільства, а також те, насін'я мотиви соціально-професійного самовизначення проявляються в поведінці молодих людей як щось соціально типове.

Враховуючи те, що більшість випускників як попередніх років, так і 2000 року зорієнтовані на отримання професійної підготовки перед початком власне трудової діяльності, цікаво з'ясувати, з чим саме асоціюється професійна підготовка в уявленні молодих людей. На думку опитаних юнаків та дівчат, одержання професійної підготовки вони розглядають як можливість:

зробити в майбутньому професійну кар'єру	49,3%
досягти високого рівня матеріального достатку	45,4%
стати освіченою, культурною людиною	41,5%
стати справжнім фахівцем, професіоналом	40,5%
розділити в майбутньому власну справу	38,5%
знайти роботу і працевлаштуватися	28,8%
отримати диплом	12,7%
реалізувати свій потенціал	12,2%
виконати побажання батьків	6,3%
уникнути можливості займатися некваліфікованою працею	3,4%

Які висновки напрошується, якщо розглянути приспіливіше наведені вище результати?

По-перше, молодь розглядає професійну підготовку (насамперед, здобуття вищої освіти) як перший крок до майбутньої кар'єри та матеріального добробуту. Значна частина пов'язує професійну освіту із планами розпочати власну справу. Отже, життєві та професійні плани щонайменше кожного другого опитаного випускника будуються з огляду на довготривалу перспективу.

По-друге, доволі вагома частка молодих людей усвідомлює значущість якості фахової підготовки, професіоналізму як передумови реалізації життєвих та професійних планів.

По-третє, лише незначна частина юнаків та дівчат розглядають навчання у професійному закладі як можливість отримати диплом чи виконати побажання батьків.

Загалом молодь усвідомлює особистісну та суспільну важливість професійної підготовки, яка сьогодні посідає вагоме місце в структурі поточних та перспективних планів юнаків та дівчат.

На вибір професії протягом останніх років традиційно великий вплив мали три домінуючі фактори: матеріальна винагорода за працю, можливість реалізувати свої здібності та престижність тієї чи іншої сфери діяльності. Така ієархія мотивів була виявлена ще п'ять років тому. У 1995 році на вибір професії та пов'язаної з нею професійної освіти, на думку респондентів, найбільше впливали: 1) можливість отримувати високі прибутки (49% опитаних), 2) престижність професії (29%), 3) прагнення особистості реалізувати себе, свої здібності (приблизно 25% респондентів).

За результатами цьогорічного опитування, маємо дещо відмінну ієархію мотивів вибору професії, а саме: висока оплата праці — 75,1%; престижність праці — 53,2%; можливість проявити свої здібності — 26,8%; часті поїздки у відрядження — 22,9%; наявність вільного часу — 21,9%; можливість легко працевлаштуватися — 21,9%; можливість спілкуватися — 18,0%; самостійність у роботі — 16,6%; творчий характер праці — 12,7%; важливість роботи для інших людей — 4,9%.

Відомо, що престижність професії тієї чи іншої сфери трудової діяльності формується, як правило, в громадській думці стихійно, або під впливом засобів масової інформації на основі оцінки професії за її значенням для суспільства, а також за тими можливостями, які вона надає для задоволення потреб працівника. Сьогодні престижність професії асоціюється більшістю людей насамперед із тим матеріальним достатком, який вона дозволяє досягти, а тому можемо констатувати незаперечне домінування матеріального фактора та його першочергового місця у структурі мотиваційної сфери професійного самовизначення школярів.

Разом із тим фактор самореалізації, прагнення юнаків та дівчат до розкриття в професійній діяльності своїх потенційних можливостей усе ще відіграє важливу роль у професійних планах старшокласників. На жаль, далеко не всі учні усвідомлюють той факт, що реалізувати себе в повній мірі людина може лише в тих сферах професійної діяльності, до яких вона найбільше придатна в силу вроджених та розвинутих психофізіологічних і професійно важливих якостей.

Для випускників 2000 року суттєвого значення набуває такий фактор, як можливість легко працевлаштуватися, що свідчить про поступове зростання усвідомлення молодими людьми проблеми пошуку свого місця на ринку праці.

Викликає стурбованість переміщення на останню сходинку в ієархії мотивів професійного самовизначення соціального значення професії, її важливості для інших людей, суспільства. Отже, існує суперечність між інтересами молодих людей та реальними можливостями ринку праці задоволити ці інтереси.

Для більш глибокого вивчення структури мотиваційної сфери професійного самовизначення учням пропонувався для вибору розширеній (21 пункт) перелік мотивів вибору професії. Аналіз та інтерпретація отриманих у ході дослідження результатів викликає певну стурбованість. Домінуючими мотивами є матеріальна зацікавленість (50,2%), перспективність професії (46,3%) та престижність роботи (28,8%), які майже не зазнали змін у ієархічній структурі мотиваційної сфери професійного самовизначення юнаків і дівчат за останні п'ять років. Деяка відмінність проявляється лише в тому, що за результатами відповідей випускників 2000 року, з четвертого на друге місце перемістилась перспективність професії, а третє і четверте місце посідають, відповідно, престижність професії та можливість проявити свої здібності (21,5%). Це дає змогу розглядати даний факт як певне закономірне явище, що свідчить про все

більшу стурбованість молодих людей щодо перспектив свого майбутнього професійного та соціального статусу на фоні постійного зростання безробіття, особливо серед молоді.

За останні роки зросла вага мотивів, пов'язаних із характером та змістом праці — наявність вільного часу (17,1%), самостійність у роботі (16,1%) тощо, але вони відображають не стільки майбутній внесок працівника у зміст трудової діяльності, скільки певні його вигоди порівняно з іншими видами діяльності.

Отже, мотиваційна структура соціально-професійного самовизначення не зазнала ґрунтовних змін у структурі тих домінуючих мотивів вибору професії, які були притаманні молоді протягом останнього періоду і пов'язані із можливістю отримувати високі матеріальні прибутки й мати певний гарантований стабільний соціально-професійний статус на тривалу перспективу.

Незаперечним щодо впливу на вибір професії фактором є сучасний соціально-економічний стан суспільства та характер виробничих відносин у державному і приватному секторах економіки. За умови тривалої економічної кризи, спаду обсягів матеріального виробництва різко зросла популярність сфер діяльності, пов'язаних із розподілом фінансових та матеріальних ресурсів. Така ситуація не могла не позначитись на структурі ціннісних орієнтацій та життєвих пріоритетів молоді. Так, з числа престижних серед сучасної молоді сфер зайнятості перше місце посідає банківська справа (58,5%), а друге — комерційна торгівля (43,4%). Порівняно з аналогічним опитуванням 1995 року позиції інших видів діяльності не зазнали значних змін, і матеріальне виробництво й надалі займає одне з останніх місць.

Проведене дослідження виявило деякі зміни в структурі мотиваційної сфери професійного самовизначення старшокласників. Проте упродовж останніх років можна констатувати певну стабільність стану домінуючих мотивів вибору юнаками та дівчатами професії чи напряму трудової діяльності. Це — прагнення до матеріального добробуту, престижність професії та бажання реалізувати власний потенціал у процесі трудової діяльності. Врахування викладених положень дослідження дозволить правильно коригувати планування змісту профорієнтаційної роботи зі школярами, спрямовуючи її на формування в молоді нової системи цінностей та професійно важливих якостей, виховання відповідального ставлення до праці, активності, самостійності, прагнення до творчого пошуку та вияву своєї індивідуальності в процесі трудової діяльності.

Валерій МАЧУСЬКИЙ

### ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ САМОВИЗНАЧЕННЯМ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СФЕРІ ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЗАШКОЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Професійне самовизначення учнів, будучи об'єктивним соціальним процесом, за формує є суб'єктивний процес. Це обумовлює важливе значення індивідуального підходу до професійного самовизначення учнівської молоді і управлінню цим процесом.

На думку багатьох вчених загальні ознаки всякого управління включають у себе: наявність системи, причинний зв'язок елементів в системі, наявність керуючої і керованої підсистем; динамічний характер системи (її здатність переносити великі зміни від незначних впливів); зберігання, передачу і перетворення інформації, зворотний зв'язок, спрямованість, антиентропійність управління. Управління як понятійна категорія передбачає наявність, виділення визначеної системи і розглядається як функція організованих систем. При цьому процеси і акти управління невід'ємні від процедур переробки інформації. Відомо, що ефективність управління — це раціональна організація інформаційних процесів.

Для описання процесів управління і інформаційних процесів використовується ряд таких понять, як ціль управління, організація, планування, регулювання, контроль, облік, канали передачі інформації, зворотній зв'язок, самонастроювання, адаптація, оптимізація та ін. Ці поняття важливі для вирішення проблем управління у соціально-економічній сфері, а також для моделювання і створення складних систем.

Наявність визначені цілі, як планованого результату, характеризує людську діяльність, тому ми вважаємо ціль — певним мотивом діяльності, який має предметну визначеність, конкретну форму і зміст результату.

Важливою умовою успішного формування готовності учнів до професійного самовизначення, на нашу думку, є цілеспрямоване управління цим процесом. Одним з найважливіших професійних умінь педагогічного працівника є уміння планувати свою діяльність. Але, як показує аналіз практики діяльності позашкільних закладів, педагогічні працівники відчувають досить значні труднощі у правильній постановці цілей виховання і застосування відповідних форм, методів і засобів їх досягнення. Нечітко поставлені цілі і не адекватно підібрані засоби їх досягнення негативно впливають на результативність навчально-виховного процесу.

Одним з шляхів вирішення цієї проблеми може бути забезпечення педагогічних працівників позашкільних закладів відповідними програмами, які включають у себе розгорнуту систему цілей з урахуванням вікових особливостей учнів і найбільш оптимальним набором засобів, які забезпечують їх досягнення.

На нашу думку, одним з найбільш перспективних є метод цільового комплексного планування, який займає у сучасних умовах одне з центральних місць при вирішенні проблем управління у різних галузях наукової і практичної діяльності, у тому числі в педагогіці.

В умовах позашкільних закладів перевагою даного методу планування є узгодженість цілей і завдань суспільства із системою позашкільної освіти у підготовці учнів до професійного самовизначення і можливостями вирішення даних завдань на рівні окремого позашкільного закладу.

Орієнтація школярів на професії сфері технічної діяльності передбачає взаємодію вихователя і вихованця, суб'єкта і об'єкта діяльності і складається із взаємопов'язаних процесів — освітньої і виховної роботи з однієї сторони та самоосвіти і самовиховання з іншої. Основою цього процесу є спільність цілей діяльності вихователя і вихованця, а структура процесу визначається сукупністю цілей, їх ієархією, що в свою чергу передбачається функціональними особливостями дій учасників такої взаємодії.

Педагогічне управління формуванням готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності, яке здійснюється через цілевизначення, означає, що на певному етапі учень не може визначитись без допомоги педагога. Через формування готовності до професійного самовизначення на певні професії педагог забезпечує у подальшому самостійну діяльність учнів. Таким чином ми маємо виходити із структури особистості і перш за все, рівнів розвитку соціальних і професійних цінностей.

Підготовка школярів до вибору технічних професій як цілеспрямованої діяльності педагогів та учнів передбачає сформованість морального, психологічного та практичного аспектів даного процесу ми вважаємо за необхідне розглянути деякі теоретичні положення, без яких неможлива побудова та ефективна реалізація усієї системи роботи.

Під діяльністю у психології розуміється специфічно людська, керована свідомістю активність, народжена потребами та направлена на пізнання та перетворення зовнішнього світу та самої людини. Оскільки орієнтація на вибір технічних професій — це діяльність педагога та учня направлена на пізнання змісту технічної діяльності, формування визначеного ідеалу спеціаліста даної галузі та перетворення самого себе, з метою найбільшої відповідності даному ідеалу, то для неї характерні механізми планування, контролю та регулювання дій її учасників. Профорієнтація передбачає наявність двох учасників цього процесу — вихователя та вихованця, суб'єкта та об'єкта діяльності, та складається з взаємопов'язаних процесів — виховання та освіти з одного боку та самовиховання та самоосвіти з другого боку. Цінність цього процесу криється у загальноті мети діяльності педагога та учнів. Керуючою ознакою діяльності є цілепокладання. Вибір мети — вихідна точка, перший етап її організації. Мету можна визначити як ідеальне передбачення результату навчально-виховного процесу, яка досягається з допомогою адекватних засобів, у спеціально організованих умовах.

У психологічно-педагогічній та соціологічній літературі сутність професійного самовизначення зводиться до системи впливів різних соціальних інститутів на особистість учня з метою допомоги йому у виборі професії відповідно з його індивідуальними особливостями (здібностями, станом здоров'я і т.п.) та новими вимогами соціально-економічного розвитку. На жаль, як в школах так і позашкільних закладах компоненти профорієнтації штучно розділені, не взаємопов'язані в систему. А оскільки формування готовності до професійного самовизначення

доцільно розглядати як процес, що протікає на різних рівнях (соціальному, соціально-психологічному, міжособистісному і внутріособистісному) і особливості виховного впливу міняються при переході з рівня на рівень, то повинна існувати педагогічна система підготовки учнів до свідомого вибору професії.

Педагогічні дослідження й практика показують значну роль позашкільних закладів у формуванні готовності учнів до професійного самовизначення, що забезпечує залучення їх до тих форм трудової діяльності, до якої вони найбільш готові і де максимально зможуть проявитися їх задатки та здібності. Непродумані, спонтанні шляхи залучення школярів до праці, яка за змістом педагогічно недоцільна, приводять до того, що профорієнтація швидше перетворюється в профанацію, формальне заходи і т.п. І оскільки це справа державного значення, то усі зусилля повинні бути спрямовані на те, щоб здібності кожного учня були своєчасно виявлені, зафіковані і розвинуті у праці з метою формування готовності особистості до професійного самовизначення. Тому визначаючи зміст, форми і методи формування готовності старшокласників до професійного самовизначення, слід передбачати обов'язковість залучення учнів до конкретної трудової діяльності, що є характерною для даного профілю гуртка. У даному випадку праця буде засобом активізації професійного самовизначення.

Розглядаючи професійне самовизначення під кутом зору теорії діяльності Є.Павлютенков [1] трансформує загальні ознаки діяльності в елементи праці і визначає такі елементи: цілі, зміст, форми, методи, засоби, результати професійної орієнтації молоді. Далі він визначає системоутворюючі фактори і у вигляді таблиць та схем показує взаємодію окремих складових системи. У нашому дослідженні ми використовували види і приблизне формування цілей за Є.Павлютенковим.

У понятті "готовність до професійного самовизначення" можна виділити кілька аспектів. Моральна готовність до вибору технічних професій передбачає усвідомлення учнем суспільної та особистісної значимості технічної праці. Інтересам та схильностям до різних видів технічної діяльності, наявністю ідеалу, стійким інтересом до вивчення предметів необхідних для оволодіння конкретною спеціальністю, яскраво вираженим потягом до оволодіння досвідом роботи з технікою, практикою, уміннями, навичками, необхідними для технічних професій. Моральна готовність до вибору професії передбачає наявність та певний рівень сформованості відповідних здібностей, професійно значимих якостей особистості, деяких відмінностей нервової системи учня, фізіологічних умов, які сприяють розвитку здібностей. При цьому слід відмітити, що сама по собі констатація наявності перелічених вище властивостей не може розглядатись як психологічна готовність до вибору професії. Говорити про це можна тоді, коли, у вирішенні ситуації вибору суб'єкт (учень) проявляє активність, направлену на предмет вибору, на пізнання своєї індивідуальності. Цей процес самопізнання та самостворення індивідуальності, для якої характерні компенсаційні відношення властивостей, є основою психологічної готовності до вибору професії.

Поряд з цим практична готовність передбачає знання системи технічної освіти і визначення конкретного шляху надбання її. Виходячи з аналізу готовності учня до вибору конкретної професії ми пропонуємо розвиток потребнісно-мотиваційного компоненту структури його особистості (потреби, мотиви, інтереси, переконання, установки), операційно-функціонального компонента (знання, уміння, навички, здібності) та механізми керування своєю діяльністю та самовдосконаленням, підсистема кероване "Я". Цілеспрямоване формування готовності до вибору професії передбачає її проектування у відповідності з індивідуальним дляожної людини проектом, враховуючим його конкретні фізіологічні та психологічні відмінності. Таке формування нерідко передбачає і відповідне корегування, іншими словами, удосконалення тих чи інших якостей особистості. При цьому особистість формує не тільки участь у суспільно корисній діяльності, але й позиція учня як самостійного і відповідального участника цієї діяльності. Тому особливого значення набуває проблема особистісного сенсу діяльності. На даний час у психологічній науці розроблено ряд кардинальних положень, які дозволяють активізувати систему виховання взагалі та формування готовності до вибору визначені професії. Важливе значення серед цих положень має діяльнісний принцип, згідно з яким формування особистості проходить крізь перетворення ієрархічних відношень діяльності, які створюють ядро особистості.

Педагогічний вплив трактується у літературі як керівництво і як управління. Ми скильні до того, щоб про управління говорити стосовно до економіки, соціальних процесів, духовного життя, а про керівництво стосовно до суспільства в цілому. Слід відмітити, що визначення виховання особистості через цілеспрямований вплив помічаємо в контексті соціального відтворення людини. Отже в цілому виховання як складова процесу соціального відтворення людини є пролонгованим у часі управлінським актом завдяки чому створюється можливість певний чином впливати на формування особистості. Отже, як і кожним соціальним процесом професійним самовизначенням слід управляти. При цьому управлінська діяльність педагога визначається конкретними цілями, які визначають певні форми і методи для досягнення результату — сформованості певного рівня готовності учня до професійного самовизначення у певній сфері технічної діяльності за однією чи кількома професіями.

При розробці цілей формування готовності учнів до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності ми входимо з того, що успішність даного процесу багато в чому залежить від його внутрішньої рушійної сили. Іншими словами — протиріччя між висунутими вимогами до особистості майбутнього спеціаліста у галузі техніки та реальним можливостями учнів. Це протиріччя є джерелом руху системи до загальної мети, якщо вимоги, що висуваються, знаходяться у зоні найбільшого розвитку можливостей вихованця та навпаки, подібне протиріччя не буде сприяти оптимальному розвитку системи, якщо завдання бувають надмірно важкими або легкими, іншими словами не відповідають можливостям вихованців, не знаходяться у зоні їх найбільшого розвитку.

Управління процесом формування готовності школяра до вибору технічних професій, здійснене як цілеспрямована побудова та розвиток системи заданої багатопланової діяльності школяра, реалізуються педагогами які вводять дітей у "зону найбільшого розвитку". Це означає, що на визначеному етапі дитина може просуватися далі не самостійно, а під керівництвом дорослих та в співпраці з товаришами, а вже далі — самостійно. Таким чином забезпечується безперервність процесу професійного самовизначення, що дозволяє досягти ефективного кінцевого результату.

Поряд з поняттям "ціль" у педагогічній літературі не менш поширене поняття "завдання", при цьому під останнім розуміють приватні цілі. Цілі та завдання взаємопов'язані, взаємопроникають та навіть переходять одне в одне. Однак, всяка ціль може бути досягнутою лише в процесі вирішення послідовних завдань. Завдання таким чином повинні розкрити, конкретизувати ту чи іншу ціль педагогічної діяльності. У своїй сукупності вони повинні відповісти поставленій меті чи давати уяву про те, у якому напрямку буде вестися робота.

З метою підвищення ефективності експериментальної роботи нами була розроблена цільова програма формування готовності учнів до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності для умов позашкільного закладу. У цільовій програмі ми намагалися перш за все відобразити:

- стан проблеми, основні передумови її програмного розв'язання;
- основна мета програми, її місце в загальній системі цілей і завдань розвитку суспільства і народної освіти;
- система цілей та основних завдань програми;
- показники цілей, які розкривають кінцеві результати реалізації програми;
- шляхи досягнення цілей програми, система програмних заходів;
- організаційно-виконавча система;
- дані про ресурси та терміни, необхідні для виконання програми;
- оцінка ефективності та наслідків реалізації програми.

Виходячи з цього ми визначили основні етапи розробки цільової програми:

- аналіз інформації про проблему;
- формулювання головної (генеральної) цілі;
- декомпозиція (роздрібнення) генеральної цілі;
- упорядкування сукупності цілей, які відображають підпорядкованість та взаємозв'язок усіх основних елементів генеральної мети;
- побудова дерева "цілей";

- логічний аналіз "дерева цілей";
- логічний аналіз "дерева цілей" на повноту та несуперечливість;
- визначення дляожної мети типових труднощів, які перешкоджають їх досягненню;
- визначення заходів, які забезпечують досягнення мети;
- визначення виконавців, які забезпечують реалізацію програмних заходів;
- розробка системи контролю за виконанням програми.

Із аналізу даного механізму витікають умови, яких необхідно дотримуватись при проектуванні цілей формування готовності старшокласників до вибору професії у сфері технічної діяльності. Цілі, висунуті на кожному етапі реалізації системи повинні знаходитись у зоні "найближчого розвитку дитини" та відповідати віковим та особистісним відмінностям його. При визначенні цілей необхідно спиратися на положення про те, що формування особистості проходить у процесі діяльності, кожна сторона якої має оптимальний період розвитку. Побудова процесу професійної орієнтації з врахуванням цього дозволяє своєчасно сформувати потребісно-мотиваційні, операційно-функціональні компоненти, а також адекватну самооцінку учнем своєї особистості, що є основою правильного вибору професії та побудови професійних планів.

Формування готовності до професійного самовизначення процес довгий та втілений тільки в конкретній технічній діяльності. Запропонований нами варіант системи формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності орієнтований на кінцевий результат і кожний її компонент (передосвіта, консультація, діагностика, активізація) підпорядкований поставлений меті сформувати моральну, психологічну та практичну готовність учня до вибору технічних професій. При розробці ієархії цілей ми виходили з того, що профорієнтаційна робота передбачає досягнення ряду конкретних цілей, які можуть виділятись із загальної мети. На підставі цього підходу у теорії профорієнтації учнів розроблені цільові комплексні програми які представлені у вигляді "ланцюга цілей", де кожний наступний рівень цілей характеризується збільшенням числа більш приватних цілей по відношенню до попередніх. Такий підхід, на наш погляд, заслуговує на увагу, завдяки тому, що декомпозиція генеральної мети, впорядкування сукупності цілей, відображаючи взаємоз'язок усіх основних елементів генеральної мети, побудова "дерева цілей" та аналіз його на повноту та пеповтористь дозволяють моделювати процес профорієнтації та найбільш повно врахувати при цьому всі його аспекти.

За основу ми взяли спосіб постановки цілей, які формуються через результати виховання, виражені у діях учнів. При цьому ми діяли шляхом побудови чіткої системи цілей, серед яких виділяли їх категорії і послідовні рівні, тобто ієархії. Суть цільової програми полягає у визначенні загальної цілі (Ц-Заг.), яка пов'язує різні етапи процесу виховання і ціль нульового рівня (Ц-0), яка є систематизуючим фактором конкретного етапу.

Цілі наступних рівнів є складовими частинами основної і наступної цілей. Тому проміжні цілі виступають у нашому досліджені як завдання.

Дляожної цілі і завдання визначено типові недоліки, перешкоди, труднощі, які заважають досягненню цілі. Ці перешкоди визначають зміст роботи педагогічного колективу позашкільного закладу по формуванню готовності учнів до професійного самовизначення, а також засобів його реалізації. Таким чином система цілей безпосередньо поєднується з системою умов (форм, методів, прийомів), які сприяють досягненню цілей.

Нами пропонується наступне членування загальної педагогічної цілі: формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності в позашкільних освітньо-виховних закладах.

Загальна ціль: Сформувати готовність старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності.

1. Сформувати моральну готовність.
  - 1.1. Сформувати націленість на технічну діяльність.
  - 1.2. Сформувати ідеал особистості спеціаліста з техніки.
  - 1.3. Сформувати потяг до самостійного вирішення ситуації вибору технічних професій серед інших професій
2. Сформувати психологічну готовність.

2.1. Підвести школярів до розуміння загальних та спеціальних технічних здібностей у структурі особистості спеціаліста технічної сфери.

2.2. Розкрити школярам сутність знань про професійну придатність, ознайомити їх з методами самовиховання.

2.3. Добитися адекватної самооцінки школярами своїх здібностей (загальних та технічних).

3. Сформувати практичну готовність школярів до вибору професії технічної сфери.

3.1. Сформувати політехнічні уміння учнів.

3.2. Сформувати спеціальні технічні уміння школярів.

3.3. Сформувати уміння вирішення ситуації вибору технічних професій.

Вищевказані цілі не являються неподільними далі. Кожна з них може бути конкретизована цілями профорієнтації, які вирішуються у ході навчально-виховного процесу у конкретному позашкільному закладі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Павлютенков Є.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе. — Владивосток: изд-во Дальневост. ин-та, 1990. — 176 с.
2. Чистякова С.Н., Журкина А.Я. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению. — М.: Ин-т общего среднего образования РАО, 1997. — 80 с.
3. Чистякова С.Н., Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление. — М.:Педагогика, 1987. — 157 с.
4. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. — Л.: Изд-во Ленинградского университетата, 1988. — 160 с.

Микола ТИМЕНКО

### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ З МЕТОЮ САМОСТІЙНОГО ВИБОРУ УЧНЕМ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

Результати аналізу змісту загальноосвітньої підготовки учнів основної школи дають підставу для твердження про те, що максимальні можливості для формування самостійності учнів створюються при забезпечені необхідних і достатніх умов організації трудової підготовки у школах та позашкільних навчально-виховних закладах. Визначальними факторами ефективності даного процесу є реалізація теоретично обґрунтованого змісту і структури навчально-трудової діяльності виходячи з моделі формування самостійності особистості через сукупність педагогічних засобів. Серед останніх визначальними є творчі трудові завдання, профорієнтаційно спрямована діяльність учнів, комплекс дидактичних матеріалів для індивідуалізації навчально-виховного процесу на основі діагностики особистісних параметрів школярів. При цьому ми визначаємо як зовнішні так і внутрішні умови, що сприяють самостійності виходу учнів із ситуації вибору і одержання конкретних результатів навчально-трудової діяльності.

Суттєвою допомогою учням з боку педагогів і психологів у сучасних освітньо-виховних закладах України стає індивідуальний та диференційований підхід до учнів з метою їх правильного самовизначення у навчанні, праці та життедіяльності у широкому розумінні.

Так, український вчений-спеціаліст з методики трудової підготовки школярів Г. Терещук відзначає: "Неперервна освіта як об'єкт глобальної експресивної мети шкільної освіти, напіленої на відхід від жорсткої запрограмованості навчальної діяльності, дозволяє повніше враховувати індивідуальність учня, його інтереси, ставить його в активну пізнавальну позицію, сприяє формуванню психологічної установки на необхідність постійного поповнення знань, розвитку мобільного і гнучкого мислення, навичок професійної самоосвіти і самодіяльності. Тенденції просторової розірваності робочих місць, індивідуального характеру професійної діяльності, переходу з одного робочого місця на інше актуалізують роль індивідуальних особливостей школярів – майбутніх працівників виробництва..." [1, 43–44].

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях проблеми формування готовності школярів до трудової діяльності виділяють психологічний компонент, до якого входить

комплекс індивідуально-типологічних особливостей і професійно вагомих якостей особистості. І якщо на вікові особливості учня педагог може впливати лише незначною мірою, враховуючи і опираючись на їх закономірності, то на індивідуальний розвиток як більш рухливий процес можна впливати значно більше. Він вміщує пізнавальні процеси, здібності, емоції і почуття, вольові якості. Так, властивості темпераменту або "властивості нервової системи" є важливими рисами психічного складу людини, що дають змогу прогнозувати стиль діяльності суб'єкта.

Загальновідомі слова К.Ушинського про те, щоб виховувати людину у всіх відношеннях, слід і знати його у всіх відношеннях. У контексті нашого дослідження можна сказати: щоб допомогти учніві самостійно вибрати майбутню професію, треба його спочатку вивчити, а потім, надавши йому необхідну інформацію, навчити самостійно порівнювати, узгоджувати свої індивідуальні особливості і можливості з вимогами різних груп професій.

Отже, суттєвим чинником професійного самовизначення є рівень інформованості особистості про професію, тобто наявність необхідних профінформаційних знань. Однак сучасні старшокласники недостатньо орієнтуються у конкретних особливостях кожної професії, характері, змісті і умовах професійної діяльності, а також вимогах щодо особистісної сфери людини, її можливостей, знань та умінь.

Не менш важливим чинником професійного самовизначення є рівень інформованості особистості про себе, що залежить від розвитку оціночних здібностей і в першу чергу повинен сформувати в учнів педагог.

Оцінні здібності пов'язані з інтелектуальною сферою і загалом з розумовими здібностями старшокласника. Для того, щоб правильно сприйняти і оцінити себе і оточуючих, учень повинен обдумати існуючу інформацію про людину: про мотиви її поведінки, про бажання і наміри, пригадати відгуки про неї інших людей і спробувати відмовитися від емоційно-особистого, суб'єктивного ставлення до неї, що вимагає складної внутрішньої розумової діяльності.

У структуру оцінних здібностей входить самооцінка, що 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. Тому педагог повинен вчити тому, що обираючи професію учень повинен:

- здіснити оцінку майбутньої діяльності (професії і конкретної спеціальності);
- зіставити її з особистими здібностями, рисами характеру та нахилами;
- оцінити особисті можливості у 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, поваги).

Від врахування під керівництвом педагога названих вище обставин буде залежати рівень професійного самовизначення або самостійності особистості у виборі майбутньої професії на певному етапі її розвитку. На чому базуватиме особистість своє ставлення до певної професійної діяльності: в роботі Т.Кудрявцева і А.Сухарева говориться, що в якості такої основи виступає мотиваційна та операційна основа професійного самовизначення, яка включає професійні знання та навички, професійно важливі якості, мотиви, риси характеру і т.д. [2].

У навчально-трудовій діяльності самостійність є визначальною якістю особистості, оскільки максимально може проявитись при виготовленні певного об'єкта, чи виконанні певної роботи, починаючи від проектування чи планування і на завершальному етапі роботи. Ми поділяємо повністю думку Г.Терещука, який говорить: "самостійність і активність у трудовому навчанні розглядаються як найважливіші властивості особистості, що визначають її позицію не лише стосовно праці як такої, але і стосовно професійного самовизначення" [1, 46].

Оскільки у процесі навчально-трудової діяльності учні мають змогу для самореалізації і самовираження, то при оцінці їх індивідуальних особливостей, необхідній для оволодіння трудовими уміннями і навичками, вчителі трудового навчання та майстри МНВК у першу чергу враховують особистісні якості: інтерес до професії, працелюбність, старанність, активність і відповідальність. Отже, знання індивідуальних особливостей учнів неможливе без

їх вивчення: як для забезпечення ефективного педагогічного управління навчально–трудовою діяльністю, так і для допомоги учням у самостійному виборі майбутньої професії.

Найбільш гострим завданням вивчення індивідуальних особливостей учнів стойть на першому етапі їх профорієнтації у навчально–трудовій діяльності. Педагогу, що вивчає особистість учня, крім сукупності відповідних методик необхідно одержати інформацію від класного керівника та вчителів предметників. Серед методів вивчення учнів у процесі навчально–трудової діяльності слід виділити спостереження, бесіди, анкетування і тестування з використанням бланкових і апаратурних методик, а також вивчення продуктів трудової діяльності.

При психологічному вивченні учнів слід орієнтувати на особистісний підхід, що може здійснюватися шляхом врахування інтегративних тенденцій. Доцільним є вивчення індивідуальності як важливої сторони особистості. Так, у ряді психологічних досліджень на перший план виступають окремі риси психічних властивостей і їх сполучення, утворюючи своєрідність особистості, відмінну від інших людей мікро– чи макросоціуму. Ряд вчених вважають, що індивідуальність характеризується сполученням таких психічних властивостей індивіда як темперамент, характер, інтелект, спрямованість, ідеал і т.п.

Так, В.Мерлін вважає, що інтегральна індивідуальність — це особливість індивідуально–своєрідний характер зв'язку між усіма психічними властивостями і якостями індивіду, цілісна характеристика системи індивідуальних властивостей (якостей) людини як великої ієархічної саморегульованої системи управління діяльністю [4]. Крім того В.Мерлін поряд з індивідуальними в інтегральну індивідуальність включає також соціальні характеристики особистості, її соціальність. По суті він досліджує саме особистість.

У роботах Є.Климова та інших психологів доводиться, що зв'язок між різними ієархічними рівнями психічних властивостей особистості реалізується за допомогою індивідуального стилю діяльності, який дозволяє людям з різними індивідуально–типологічними особливостями нервової системи, типами темпераменту, досягти приблизно однакової ефективності виконання більшості видів діяльності та рольової поведінки завдяки більш пластичним характеристикам соціально–психологічних якостей мотиваційної сфери, характеру, інтелекту і т.д. [5].

В.Рибалко [6] вважає, що вказана ефективність досягається на основі формування індивідуально і соціально доцільних для кожної людини мотивів, цілей, інтересів, рис характеру, засобів, звичок, інтелектуальних прийомів тощо (в цілому — стилю), які спираються на позитивні та переборюють негативні індивідуально–типологічні якості особистості. Індивідуальний стиль, сприяючи виконанню однієї діяльності, може в той же час перешкоджати виконанню іншої діяльності, якщо вимоги цих видів діяльності не узгоджуються з індивідуальними особливостями людини. Це значить, що невідповідність індивідуальних особливостей людини, сформованих у неї індивідуальних стилів вимогам з боку сформованих типів діяльності та поведінки може координувати певні психологічні проблеми. Всі ці дані повинні враховуватись як важливі фактори здійснення професійного самовизначення учнівської молоді, зокрема в умовах профільного навчання у загальноосвітніх закладах.

Визначаючи професійне самовизначення як процес, що розглядається, перш за все як процес, який має свій початок, а потім результат, ми повинні констатувати його зародження у особистості з потреби у виборі виду професійної діяльності на майбутнє, яка реалізується через формування у людини ставлення до себе як суб'єкта вибраної діяльності на основі самооцінки в плані співставлення своїх можливостей і вимог конкретних професій.

В.Сафін та Г.Ніков, аналізуючи психологічний механізм професійного самовизначення і виходячи з поняття самовизначення особистості, відзначають, що у психологічному плані особистість, яка самовизначилась — це суб'єкт, що усвідомив, що він хоче (цилі, життєві плани, ідеали), що він являє собою (особистісні і психологічні властивості), що він може (власні можливості, нахили, здібності, обдарованість і т.д.), що від нього хочуть (вимоги професії, колективу тощо) [7, 67].

Виходячи із сказаного, професійне самовизначення слід розглядати як усвідомлення людиною рівня розвитку своїх професійних здібностей, структури професійних ціннісних орієнтацій, їх мотивів, знань і звичок, професійно важливих якостей, усвідомлення

відповідності їх вимогам професії чи певного роду діяльності до людини, емоційно–вольового ставлення до цієї відповідності як почуття задоволеності самостійно вибраною професією.

В сучасних умовах переходу України до ринкової економіки, коли на ринку праці з'являються види діяльності, які поєднують ряд професій, від людини вимагається швидка орієнтація в різного роду ситуаціях, ініціатива, творчі рішення і самостійність в діях. І як відзначала Г.Щукіна: "Важливо, щоб ще у школі, у навчанні, на кожному віковому етапі відбувалось становлення необхідних особистісних утворень школяра, щоб в результаті його активної діяльності, самостійного вирішення навчальних завдань, у спілкуванні на творчій основі з вчителем і товаришами розкривались риси його індивідуальності, стверджувались би його позиція суб'єкта" [8].

Психологи відзначають, що ступінь відповідності особистості вимогам професії виступає головною умовою високої професійної майстерності спеціаліста та досягнення значних успіхів у трудовій діяльності. Так, Н.Левітов стверджує, що людина відповідає професії, коли є відповідні індивідуальні дані [9, 10]. При цьому він виділяє такі особливості індивіда як здібності (фізичні та психічні), знання і навички, а також склонність і бажання працювати.

На нашу думку, в учня, що самостійно вибирає професію чи вид трудової діяльності, необхідно взаємообумовлено розвивати операційно–технічну (знання, уміння навички, здібності) та потребісно–мотиваційну (потреби, інтереси, мотиви, нахили і т.д.) сфери особистості, що забезпечить формування "Я–концепції" учня, а отже сприятиме досягненню достатнього рівня професійного самовизначення.

Сказане вище у контексті навчально–трудової діяльності вимагає від вчителя забезпечувати індивідуальний підхід до учнів, щоб вони могли відчувати свою самостійність, що випереджуємо активність та ініціативність у їх діяльності. Завдання різного роду складності, варіативність їх змісту для кожного класу сприятимуть формуванню самостійності учнів як інтегральної якості, що у кінцевому підсумку забезпечуватиме формуванню відповідального ставлення особистості до власних рішень та результатів своєї праці.

При такому підході до організації навчально–трудової діяльності створюються умови для самовираження і самореалізації учня, що стає передумовою для самостійних висновків, а також для самооцінки.

Сформованість певного рівня самостійності в учнів старших класів, які починають задумуватись над питаннями вибору майбутньої професії, забезпечує адекватність вибору, тобто узгодженість своїх можливостей з вимогами обраної професії. Але така узгодженість можлива лише за умови інформованості про свої можливості, індивідуальні особливості та різного роду параметри, або вимоги професії до людини.

Наші дослідження свідчать про те, що можливість для більшості старшокласників адекватно себе оцінювати і приймати самостійні рішення в плані професійного самовизначення значно зростає, якщо вивчається курс "Основи вибору професії". В результаті тестування ми виявили у класах, де читався такий курс, 57 % учнів, які самостійно обрали майбутню професію на основі адекватної самооцінки. У контрольних класах таких учнів було 28 %. Це говорить про необхідність впровадження даного курсу у практику навчально–виховних закладів різного типу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Терещук Г.В. Индивидуализация трудового обучения: дидактический аспект / Под ред. В.А. Полякова. — М.: Ин–т ПСМ РАО, 1993. — 200 с.
2. Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопр. психологи. — 1985, № 1. — С.86–93.
3. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Психол. журн. 1984. — Т. 5. — № 4. — С.65–74.
4. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. — 256 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала: Избр. психол. труды. — М.: Ин–т практ. психологи: НПО "МОДЭК", 1996. — 512 с.
6. Рибалко В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. Десер. докт. психол. наук. — К.: Ін–т педаг. и психол. профес. освіти АПН України, 1998. — 446 с.
7. Щукіна Г.И. Роль діяльності в учебном процессе. — М.: Просвіщення, 1986. — 144 с.
8. Левітов Н.Д. Психотехника и професиональная пригодность. — М.: Учпедгиз, 1928. — 183 с.

## ГОТОВНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

До "готовності", як педагогічної проблеми науковці звернулися в кінці 70-х років. Розглядалося це поняття у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості в конкретному виді діяльності, яка передбачала наявність відповідних зовнішніх умов та внутрішніх факторів, які необхідні для успішного її виконання. Дослідники користувалися ним для виявлення різноманітних явищ і властивостей, визначення змісту діяльності та умов його реалізації, шляхів та форм удосконалення цього процесу і т. д.

Готовність старшокласників до вибору майбутньої професії — необхідний складовий компонент значно ширшого поняття — готовності до праці. Це складне особистісне утворення, яке має власну динамічну структуру, компоненти якої взаємодіють, розвиваються і піддаються цілеспрямованому формуванню. За визначенням Г. Дубровіної, і ми поділяємо цю точку зору, старшокласники — це старший підлітковий і молодший юнацький вік, це поняття використовується для зручності певних досліджень [6, 4–6]. Вибір майбутньої професії, ми вважаємо, один з етапів професійного самовизначення, яке в свою чергу одна із сторін більш широкого життєвого самовизначення.

Структура готовності досить детально розроблена у вітчизняній науці, але до цієї проблеми у нашому дослідженні ми звернулися у зв'язку з уточненням показників і впорядкування їх у відповідності до сучасної соціально-економічної ситуації. Зміни в суспільно-економічному житті нашої країни, впровадження та становлення ринкової економіки, приватизація та демократизація, підвищення вимог до загального розвитку особистості та фахової підготовки — далеко не всі, перераховані нами, складні сучасні умови, в які після закінчення навчання в школі вступає молода людина. Вчасне та правильне рішення вибору старшокласниками майбутньої професії, узгоджене в собі з можливостями, бажаннями та попитом на ринку праці допоможе вирішити в майбутньому проблему безробіття, задоволення матеріальних та духовних потреб.

У структурі готовності старшокласників до вибору майбутньої професії ми виділяємо мотиваційний, когнітивний та практичний компоненти. Мотиваційний компонент виявляється перш за все, у зв'язку з досягненням певного віку, у вирішенні проблеми вибору майбутньої професії, яка особливо актуалізується, як свідчать власні дослідження, у другій половині IX та XI класу навчання в школі. Погляди в майбутнє у цьому віці спонукають школярів до трудової діяльності, зовнішні та внутрішні мотиви якої згодом вибудовуються у відносно стійку структуру і реалізуються через вибір майбутньої професійної діяльності. Спонукання до дій, як стверджує Л. Божович, завжди виходить від потреб, а об'єкт лише визначає характер і напрямок дій. Структура мотиваційної сфери домінуюча у спрямованості особистості [2, 45–53].

Отже, мотиваційний компонент забезпечує усвідомлення учнями суспільної та особистісної значущості праці, появі стійкого інтересу до її видів. Інтерес до певної діяльності — домінуючий мотив у структурі готовності. Мотиваційний компонент визначає ставлення школярів до об'єкту діяльності. Критеріями цього компоненту виступають чіткість ієархічної структури мотивів та їх стійкість.

У когнітивному компоненті критерієм є виявлення глибоких та міцних знань про власні індивідуальні можливості та бажання, їх адекватна самооцінка, мінливість та різноманітність світу професій, кон'юнктуру ринку праці, шляхи оволодіння певною професією та способи реалізації особистого професійного плану. Зазначимо, що старшокласники на цей час на достатньому рівні володіють загальнотрудовими та політехнічними знаннями, ознайомлені з принципами, засобами та структурою сучасного виробництва, елементами ринкової економіки. Підкреслимо, що такі знання необхідні школярам для узгодження власних можливостей (суб'єктивні фактори) та вимог певної професійної діяльності (об'єктивні умови). Саме механізм узгодження, вважаємо ми, лежить в основі цієї діяльності.

Аналізуючи стратегії допомоги школярам Н. Пряжніков зробив спробу класифікації механізмів, які стосуються цього процесу. Співставлення, накладання, проекція вимог професії і визначення особливостей особистості, усвідомлення глибинних особливостей, які визначають вибір, повноцінна самореалізація (реалізація власного "Я") і активна допомога — узгодження

учнем, суб'єктом діяльності різноманітних факторів вибору [5, 5–11]. Це відмічав, дещо раніше, при визначенні завдань вибору професії і Е.Клімов. Він стверджував, що такий вибір повинен бути урівноваженим, узгодженим в собі великої кількості об'єктивних і суб'єктивних факторів [3, 19]. Розкриваючи сутність активної стратегії, І.Бех, підкреслює, що виконуючи функції об'єкта і суб'єкта суспільних відносин, людина повинна виявити себе активним діячем, оскільки лише через власну активність відбувається перетворення суспільних відносин в особистісну структуру [1, 25].

Отже, у когнітивному компоненті ми виділяємо знання власних індивідуальних особливостей та адекватну їх самооцінку з однієї сторони, а з іншої вимог професійного середовища та володіння механізмами узгодження цього протиріччя, його видами та способами. Критеріями виступають глибина та міцність знань.

У практичному компоненті суттєвим є виявлення перш за все точності вмінь та навичок, які в структурі готовності поділяються на загальнотрудові та спеціальні і передбачають вміння забезпечувати інформацією процес вибору майбутньої професії (інформація про власні індивідуальні особливості, шляхи їх отримання і т.д.; професіографічна інформація — вимоги конкретної професії, попит на ринку праці і т.д.). А також володіння навичками аналізу, синтезу, узагальнення і т.д. Дані вміння та навички необхідні школярам не тільки для вирішення проблеми вибору майбутньої професії та узгодження власних бажань та можливостей, а й корекції в майбутньому професійної перспективи. Як свідчать власні дослідження — це найскладніша проблема, яка виникає у практичній допомозі школярам і тут виявляються потенційні можливості для удосконалення цього процесу (розвиток необхідних якостей у відповідності до вимог майбутньої професії, удосконалення вмінь і т.д.). Неможливість самовизначення у майбутній професійній діяльності та самоствердження — головні чинники, з нашої точки зору, порушення емоційно–вольової сфери, неадекватної поведінки і т.п. Найкращим проявом показників цього компоненту є самопізнання та самовдосконалення. Підвищення рівня загальної та спеціальної підготовки, вміння не тільки використовувати наявні знання в нових умовах, а й формулювати нові завдання, будувати програму діяльності та коректувати в разі необхідності. Критерієм виявлення є точність вмінь та навичок.

Обґрунтування показників та критеріїв готовності дало нам можливість визначити рівні підготовки старшокласників до вибору майбутньої професії.

Високий рівень характеризується наявністю у школярів чіткої ієархізованої структури мотивів, де інтерес до професії — домінуючий мотив у навчально–трудовій діяльності і підпорядковує всі інші. Проблема вибору майбутньої професії та шляхів оволодіння нею вирішена. Міцність та глибина знань про професії, їх вимоги та попит на ринку праці дають можливість удосконалювати власні індивідуальні особливості та здійснювати конкретні кроки по оволодінню нею.

Середній рівень проявляється у незацікавленості вирішення проблеми вибору майбутньої професії (обраний тільки навчальний заклад, не має додаткового варіанту). Загальний рівень знань та вмінь достатній, але відсутній стійкий інтерес до конкретної діяльності, її аналізу. Школярі неорганізовані і безініціативні, а тому доводять і затверджують лише ті види діяльності, які викликають у них інтерес. Мотиваційна сфера — ситуативна. Нечітка диференціація мотивів (мотиви спілкування, самореалізації). Професію аналізують поверхово, актуалізуються переваги, менше приділяється уваги вимогам.

Низький рівень — не обрана майбутня професія. Школярі цієї групи мають, як правило, неадекватну самооцінку, низький рівень знань та вмінь. Погано диференційована структура мотивації. Проблема вибору майбутньої професії для цих учнів неактуальна.

Проведені нами зрази, які стосувалися виявлення готовності випускників середніх загальноосвітніх шкіл до вибору майбутньої професії (всього 147 учнів) свідчать, що тільки 24,5% (36) мають високий рівень. Для школярів цієї групи проблема професійного самовизначення вирішена. Серед них 15,65% (23 учні) навчаються, або ж роблять конкретні кроки по оволодінню майбутньою професією. З низьким рівнем — 12,24% (17 учнів). На цьому етапі дослідження ми не вдавалися до якісного аналізу отриманих результатів. Головна мета полягала у підтвердженні актуальності цієї проблеми в сучасних умовах. Тому наступним

кроком було отримання необхідної інформації, яка стосується стану випускників професійних закладів освіти на ринку праці. За даними Рівненського обласного центру зайнятості на 1.03.01 на обліку перебувало офіційно зареєстрованих 47,8 тис. безробітних (рівень безробіття становить 7% до кількості працездатного населення). Дані, які стосуються випускників шкіл подані в таблиці.

Таблиця .1

*Обласний центр зайнятості (2000 р.)*

Випускники	Зареєстровано протягом звітного року	Працевлаштувалося
Середніх загальноосвітніх шкіл	788	584
Професійно–технічних училищ	1358	798
Вищих закладів освіти	978	506
Молодь, яка закінчила або припинила навчання у середніх загальноосвітніх школах	872	637
Молодь, яка закінчила або припинила навчання у професійно–технічних закладах	1359	794
<b>Всього</b>	<b>5355</b>	<b>3319</b>

Отримані результати дають змогу стверджувати, що у зв'язку з різкою зміною соціально–економічних відносин молодь, яка вступає в самостійну трудову діяльність, не готова конкурувати на ринку робочої сили. Хоча в останні роки наявна тенденція у бік збалансування попиту та пропозиції. Незначна кількість старшокласників з високим рівнем готовності до вибору майбутньої професії свідчить про певні можливості удосконалення цього процесу — мета якого забезпечити вибір тієї професії, від якої в майбутньому залежить конкурентоздатність на ринку праці.

З нашої точки зору підготовка старшокласників до вибору майбутньої професії — це взаємодія вчителя та учнів з метою формування у школярів уявлення про власні індивідуальні особливості, можливості і бажання, адекватну їх самооцінку та кон'юнктурі ринку праці. Послідовні та цілеспрямовані зміни в структурі компонентів визначають зміст підготовки, який реалізується адекватними засобами, і спрямоване це на підвищення рівня готовності. Удосконалення цього процесу лежить, зокрема, у створенні відповідних умов (організаційних, педагогічних і т.п.), які відповідають соціальному замовленню.

З нашої точки зору підготовка старшокласників до вибору майбутньої професії — це взаємодія вчителя та учнів з метою формування у школярів уявлення про власні індивідуальні особливості, можливості і бажання, адекватну їх самооцінку та кон'юнктурі ринку праці.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дис.... д-ра психолог. наук. — К., 1992. — 320 с.
- Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежной. — М.: Педагогика, 1972, — 350 с.
- Климов Е.А. Правильный выбор профессии и методика профессиональной консультации // Памятка профконсультанту. — Л., 1969. — 151 с.
- Моляко В.А., Смульсон М.Л. Психологическая готовность к труду на современном производстве. — К.: Об-во "Знание", 1985. — 127 с.
- Пряжников Н.С. Имитационная игра как средство формирования у оптантов умения строить личные профессиональные планы: Автограф. дис. ... канд. псих. наук. — М., 1989. — 21 с.
- Формирование личности старшеклассника / Под ред. Г.Ф.Дубровиной: НИИ общей и пед. псих. АПН СССР. — М.: Педагогика, 1989. — 168 с.

## ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ

Володимир ВАНДЖУРА, Євген ЯСІНСЬКИЙ

### ВПЛИВ ЦІЛОРІЧНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ НА СВІЖОМУ ПОВІТРІ НА ФІЗИЧНУ ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Підготовка нового покоління висококваліфікованих спеціалістів є одним з актуальних завдань реалізації державної політики в галузі фізичного виховання молоді. З моменту проголошення державної незалежності України органами влади регулярно приймаються законодавчі акти й нормативно-правові документи, спрямовані на покращення фізичної підготовки і стану здоров'я учнівської молоді — їх понад 15. Причиною такої великої кількості нормативно-правових документів є те, що фізичний стан підростаючого покоління та населення нашої країни щороку погіршується [5].

На сучасному етапі розвитку суспільства важливою проблемою є ефективне використання засобів фізичної культури з метою зміцнення і підвищення рівня здоров'я, розумової і фізичної працевдатності (ФП), ефективного оволодіння обраною професією [7].

Фізична працевдатність — інтегральна величина, яка залежить від багатьох факторів, серед яких найважливішим є рівень кардіореспіраторної системи [9]. Оцінка ФП — обов'язкова умова комплексного вивчення впливу фізичних вправ на організм, тому показники ФП в останні роки все більше стають об'єктом вивчення при заняттях фізичним вихованням. Визначення ФП — необхідна умова об'єктивної діагностики рівня тренованості організму, його адаптації до фізичних навантажень [4, 9]. Однак результати цих спостережень більше належать до занять фізичними вправами в закритих спортивних спорудах, за цільовими програмами з фізичного виховання з різним контингентом осіб.

Багаторічна практика роботи з фізичного виховання, а також дані наукової літератури переконують у тому, що молодь має значні недоліки як у стані здоров'я, так і у фізичній підготовленості [2; 3; 6–8], тому загальноприйняті традиційні методики проведення занять в училищах вимагають удосконалення. Фізичне виховання без врахування індивідуальних особливостей учнів не дає очікуваного ефекту. Рівень фізичної підготовленості зростає дуже повільно, а в окремих випадках знаходиться на однаковому рівні або й знижується із збільшенням віку [2].

Основним завданням предмету "фізична культура" в ПТНЗ є розширення функціональних можливостей організму, розвиток рухових здібностей учнів. Водночас сьогодні форми і засоби фізичного виховання, що використовуються, бюджет часу, який відводиться на їх проведення, і рівень організації не забезпечують формування рухових професійних навичок, мало уваги звертається на вирішення оздоровчих питань. При цьому багато часу непродуктивно витрачається на вивчення вправ, які не мають життєво важливого значення.

Серед багатьох авторів [3; 6–11] ми не знайшли досліджень, присвячених ефективним методам організації та проведення загартовуючих процедур у поєднанні з проведенням цілорічних уроків фізичної культури та спортивно-масових заходів на свіжому повітрі. Спеціалісти з фізичної культури, педагогічні працівники та батьки недостатньо обізнані з критеріями оцінки оздоровчого впливу при використанні засобів загартування. Високий рівень гострих респіраторних захворювань та їх рецидиви у 1997–1998 роках в училищі, а також вивчення впливу занять різними формами фізичного виховання на свіжому повітрі на ФП учнів ПТНЗ зумовило провести наше дослідження.

Метою даної роботи є:

1. Вивчення взаємозв'язку між загартованістю й рівнем соматичного здоров'я учнів.
2. Визначення зрушень у функціональному розвитку учнів після двох років занять фізичними вправами різних форм на свіжому повітрі та загартування.

3. Виявлення найбільш ефективних форм рухового режиму учнів щодо підвищення їх фізичної працездатності й зниження захворюваності.

Дослідження були проведені з учнями Тернопільського ПТУ № 1 протягом двох років. У дослідженнях брало участь 3 групи учнів по 50 осіб 16–17 років (25 дівчат і 25 хлопчиків), віднесені до основної медичної групи здоров'я. Перша експериментальна група займалася за спеціальною програмою цілорічно на свіжому повітрі, друга — за аналогічною програмою, але у спортивному заті, контрольна група — за загальноприйнятою програмою для учнів ПТНЗ. У руховий режим експериментальної програми входили: ранкова зарядка — 20 хвилин, повітряне та водне загартування — 15 хвилин щодня, рухливі ігри на великих перервах — 20 хвилин, 2 уроки фізичної культури на тиждень, заняття в спортивних секціях — 6 годин на тиждень, виконання домашнього завдання з фізичної культури — 3 години на тиждень, виконання індивідуальних вправ із професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП) — 2 години на тиждень, участь у спортивно-масових заходах — 5 годин на місяць.

Інтенсивність та об'єм фізичних навантажень на заняттях в експериментальних і контрольній групах були однаковими.

Для вивчення впливу різних за характером занять фізичними вправами на ФП використовували тест PWC<sub>170</sub>.

Після визначення контрольних показників артеріального тиску і дихання учням пропонувались два фізичні навантаження ( $W_1$  і  $W_2$  відповідно) на велоергометрі тривалістю по 5 хвилин з 3-хвилинною перервою. В кінці кожного навантаження визначали ЧСС ( $f_1$  і  $f_2$  — відповідно). Дозували навантаження, виходячи з розрахунку 1 Вт/кг при першому педалюванні і 2 Вт/кг — при другому. Значення PWC<sub>170</sub> визначали, користуючись формулою В.Карпмана [4]. Дослідження проводили як на початку експерименту, так і після його закінчення.

Результати експериментів опрацьовували методом варіаційної системи з використанням критерію t Стюдента.

Під впливом регулярних занять фізичними вправами на свіжому повітрі та систематичного загартування в організмі учнів виникають позитивні морфо-функціональні зміни, що обумовлює значне розширення функціональних можливостей органів і систем, а також їх взаємодію, збільшення діапазону компенсаторно-адапційних реакцій. Значно підвищуються характеристики дихальної системи, збільшується життєва ємність легенів. Внаслідок цього підвищується специфічна і неспецифічна стійкість, опір організму до мінливості навколишнього середовища, збільшується фізична працездатність [11].

Після проведення досліджень із визначення ФП до і після дворічних занять за загальноприйнятою та експериментальною програмам, з'ясувалось, що рівень ФП учнів всіх груп підвищився. Проте ступінь цих зрушень був неоднаковий і залежав від форм фізичного виховання і місця проведення занять.

Як видно з таблиці 1, значні зрушения ФП спостерігалися в осіб тих груп, де навчальний процес із фізичного виховання передбачав цілорічні заняття на свіжому повітрі за експериментальною програмою.

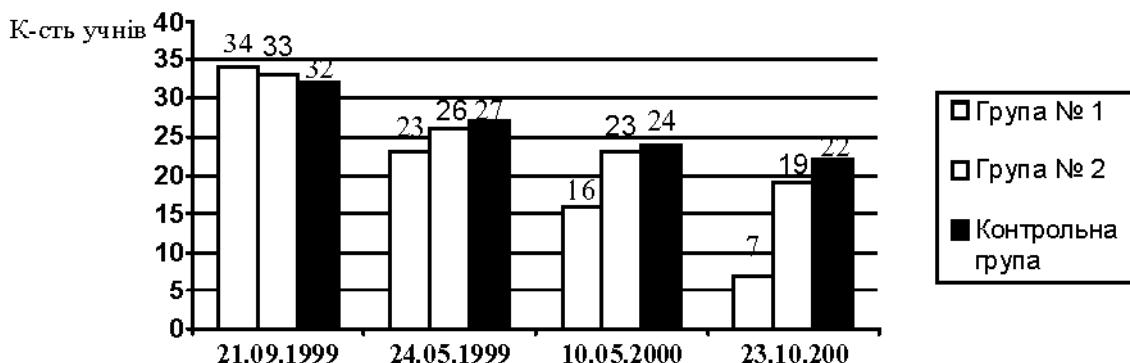
Таблиця 1.

Динаміка зрушень показників фізичної працездатності учнів ПТУ

ГРУПА	СТАТЬ	ФІЗИЧНА ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ		ЗРУШЕННЯ	P
		на початку	в кінці		
		M ± m	M ± m		
1	юнаки	837,0±8,00	964,0±8,11	130,0	P < 0,001
	дівчата	654,0±7,70	753,0±7,72	99,0	P < 0,001
2	юнаки	861,0±7,73	981,0±7,85	120,0	P < 0,001
	дівчата	661,0±7,69	754,0±7,70	98,0	P < 0,001
Кон- трольна	юнаки	845,0±7,56	935,0±8,44	90,0	P < 0,05
	дівчата	650,0±7,40	720,0±7,70	70,0	P < 0,05

ФП учнів, які займалися за загальноприйнятою програмою (контрольна група), наблизялися до показників другої експериментальної групи, але були нижчими. Зокрема приріст величин ФП в учнів, які займалися в експериментальній групі на свіжому повітрі, коливається від 65,0 до 248,0 кгм/хв., у дівчат від 30,0 до 160,0 кгм/хв., тоді як в учнів другої групи відповідно — від 60,0 до 240,0 і від 28,0 до 150,0 кгм/хв. Різниця між зрушеннями в учнів першої і другої групи суттєва:  $P < 0,005$  і в учнів контрольної групи — відповідно — від 30,0 до 180,0 кгм/хв., і від 20,0 до 140,0 кгм/хв. Різниця між показниками зрушення в контрольній та експериментальних групах достовірна.

Таким чином, розроблена нами методика загартування і домашніх завдань за допомогою комп'ютерної програми, проведення уроків та спортивно-масових заходів на свіжому повітрі значно підвищує ФП. Проведений аналіз кількості захворювань (ГРЗ) за період з 21.09.1999 по 23.10.2000 рік показав, що рівень ГРЗ у першій групі значно знизився (рис. 1) порівняно з групами, які займалися в спортивному залі.



*Рис.1. Діаграма захворювань — ГРЗ учнів ПТУ №1*

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ванджура В.Я. Авторська експериментальна програма з фізичної культури. — Тернопіль, 1997. — 47 с.
2. Добровольская М.Я., Середенко Л.Т. Антропометрический статус в структуре физического состояния студентов и его изменение под влиянием различных тренировочных программ: Матер. I Міжнар. конгр. з інтегративної антропології. — Тернопіль, 1996. — С.137–138.
3. Золотарев А.Е. Влияние физических упражнений на молодой организм человека /Успех валеологии: Тез. научн. практическ. конф. — Волгоград, 1994. — С.31–32.
4. Карпман В.Л., Белоцерковский З.Б., Любина Б.Г. PWC<sub>170</sub> — проба для определения физической работоспособности // Теор. и метод. физ. культ. — 1969 — № 10 — С.37–40.
5. Круцевич Т.Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания. — Киев, 1990. — 230 с.
6. Куц О.С. Особливості змісту фізичного виховання школярів в умовах підвищеної радіоактивності. — К., 1994. — 134 с.
7. Леськів А.Д., Дзюбановський А.Б. Рухливі ігри та естафети на місцевості для школярів молодшого та середнього віку. — Тернопіль, 2000. — 131 с.
8. Лях В.Л. Концепція формування особистості в процесі фізичного виховання у вчені П.Ф.Лесгафта // Молода спортивна наука України: Збірник наукових статей в галузі фізичної культури та спорту. — Львів: ЛДФК, 2000. — Випуск 4. — 358 с.
9. Пирогова Э А., Иващенко Л.Я., Странко М.Р. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека. — Киев: Здоровье, 1982. — 154 с.
10. Омеляненко Л.І., Починок Т.В. Загартування дітей і підлітків. — К.: Здоров'я, 1989. — 72 с.
11. Хохлов И.Н., Ченкова В.Н. Зависимость работоспособности человека от вида и характера выполняемой работы //Физиолог. чел. — 1989. — Т.15. — № 5. — С.97–101.

**ПРИНЦИП ПІДБОРУ СПЕЦІАЛЬНИХ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ  
СУМІСНИХ ІЗ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ  
В УМОВАХ ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ**

Ефективність реалізації дій співробітником правоохоронних органів в умовах екстремальної ситуації залежить від того, наскільки він професійно придатний до діяльності у даних умовах, наскільки володіє спеціальними якостями для вирішення поставленого завдання. Якщо розглядати кваліфікацію як рівень високої підготовленості у загальнофізичному плані, то випливають проблеми позитивного вирішення конфліктних ситуацій, наявності ризику для життя співробітників. Необхідна науково-методична оцінка у визначені (виявленні) таких спеціальних якостей. Цілеспрямоване формування якісних сторін того, хто навчається, повинно відповідати здатності їх прояву в індивідуальному виконанні і при колективних впливах.

У даному дослідженні вивченю підлягали дії працівників правоохоронних органів, які виявляються у процесі екстремальної протидії. Епізодичні ситуаційні рухові дії переводились у русло експериментального апробування. За характеристикою вони не відрізняються тривалими у часі спарингами, сутичками, кросами і т.п. Були виділені основні якісні параметри, сумісні з умовами екстремальної обстановки. Це — точність і раптовість дій; "вибухові" випереджаючі дії; визначення і дотримання дистанційного режиму; виконання основних дій у ході пересування і т.д.

Навчання дій в екстремальній ситуації відрізняється й ускладненістю тим, що його не можна точно спроектувати на життєву реальність. Якщо у спортивній практиці рухові дії, виконувані на тренуваннях, практично ідентичні змагальним, то заучені на заняттях зі спеціальної фізичної підготовки в екстремальній ситуації можуть значно видозмінитись. Однак існують характеристики, спільні для кожної критичної ситуації.

Реалізація задуманих тактичних прийомів у екстремальній ситуації нерозривно пов'язана із різноманітністю рухових дій. При цьому дії звичайно носять напружений характер. На однаково високому рівні психіки і свідомості вирішити поставлене завдання не завжди виявляється можливим. Необхідні вольові якості, швидкість, витривалість, сила, рухова чутливість, вміння розподіляти зусилля, сумісність дій. Вказані якості повинні підкріплюватись рівнем рухових здібностей.

Успішне досягнення цільових установок у ситуації, що склалась, визначають не тільки вироблені на заняттях якості, а й наявність у того, хто навчається, природжених здібностей. Відбір співробітників на підставі виявленіх у них рухових здібностей для вирішення складних рухових завдань у екстремальних умовах — досить складний процес. У практиці використовують різноманітні варіанти і способи визначення рухових здібностей. Однак їх не можна вважати абсолютно точними, оскільки наявність "неторканих" здібностей для їх якісного виявлення вимагає свого розвитку. Буває так, що на перших заняттях той, хто навчається, не виявляє особливих умінь. Однак через деякий час у процесі навчання, яке відрізняється досконалою методикою, можна спостерігати зрушення: виконувані дії бездоганні, оригінальні, наближені до ідеальних, запущені до занять стає поштовхом до розкриття "прихованих здібностей".

На заняттях зі спеціальної фізичної підготовки і рукопашного бою деякі курсанти індивідуально (без партнера) непогано демонструють (імітують) техніку бою, а в умовах вільного поєдинку (спарингу) в єдиноборстві з "противником" з їх арсеналу технічних дій нічого не залишається: проявляється хаотичність і сумбур у руках. Буває і по-іншому: партнер, який пройшов навчання у меншому об'ємі, ніж колега, і гірше володіє арсеналом техніки бою, у спарингу показує кращі результати. Роль у цьому відіграють природні здібності, закладені в кожному, однак їх потрібно розвивати. Важливою стає сама можливість їх формування, шлях удосконалення і розвитку у потрібному напрямку. Отримавши знання і виробивши арсенал спеціальної техніки і тактики на фоні розвинутих здібностей, співробітник ПО цілком може виконувати завдання з більшим ефектом.

Здібності проявляються і формуються тоді, коли ставиться мета їх формування. На перших же заняттях (з метою відбору чи постановки наступних завдань) бажано визначити у

тих, хто займається, наявність основних рухових здібностей, їх якісний рівень. Потрібно звернути увагу на здатність проектувати, будувати образи рухів, "прокручувати" подумки кожну наступну дію, продумувати і подумки виконувати її, матеріалізувати задум. Наприклад, на першому етапі група курсантів уперше взялася за вивчення техніки прийомів. Викладач двічі пояснює і наглядно демонструє один з прийомів (з урахуванням того, що всі зосереджені й уважні). Після цього курсанти за його командою виконують даний прийом. Потім викладач визначає, наскільки добре кожний з них "схоплює" динаміку прийому. Далі пропонується те саме завдання, тільки прийом виконується на час і в динаміці. На другому етапі викладач ставить завдання провести вільний спаринг, попередньо пояснивши, як він виконується (без контакту); оцінює якість техніки виконання завдання без партнера і з партнером, враховує, наскільки вміло курсант може самостійно вводити в арсенал техніки бою нові ефективні рухи і чи відповідають вони ідеалу. На третьому етапі ставиться завдання провести вільний бій із 2–3-ма співробітниками з екіпіровкою. Викладач оцінює тактику атакуючих чи захисних дій, регулювання зусиль, прояв волі і т.д. Таке апробування дозволяє не тільки відбирати співробітників (за групами чи для комплектування підрозділу), а й у процесі навчання диференційовано ставити кожному завдання, звергати увагу на подальший розвиток проявленіх якостей і здібностей.

Вже на початку навчання можна чітко визначити рухові здібності кожного курсанта, якщо відмінності у виконуваних діях будуть великими. Наприклад: перед тим, хто навчається, на відстані 7м розміщений партнер, у руці якого знаходиться предмет. Курсантові дається завдання пройти кроком до партнера і, зупинившись на відстані 1м від нього, виконати захват руки з предметом подумки у динаміці, запам'ятовуючи дії (тільки не кількість кроків). Рух виконується вільно, легко, невимушено і швидко. Потім з вихідної позиції за командою викладача курсант виконує вказану дію із зав'язаними очима. Якщо із 10-ти спроб 7 вдалі чи була спроба виконати захват руки з предметом на відстані від неї (приблизно  $\pm 15\text{cm}$ ), значить курсант володіє добрым потенціалом. Якщо простежується значне відхилення у напрямку, намагання виконати захват на значній відстані чи із затізненням, то рівень здібностей оцінюється, як низький. Вправи можна інтерпретувати по-різному. Наприклад: курсант із зав'язаними очима, знаходячись за 7 м від боксерського мішка, за командою наближається до нього і наносить удари по визначених точках, або на відстані 1м від мішка він наносить удари у визначені місця після того, як виконав кілька поворотів на  $360^\circ$  (чи стрибків). Відхилення ударів від визначених точок свідчать про рівень здібностей співробітника.

Визначити динамічну характеристику курсанта, його здатність виконувати рухові функції в складних умовах можна за допомогою тесту з неприродним ритмом рухів. Від того, як співробітник виконує дії (економно чи нераціонально), з якою швидкістю включається в роботу, за тим, як він напружений, можна судити про його потенційні можливості. Так, задаючи у ході тренування неприродний ритм рухів, можна спостерігати за зниженням результативності виконання завдання. Адже при виконанні рухів у високому темпі багато енергії витрачається даремно на взаємне "погашення" різнонаправлених сил, які створюються різноманітними групами м'язів. Наприклад: курсантові дається завдання розвести руки в сторони на рівні плечей чи вивести їх уперед; потім пропонується протягом 30с виконувати кругові рухи руками у максимальну швидкому темпі — з невеликою амплітудою — "малі кола", і з максимальною — "великі кола". Рухи рук за "малим колом" забезпечуються плечовими суглобами, за "великим" — за рахунок плечових суглобів чи ліктівих. Викладач оцінює дію за такими критеріями: на якій секунді виконавець максимально включився у роботу; скільки секунд тримав максимальний ритм; кількість виконуваних кругових рухів руками. Якщо той, хто навчається, включається у роботу зразу ж і кількість великих кіл, виконуваних за рахунок плечових суглобів, досягає 85–90 разів, то він заслуговує максимальної оцінки. Така ж оцінка дається, коли кількість колових рухів ліктівими суглобами досягає 65–70 разів, а також 55–60 кіл плечовими суглобами, але з малою амплітудою.

Розкрити наявні потенційні здібності співробітників і разом з цим сформувати у них стійкість психомоторного механізму до умов екстремальної обстановки можна за допомогою спеціальних вправ–тестів на емоційно–рухову реакцію. Психологічні тести практикуються при прийомі у правоохоронні органи. Однак їх призначення має специфічну спрямованість і не

пов'язане із визначенням рівня здібностей у подоланні небезпеки, хворобливості рухових реакцій. Доцільним буде ввести у практику принцип відбору з допомогою спеціально організованих вправ–тестів.

Перш за все потрібно визначити певні принципи ставлення до тестованого. Перший — це гуманність, етика поведінки у ході виконання завдання і життя того, хто навчається. Другий — організована структура тестиування. Картина психологічного впливу повинна бути адекватно зрозуміла і викладачу, і тестованому. Бажана присутність при виконанні вправ спеціалістів різних напрямків (включаючи психолога); повторне проведення тестиування — із записами їх результатів. Третій — це безпека моделювання стресогенних умов. Для виконавця повинні створюватись такі фактори, як небезпека, біль, несподіваність, емоційність і т.п. Ризик повинен відповісти рівню, на якому виконавець не опиниться в умовах надприпустимого екстремального впливу. Результати тестиування необхідно фіксувати при прийомі на роботу і протягом проходження служби, а також необхідно враховувати і відмічати можливі зміни рівня адаптації до екстремальних впливів.

Екстремальні ситуації бувають настільки різними за складністю, що на фоні тільки загальної підготовленості вирішення поставленого завдання не завжди здійснене. Необхідне також уміння проявляти спеціальні окремі рухові психологічні якості, витримуючи при цьому певні часові і просторові характеристики. Не кожен з тих, хто навчається, здатен зберегти руховий режим так, щоб не зірвати план тактичних дій. Тому у практиці для локалізації небезпечної ситуації запускаються співробітники, які характеризуються різним рівнем підготовленості. Щоби виконати завчасно задумані тактичні прийоми, вони повинні вміти співставляти рівень своїх можливостей і рівень небезпеки. З цією метою рекомендуємо контролювати фізичний стан періодичним вимірюванням окремих рухових якостей; за їх допомогою можна визначити рівень здібностей у виконанні різних за складністю завдань. Йдеться про методи комплексного тестиування, що базується на спеціальних вправах, застосовуваних для підвищення рівня загальної і спеціальної тренованості. Руховий тест — це метод виконання конкретного руху, який оцінюється або за кількісними, або за якісними показниками.

Оцінка загальних рухових можливостей має на увазі: м'язову силу; загальну витривалість; швидкість реакцій; спрятність; координаційну здатність зберігати рівновагу; точність. Уведені спеціальні вправи відображають не рівень абсолютної сили, швидкості і т.д., а здатність до їх прояву.

При оцінці не можна не враховувати ті психологічні фактори, які підвищують чи знижують досягнення. Встановлені такі психологічні характерні ознаки високої підготовленості: надзвичайно швидке протікання психічних процесів (швидка реакція, сприйняття, орієнтування і швидке прийняття рішень), підвищена увага, тобто швидке переключення з одного предмета на інший; здатність повністю контролювати свої дії і керувати ними; впевненість у своїх силах і висока емоційність; воля до перемоги і цілеспрямованість; розвиток спеціальних почуттів (темпу, дистанції, небезпеки і т.д.).

Для оцінки загальних рухових здібностей з характерними психологічними ознаками використовують: вступний тест–вправу, так званий "прохідний тест", який показує доцільність підготовки даної особи (згідно з виявленими загальними здібностями) до будь–якої за складністю рухової діяльності прикладної спрямованості; тест–вправу, що визначає готовність курсанта до дій на рівні обмежених рухових процесів і показує доцільність використання особи в не дуже складній обстановці; тест–вправу для визначення рівня рухових здібностей курсанта у різних складних ситуаціях, але з урахуванням колективних заходів взаємодії.

Вказані вправи дають можливість не тільки оцінювати тренованість співробітників, а й формувати у них здатність діяти самостійно, у межах "своїх" означених умов: в безпечній обстановці, а також у ситуаціях, які відрізняються небезпекою.

#### **Вступний тест–вправа**

1. Підняти тулууб з положення лежачи на спині, ноги прямі і закріплені, руки за головою — виконати 10 раз.

2. Підняти ноги над поясом (30–40 см) з положення сидячи, руки за головою; утримати ноги в цьому положенні 20 с.

- 
3. Підняти тулуб з положення лежачи на животі, стопи закріплені; тримати тулуб 15 с.
  4. Із стійки нахилити тулуб вперед, коліна випрямлені, пальці торкаються підлоги; тримати 3 с.
  5. Пройти 10м "тусячим кроком".
  6. Із стійки виконати присід, потім прийняти упор лежачи; з цього положення перейти в присід, у стійку і т.д.; виконати 10 раз без зупинок.
  7. Стати між стінами боком до них, на кожній стіні позначені невеликі кола; стоячи на місці, при повороті тулуба точно торкнувшись двома руками одного й другого кола; виконувати швидко, не менше 10—ти раз без зупинок.

Після кожної виконаної вправи виміряти пульс. Зменшення частоти серцевих скорочень до норми повинно відбуватись через 30 с. Це свідчить про нормальній відновлювальний процес.

За допомогою вказаних вправ визначається мінімальний рівень фізичної готовності. Особи, які не в змозі виконати дані мінімальні вимоги, вважаються неготовими до виконання навіть нескладного завдання. Як правило, вони характеризуються емоційною нестійкістю. В обстановці, де необхідно виконувати швидко і точно рухові завдання, такі курсанти не придатні. Можливо навіть, що їх присутність чи діяльність може ускладнити ситуацію, тому заливати їх до таких заходів і зараховувати в органи МВС недоцільно.

**Тест-вправа для визначення рівня готовності до дій з урахуванням обмежених можливостей (виключає проведення поєдинку із противником).**

1. Згинання і розгинання рук в упорі лежачи 25–30 раз.
2. Підтягування на перекладині 10–12 раз.
3. Піднятись і спуститись сходами (12–13 сходин) 3 рази поспіль за 30 с.
4. Встати за 2с з положення лежачи обличчям вниз (без допомоги рук — руки з'єднані за спиною).

5. Кут у висі на перекладині, утворений тулубом і піднятими прямыми ногами — тримати 10 с.

6. Стоячи біля стіни (2,5 м від неї), вдарити тенісним м'ячем об неї, розвернутись на 360° і піймати його 3–5 раз із 10—ти.

7. Біг 100 м на максимальній швидкості з подоланням перешкод (4 спортивні бар'єри), рівномірно розміщених відносно один одного. Повторити цю вправу через 2 хв. Результат виконання не повинен розходитись із першим.

Ті, що навчаються і виконують вказані вправи, здатні вирішувати завдання у різноманітних складних ситуаціях тільки в умовах, не пов'язаних із не очікувано виниклою небезпекою. Доцільно таких курсантів використовувати у тих місцях, де необхідно виконати охорону місцевості; перекрити шлях у період блокування місця злочину; здійснювати координацію у діях між співробітниками, сприяти припиненню злочину і т.д. Ефективність діяльності осіб із таким рівнем готовності вища, коли вони використовуються на початковому етапі виникнення екстремальної ситуації чи далі від центру небезпечної події.

**Тест-вправа для визначення рівня рухової здатності у різних екстремальних ситуаціях з урахуванням заходів колективної взаємодії**

1. Згинання і розгинання рук в упорі лежачи 35–40 раз.
2. Підтягування на перекладині 12–14 раз.
3. Піднятись і спуститись сходами 3 рази поспіль за 20 с.
4. Протягом 2 хв, знаходячись між партнерами, ловити і перекидати набивний м'яч (3 кг) кожному з них без пауз.

5. Кут у висі на перекладині між тулубом і прямыми ногами, випрямленими вперед — тримати 15 с.

6. Стрибнути з місця вгору й обхопити перекладину двома руками на висоті 2,5–2,7 м над головою.

7. Біг 150 м з перешкодами на максимальній швидкості; через кожні 15 м розміщені бар'єри; в кінці дистанції 2–3 бар'єри, розміщені на відстані 1,5 м; протягом усієї дистанції необхідно також подолати три триметрові ями.

8. З триметрової вишкі, стоячи спиною до води, упали вниз головою так, щоб при нахилі тулуба ноги не згинались у колінах і носки не відривались від помосту.

Той, хто навчається і виконує умови тесту, за допомогою розроблених тактичних прийомів, а також при спільніх діях з іншими партнерами в змозі ефективно вжити заходи у будь-який обстановці. Однак особисто вступити у контакт з агресивним противником не готовий. Залежно від ступеня небезпеки, він може вирішити покладене на нього рухове завдання. Якщо у деяких співробітників рівень підготовленості (за тестом) однаковий, то вони можуть виконати будь-яке поставлене перед ними завдання, а також у міру надійності дій між ними виконати індивідуальне конкретне складне рухове завдання.

Окрім перерахованих тестів-вправ доцільний тест на визначення у курсантів рівня спеціальної готовності до самостійних дій у найскладніших ситуаціях.

Перш ніж розпочинати тестування курсантів на визначення спеціальної рухової готовності з фрагментами психологічної напруженості, рекомендуємо провести пробу на визначення функціонального стану організму (проба за Квергом). Вона надає цінності судженням про функціональний стан організму, його тренованість. Комплексне навантаження може тривати 5 хвилин. Спочатку вимірюється пульс у спокої, у положенні сидячи. Вправи йдуть одна за одною: 30 присідань за 30 с; максимальний біг на місці — 30 с; трихвилинний біг на місці з частотою 150 кроків за хвилину і підскоки зі скакалкою — 1 хв. Одразу ж у положенні сидячи вимірюється пульс протягом 30 с (Р<sub>1</sub>), повторно — через 2 (Р<sub>2</sub>) і 4 (Р<sub>3</sub>) хвилини після закінчення вправ. Результат тесту (Рт) визначають за формулою:

тривалість роботи в с. 100

2(P<sub>1</sub>+P<sub>2</sub>+P<sub>3</sub>)

Якщо отриманий результат більший 105-ти одиниць, то функціональний стан того, хто навчається, оцінюється "дуже добре"; 99–194 — "добре"; 93–98 — "задовільно"; менше 92-ох одиниць — "слабко".

Результат проби на визначення функціонального стану вказує на доцільність подальшого тестування рівня спеціальної рухової готовності. Погані показники свідчать про те, що дана особа може "зірватись" у будь-який момент, ій складно досягти позитивного результату у спеціальній підготовці.

**Тест-вправа для визначення рівня підвищеної готовності складається з оціночних критеріїв та вправ прикладного спрямування.**

Оцінка швидкісної сили: йдеться про здатність виконання потужного "вибухового" короткоспеціального силового напруження. У цьому велику роль відіграє нервово-м'язова координація.

Сила ніг. Досліджуваний стоїть обличчям до стіни (40–50 см від неї). За допомогою незначного змаху руками виконує стрибок вгору двома ногами; початок руху — якомога непомітніший, несподіваний. Носками ніг у момент стрибка торкнутись стіни так, щоб залишився слід. При приземленні опуститись на те саме місце. Для спрощення замірів на стіні можна завчасно відмітити лінійкою різні рівні висоти. Якщо торкання стіни відмічається на рівні 90 см і більше — "дуже добре", на висоті 80 см — "добре", менше цього показника — "задовільно".

Сила рук. Виконати на місці підряд 10 раз ривок штанги вгору над головою (вага штанги 40 кг). Згинання і розгинання рук (повне) в упорі лежачи за 17–18 с — 20 раз. Підтягування на перекладині протягом 10 с — 10 раз.

Сила черевного преса і спини. Підйом–розгинання з положення лежачи на спині — "місток" — притримати 10 с, повторити 4–5 раз. Підйом тулуба з положення лежачи протягом 20 с — 17–18 раз. Підйом тулуба з положення лежачи на животі протягом 15 с — 15 раз.

Оцінка силової витривалості: виконати 6 вправ протягом 5 хв.

1. За 50 с виконати згинання і розгинання рук в упорі лежачи обличчям донизу не менше 45–50 раз.

2. За 50 с виконати підйом тулуба з положення лежачи на спині не менше 45 раз.

3. За 50 с вивести ногу в сторону (вигнуту) на рівні пояса (і вище) не менше 50 раз.

4. У сіді (рукі в упорі ззаду), прямі ноги трохи підняті (кут 30–40°) виконати протягом 50 с розгинання і згинання ніг у колінних суглобах (ноги при цьому не опускаються).

5. За 50 с виконати підйом тулуба (до 30 см) з положення лежачи на животі не менше 40 раз.

6. За 50 с — піднімання ніг у положенні лежачи на животі не менше 40 раз.

Оцінка швидкості (потрібно розрізняти спринтерську швидкість, швидкість руху і швидкість реакції).

Спринтерська швидкість — це здатність просуватись уперед із максимальним докладанням сили і з гранично високою швидкістю.

1. Партинер розхитує боксерський мішок, який висить за дверним отвором. Досліджуваний з відстані 3 м у момент розгойдування мішка повинен проскоочити у дверний отвір, не торкаючись мішка.

Під швидкістю руху мається на увазі максимальна швидкість скорочення м'яза при одноразовому рухові.

2. Партинер знаходиться на відстані 1 м від досліджуваного з протягнутою рукою і відкритою долонею. Досліджуваний повинен (руки внизу) нанести удар і потрапити у руку. Партинер у момент удара відводить її у різні сторони. Необхідно з 10-ти спроб поцілити не менше 5-ти раз.

Швидкість реакції — це здатність у найкоротший термін відреагувати на подразник.

3. Досліджуваний при спробі партнера вдарити по долоні відведеній у сторону руки повинен з 10-ти раз не менше 5-ти своєчасно відреагувати відвіденням її в сторону.

Оцінка спеціальної спритності: за допомогою цих вправ визначається здатність координувати свої рухи, раціонально вирішувати будь-які рухові завдання.

1. Подолати шлях у 10 м за допомогою переходів між стійками; відстань між стійками 1,2 м; потім пробігти між ними назад спиною вперед. Досліджуваний виконує вправи швидко і без зупинок, при цьому не торкається стійок. Уздовж стійок з обох боків проходять обмежувальні лінії на відстані 50–60 см. При виконанні вправи досліджуваний не повинен виходити за їх межі. Наступний раз виконувати в умовах, коли стійки розміщено нерівномірно.

2. Вилізти по драбині без допомоги рук, захопити руками канат, відштовхнутись від драбини; розгойдуючись на канаті, зістрибнути вниз, виконати 2–3 перекиди і на третьому перекиді пірнути в ствір (ширина 70–80 см). Виконувати без зупинок.

До вправ прикладного спрямування відносяться дії, які приблизно аналогічні до тих рухових процесів, які виявляються у різноманітних екстремальних ситуаціях. Їх прояв може бути коротким за часом. Деякі з них є підготовчими: з метою вироблення спеціальної координації рухів, вироблення стійкості і т.д.

1. Пройти відрізок шляху довжиною 10 м рівно по лінії, виконуючи кругові рухи головою вліво–вправо.

2. Кинути м'яч по дузі перед собою (2–3 м) і встигнути його підмати до приземлення.

3. Виконати не менше 100 раз протягом 5 хв згинання і розгинання рук в упорі лежачи обличчям вниз. Досліджуваний може цю вправу виконати за один підхід чи за два–три, тобто тактично уміло розподіляючи свої можливості.

4. Партиери, які знаходяться спереду і з боків від досліджуваного на відстані 3 м, кидають у нього набивний м'яч (3 кг). Досліджуваний протягом 2 хвилин відкидає м'яч назад партнерам. При цьому м'яч не повинен падати на підлогу.

5. Вилізти по драбині спиною вперед (12 щаблів) за 10 с.

6. Протягом 3 с вихоплювати зброю з одягу і готовувати її до бою.

7. Спираючись на перешкоду рукою на висоті 1,2 м, перестрибнути через неї і назад — 10 раз. Стрибки виконувати без зупинок в одне торкання, спираючись об підлогу. Під час стрибків не торкатись ногами перешкоди.

8. Долаючи цю ж перешкоду стрибком, у польоті кинути тенісний м'яч у грудну мішень на відстані 10 м. Так само виконати у зворотний бік, тобто при приземленні схопити м'яч, що лежить поряд, і, стрибаючи у зворотний бік, кинути його.

9. За сигналом інструктора розвернутись обличчям назустріч нападаючому партнеру і провести один з прийомів рукопашного бою, який відповідатиме загрозі нападу. Прийом зараховується, якщо він виконується не менше ніж за 2 с.

10. Досліджуваний протягом 15 хв без зупинок наносить різноманітні ударі ногами і руками по відмічених точках на боксерському мішку. Сила ударів максимальна. Оцінюється потужність перших і останніх ударів, техніка їх нанесення.

11. У тирі на лінії вогню встановлений дверний отвір. За сигналом досліджуваний проскакує його і стріляє у рухому (за дверним отвором) ростову мішень, розміщену на відстані 15 м. Виконується 3 постріли. Зараховуються попадання у будь-яку точку силуета.

12. Стати між двома стінами і за допомогою рук і ніг піднятись угору (висота 3–3,5 м), перелізти через одну з них.

За допомогою вказаних вправ можна не тільки визначити рівень спеціальної фізичної готовності, а й цілеспрямовано підводити тих, хто навчається, до потрібних показників. Ті, які бездоганно виконують усі вимоги, здатні успішно вирішувати самостійно складні рухові завдання навіть у ситуаціях, які характеризуються психологічним напруженням. Тактичні прийоми їм реалізувати легше, оскільки у них процес осмислення відбувається одночасно з руховими діями.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаров В.А. Формирование военно-прикладных навыков и умений на занятиях по физическому воспитанию в вузе // Теория и практика физической культуры. — 1976. — №9. — С.48–51.
2. Демьяненко Ю.П. Влияние физических нагрузок и физической подготовленности на профессиональную деятельность, связанную с быстротой и точностью движений: Автореф...канд. пед. н. — Л., 1963. — 22 с.
3. Кабачков В.А., Пашин А.А. Эффективность использования нетрадиционных средств в профессионально-прикладной физической подготовке // Теория и практика физической культуры. — 1985. — №5. — С.40–42.
4. Кузнецов Р.В. и др. Об одном из подходов к разработке и обоснование нормативных требований профессионально-прикладных физических упражнений / Всесоюзная IV-я научно-методическая конференция по профессионально-прикладной физической подготовке. Клайпеда, 1975. — М., 1975. — С.56–59.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Віталій КУРИЛО, Олена АДАМЕНКО

### РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СХІДНОУКРАЇНСЬКОМУ РЕГІОНІ В СУЧASНИХ УМОВАХ

Проголошення Україною незалежності позитивно вплинуло на розвиток суспільної думки. Знищення політичних забобонів, демократизація, нові соціальні орієнтири, нова законодавча основа діяльності освіти створили сприятливі умови для проведення педагогічних досліджень.

Останнім часом стала більш різноманітною тематика педагогічних досліджень, які проводяться у східноукраїнському регіоні, став більш ґрунтовним їх науковий апарат. Значна кількість досліджень, проведених в останнє десятиріччя, була присвячена різним аспектам проблеми формування духовної культури особистості, обґрунтуванню соціально-педагогічних основ підготовки вчителя до роботи з дитячими громадськими організаціями, теорії та методики внутрішнього управління в сучасних умовах, теорії та практики формування особистості вчителя у позанавчальній діяльності, педагогічних основ формування культури здоров'я школярів, духовних зasad формування світогляду вчителя, культурологічних зasad формування політичної культури старшокласників тощо.

Дослідженняконою з перелічених тем є певною подією в розвитку педагогічної думки регіону, тому що кожен з науковців, який займається тією чи іншою темою, підготував значну кількість наукових праць зі своєї проблеми.

Коло науковців, що займаються педагогічними проблемами, в 90-ті роки порівняно з попередніми періодами значно поширилося. Але в той же час, наприклад, навколо регіональних та центральних педагогічних часописів групується близько 150–300 осіб, що складає незначний відсоток потенційних авторів. Серед авторів наукових праць незначний відсоток складають вчителі, які є найбільш численним загоном серед педагогічних працівників. В основному переважають дві групи авторів — викладачі вищих навчальних закладів та співробітники управлінських структур, які займаються проблемами методології та організації педагогічних досліджень, соціалізації молоді, підвищення професіоналізму діяльності педагогічних працівників, науково-методичного забезпечення функціонування системи освіти регіону тощо.

Так, наприклад, Є. Соф'янц проаналізував стан запровадження шкільного компонента в регіоні. На його думку, предмети шкільного компонента, які впроваджені у навчальних закладах, залежно від змісту можна поділити на ряд типів: 1) спрямовані на поглиблення і розширення знань з предмету чи окремих його розділів; 2) спрямовані на виявлення і розвиток інтересів і здібностей учнів, не передбачених навчальними програмами; 3) сприяють загальному розвитку особистості.

Найбільш поширені ті, що поглинюють знання учнів. Предметів же, спрямованих на розвиток особистості, їх інтересів та здібностей, загальний розвиток, дуже мало. Лише окремі школи продумали систему впровадження шкільного компонента змісту освіти.

У 1991–99 роках в часописі "Рідна школа" луганські та донецькі автори опублікували 138 статей, з них проблемі методики викладання окремих предметів присвячено 36 статей, понад 40 — організації пізнавальної діяльності учнів, 20 — питанням виховання, 12 — управлінню освітою.

Важливі висновки дозволяє зробити контекст-аналіз тематики публікацій з окремих проблем. Більшість робіт — це приклади поодиноких публікацій з тієї чи іншої теми. Винятком є три теми: модульна система навчання (23 публікації), використання шкільного компонента освіти та проблема оптимізації навчальної діяльності учнів (по 6 публікацій). Це свідчить про недостатню кількість тривалих, масштабних, комплексних колективних досліджень та про

недостатнє управління їх спрямованістю, тому в цьому процесі переважають суб'єктивні стихійні чинники.

Недостатня увага звертається на такі важливі проблеми, як формування громадянської культури, національної свідомості, підготовки молоді до життя в умовах ринкових відносин.

У 90-ті роки низку робіт, присвячених оптимізації навчальної діяльності школярів, опублікував В.Кожевников. У цих роботах простежується тісний зв'язок з концепцією оптимізації навчання, розробленою Ю.Бабанським. Вони базуються на результатах довгострокового експерименту, значна увага в них звертається на науковий апарат дослідження, визначення його мети, завдань, об'єкта, предмету, гіпотези, основних понять, концептуальних зasad. В.Кожевников реалізував цілісний підхід до вирішення проблеми оптимізації навчальної діяльності школярів, розробивши не тільки сутність, способи, принципи оптимізації, а й тематичні плани для підготовки та самопідготовки вчителів, зміст роботи з навчання школярів засобів оптимізації навчальної діяльності.

Прикладом широкомасштабного комплексного колективного дослідження, спрямованого на обґрунтування нової педагогічної системи, є експериментальна робота об'єднання шкільних модулів АПН (керівник — А.Фурман), яка проводиться в школах східноукраїнського регіону. До наукової діяльності й організації експериментальної роботи залучено великий загін науковців, керівників освіти, керівників шкіл, учителів. Комплексність цього дослідження полягає в тому, що вирішуються численні наукові завдання — вивчення соціально-педагогічного середовища, моделювання управлінських структур та змісту управлінської діяльності, технологій навчання, виховання, розвитку учнів, змісту освіти.

Метою модульного—розвиваючого навчання є забезпечення прогресивного соціального розвитку вчителя й учнів в умовах діалектично пов'язаних навчання, виховання й освіти.

На першому діагностико-концептуальному етапі, який тривав 2 роки, починаючи з 1992-го, було розроблено основні положення концепції "Школи розвитку", побудована її методологічна модель, вивчено соціально-культурне середовище, впроваджено авторський варіант модульної системи організації навчально-виховного процесу, обґрунтована і впроваджена система навчальних модулів і відпрацьовані адекватні ім педагогічні технології, проведено комплексне вивчення розвитку учнів та вчителів.

На другому — організаційно-прогнозуючому — етапі (1994–1995 р.р.) проведено зондування ефективності і корекція змісту концепції "Школа розвитку", прогнозування результатів реалізації принципів і положень методологічної моделі школи розвитку, обґрунтування критеріїв продуктивної взаємодії школи і громадськості; формування прогнозу щодо перспектив розвитку модульної системи організації навчально-виховного процесу, психолого-педагогічного проектування рівнів фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку учнів.

Третій — формуючий — етап (1995–2001 роки) передбачає формування: гуманістичних духовних орієнтирів особистості; соціально-культурного контексту (ситуацій) шкільного об'єднання, розвиваальної взаємодії між суб'єктами педагогічної праці, цілісні впровадження інноваційної системи розвиваючих навчання, виховання й освіти і систематичне оцінювання її ефективності; методологічної і психологічної культури вчителя, а також впровадження системи заходів, спрямованих на повну самоактуалізацію і самореалізацію особистості учня і вчителя.

На четвертому — узагальнюючому — етапі (2001–2002 роки) планується провести аналіз та опис результатів експерименту. До особливостей експерименту можна віднести:

- його прогностичний характер, відповідність тенденціям розвитку загальноосвітньої школи в світі та Україні;
- системний, цілісний характер, що забезпечує перебудову всіх головних сфер життя дитини;
- зорієнтованість на психологічні результати педагогічної діяльності (фізичний, інтелектуальний, соціальний, духовний розвиток учнів);
- інноваційний характер технологій навчально-виховного процесу, його форм, методів, змісту, результатів;
- підтримку експериментальної роботи владними структурами, єдність внутрішкільних та державних механізмів управління;

- наукову обґрунтованість змісту експериментальної роботи;
- введення в діяльність практичних працівників елементів науково–дослідної роботи, а в діяльність науковців — елементів практичної роботи;
- спрямованість на самоактуалізацію та саморозвиток як учнів, так і вчителів;
- спрямованість на розробку технологій, розрахованих на застосування в масових, а не елітних школах.

Низку робіт, присвячених обґрунтуванню педагогічних основ організації навчально–виховного процесу в ліцеях, діяльності ліцею при Донецькому державному університеті, опублікував В.Алфімов. Він вважає, що ліцей дозволяє реалізувати потребу у творчому розвитку особистості та формуванні інтелектуальної еліти суспільства. Забезпечити реалізацію цих цілей дозволяє тісна взаємодія з вузом, створення навчально–виховного комплексу, стрижнем якого є цільова наскрізна комплексна програма розвитку вихованців. Навчально–виховний процес в ліцеї при Донецькому держуніверситеті базується на концепції виховання творчої особистості і розглядається як керований психофізіологічний процес розвитку старшокласника, орієнтований на модель випускника.

Для кожного ліцеїста на педагогічному консиліумі складається програма творчого розвитку і саморозвитку особистості. Ця програма пропонує всім учасникам педагогічного процесу ті чи інші завдання, які реалізують вчителі під час уроків, вихователі і куратори — у позаурочний час у різних видах групової наукової, дозвільної діяльності, батьки — у сімейних справах, колективом — у спільніх заняттях.

Для підвищення ефективності роботи в межах профілів здійснюється диференціація. Так, у математичному класі старшокласники вчаться за трьома різними програмами. Урок має форму індивідуального групового консультування.

Управління ліцеєм має програмно–цільовий характер. Так, програма творчого розвитку і саморозвитку особистості старшокласника забезпечується рядом програм: "Кадри", "Наука", "Економіка", "Самоуправління", "Здоров'я", "Дозвілля".

Наслідки своєї науково педагогічної діяльності в ліцеї В.Алфімов узагальнив у докторській дисертації "Педагогічні основи навчально–виховного процесу в ліцеї, у якій зроблено важливі для педагогічної теорії і практики висновки:

- ліцеїне навчання може бути ефективним лише в умовах і межах такої педагогічної освіти, яка передбачає використання педагогічних технологій, в основу розробки яких покладено врахування рівня розвитку індивідуальних і особистісних якостей ліцеїста та його творчих здібностей;
- ефективність навчально–виховного процесу забезпечується формуванням такого контингенту ліцеїстів, який характеризується інтелектуальною активністю, прагненням до здобуття знань, до наукової творчості;
- розробка і реалізація програм індивідуального розвитку і саморозвитку особистості забезпечує високу культуру діалогу між ліцеїстами і педагогами, посилює роль самостійної роботи учнів, дозволяє організовувати засвоєння ними знань у власному житті;
- висока результативність навчального процесу в ліцеї значною мірою обумовлюється запровадженням матричної структури управління, яка дозволяє реалізувати інноваційні програми розвитку творчої особистості;
- включення ліцеїстів разом з науковцями у дослідження актуальних наукових проблем значно підвищує їх інтерес до творчої діяльності, розвиває уяву, інтуїцію, оригінальність мислення;
- активна участь ліцеїстів у відродженні культурних цінностей і духовних надбань українського народу і народу, до якого вони етнічно належать, сприяє формуванню у них національної самосвідомості, людяності, людської гідності.

Таким чином, погляди та науково–педагогічна діяльність В.Алфімова відповідають прогресивним тенденціям розвитку педагогічної думки, спрямовані на утвердження нової педагогічної парадигми, якій притаманні демократичність, педоцентристська спрямованість, створення сприятливих умов для розвитку дитини, поєднання технологічних складових та свободи особистості, цілеспрямованість, орієнтованість на творчу діяльність і творчий

розвиток, цілісність усіх складових навчально-виховного процесу, ефективність тощо. Теоретичні положення, які розвинув науковець, є наслідком узагальнення багатого емпіричного матеріалу, отриманого завдяки використанню різноманітних методів педагогічного дослідження.

Наукові пошуки Є.Хрикова пов'язані з внутрішкільним управлінням. У своїх роботах він виділяє два типи пов'язаних одна з одною цілей — мети школи і мети управління школою. Перші спрямовані на розвиток особистості школяра, другі — на створення умов для реалізації цілей школи. На думку Є.Хрикова, внутрішкільне управління — це діяльність управлінської підсистеми, спрямована на створення соціально-прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційних, правових, матеріально-фінансових, санітарно-гігієнічних, медичних умов, які необхідні для нормального функціонування та реалізації цілей школи. Механізм здійснення управління — встановлення управлінських відносин, які можна визначити як сукупність взаємозв'язків між управлінською підсистемою та численними духовними й матеріальними елементами підсистеми, якою управляють, й елементами зовнішнього середовища.

Дослідження сутності внутрішкільного управління, створення його концепції стало основою для розробки системи закономірностей, яка містить у собі закономірні зв'язки, що зумовлюють внутрішній технологічний бік цього процесу, а також зв'язки управління з іншими шкільними підсистемами, закономірні зв'язки школи та зовнішнього середовища.

Є.Хриков обґрунтував особливості внутрішкільного управління в сучасних умовах: пріоритетність творчого характеру діяльності керівників шкіл, нетрадиційного мислення, рішучості, сміливості, почуття нового, готовності відмовитися від стереотипів, глибокого знання теорії та практики педагогічної та управлінської діяльності; необхідність у демократизації внутрішкільного управління; зростання ролі макротехнологій управління; варіативність управлінських підсистем; панування в діяльності керівників поточних управлінських завдань над стратегічними завданнями внутрішкільного управління, оновлення методологічних засад внутрішкільного управління.

Є.Хриковим розроблено новий підхід до методів внутрішкільного управління, іх класифікації та структури. Він вважає, що методи управління — це впорядковані засоби пізнання та перетворення підсистеми, якою керують. Оригінальною є запропонована ним процедура моделювання методів управління. Науковцем буди виділені спочатку емпіричні, а потім теоретичні одиниці управлінської діяльності: одержання управлінської інформації; прийняття управлінських рішень; доведення управлінських рішень до виконавців, організаційно-методичне забезпечення реалізації управлінських рішень. Ці компоненти охоплюють увесь зміст управлінської діяльності. Засоби реалізації цих операцій — методи управління.

Є.Хриков обґрунтував концептуальні засади внутрішкільного контролю, змоделював його зміст у різних управлінських циклах, з'ясував відмінність контролю як засобу управління і контролю як функції управління.

Аналіз наукових праць Є.Хрикова свідчить про те, що ним розроблено теорію внутрішкільного управління, складовими якої є:

- концепція внутрішкільного управління, в якій сутність цього явища розглядається через категорію "створення умов", а механізм здійснення управління — встановлення управлінських відносин;
- система понять — "внутрішкільне управління", "управлінські відносини", "функції управління", "методи управління", "внутрішкільний контроль" та ін.;
- закономірності внутрішкільного управління;
- принципи внутрішкільного управління, методичні рекомендації щодо визначення цілей, змісту, особливостей методів внутрішкільного управління.

О.Матвейко досліджував проблему нормування та оплати праці вчителя. Він вважає, що оплата праці вчителя повинна здійснюватися на засадах наукового нормування їх роботи. Функцію норми виконує не кількість навчальних годин на тиждень, а робочий час, який розраховується відповідно до нормативних витрат часу на ті чи інші види педагогічної діяльності. Але враховувати треба не тільки кількісні характеристики праці вчителя, а і її якість та ефективність.

Науковець розробив тарифну сітку заробітної платні вчителя, яка всебічно враховує витрати його праці — кількість (тривалість робочого тижня), якість (за категорією), ефективність (за званням). Якість і ефективність праці вчителя визначає атестація. Система заробітної платні вчителя повинна стимулювати навчання студентів — майбутніх педагогів, сприяти професійному відбору абітурієнтів педагогічних навчальних закладів. Погляди О.Матвейка не втратили свого значення, реалізація його пропозиції може вплинути на ефективність роботи загальноосвітніх шкіл та закладів педагогічної освіти.

Свій внесок у розвиток педагогічної думки регіону роблять і молоді науковці. Так, Е.Панасенко досліджує уявлення про ідеал вчителя, що сформувалися у другій половині XIX — початку ХХ століття. Аналіз матеріалів педагогічної журналістики, робіт К.Ушинського, М.Дежкова, К.Єльницького, М.Корфа, С.Русової, Б.Грінченка тощо дозволив їй зробити висновок, що вчителя вважали просвітителем народу, національно свідомою людиною, вільною, духовно багатою, гуманною, високопрофесійною, творчою, інтелігентною, громадсько активною, культурною особистістю.

До загальних особливостей розвитку педагогічних досліджень у східноукраїнському регіоні в 90-ті роки можна віднести: розширення кола науковців; збільшення кількості наукових праць, які публікуються як в регіональних, так і в центральних виданнях; проведення комплексних широкомасштабних досліджень, до яких залишаються вчителі, працівники управлінських структур, вчені АПН та вищих навчальних закладів; переважно стихійний характер формування дослідницької проблематики тощо.

Найбільший внесок у розвиток педагогічної думки зробили ті вчені, які поєднують теоретичну діяльність із практичною роботою в закладах освіти.

Проведений аналіз робіт науковців регіону дозволяє визначити і перспективні напрямки розвитку педагогічної думки:

1. Подальший розвиток педагогічних часописів, наукових вісників, які стали катализаторами наукових пошуків.
2. Проведення масштабних комплексних досліджень, до організації яких залишаються органи управління, науковці АПН, місцеві вчені, педагоги.
3. Підтримка нетрадиційних навчальних закладів, які проводять роботу зі створенням оригінальних педагогічних систем та їх теоретичного обґрунтування.
4. Створення регіональних наукових та науково-педагогічних установ, центрів, філій АПН. Першим таким прикладом став центр інноваційних педагогічних технологій при Луганському педагогічному університеті. Він займається науковою підтримкою діяльності навчальних закладів, обґрунтуванням та розробкою програм їх розвитку, поширенням новітніх педагогічних технологій.
5. Поширення різноманітності засобів управління розвитком педагогічних досліджень: проведення наукових конференцій різного рівня, розробка програм розвитку педагогічних досліджень, проведення конкурсів наукових проектів, створення та підтримка наукових шкіл, створення сприятливих умов для проведення педагогічних досліджень вчителями шкіл та викладачами вищих навчальних закладів, поглиблення наукових зв'язків з науковцями інших регіонів та країн тощо.

Найбільш актуальними для регіону напрямками педагогічних досліджень є: прогнозування розвитку системи закладів освіти; розробка регіонального компонента змісту освіти; обґрунтування полікультурного принципу освіти, реалізація якого дозволить задовільнити потреби багатонаціонального складу населення регіону; подальший розвиток досліджень історії системи освіти та педагогічної думки регіону.

Надія ЛЕСНЯК

### ОПРАЦЮВАННЯ ОСНОВНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕОРІЇ КОМПОЗИЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Теоретичні основи композиції, її найхарактерніші категорії можуть і повинні знайти застосування не лише в практиці професійно художньої освіти, а й у навчально-виховному процесі як художньої, так і середньої загальноосвітньої школи, зокрема початкової. Звичайно,

слід дотримуватись принципу доступності, методично адаптувати теоретичний матеріал до рівня розуміння молодшого школяра.

Композиційні питання пронизують усі види діяльності на уроках образотворчого мистецтва: уроки оволодіння образотворчою грамотою, ознайомлення з мистецькими творами, сприймання та оцінювання явищ мистецтва та дійсності, створення самостійних творчих робіт чи колективної образотворчої діяльності. Великого значення для ефективного опанування школлярами основ композиції набуває визначення і систематизація необхідного обсягу знань, умінь та уявлень учнів, один з варіантів якого розроблено С.Коновець [4, 23–24]. Знання, отримані учнями під час вивчення категорій композиції, повинні закріплюватись композиційних вправах і завданнях, знаходити застосування в творчих роботах.

Композиція є складовою кожного розділу програми з образотворчого мистецтва, присутня під час вирішення всіх навчальних питань і об'єднується спільними закономірностями. Процеси формування навичок сприйняття й оцінки мистецьких творів, втілення задуму художніми засобами передбачають засвоєння учнями таких композиційних властивостей і закономірностей, як єдність, співрозмірність, супідрядність, динамічний і статичний стани, контраст і нюанс, масштаб і пропорції тощо.

Важливо, щоб діти розуміли і могли пояснити значення окремих понять, свідомо використовували композиційні виражальні засоби у своїй творчості. Для цього значну увагу потрібно приділяти формуванню задуму, відпрацюванню прийомів компонування багатопредметного зображення, відтворенню зв'язків і відношень між об'єктами. Завдання педагога — навчити учнів вибирати той композиційний варіант, який найповніше відповідає образному задуму. Опрацьовуючи тему, учні повинні думати і про технічні засоби для її втілення. Коли вибір зроблено, потрібно враховувати можливості конкретної художньої техніки, а також специфічні особливості різновиду жанру, що ставить свої вимоги щодо використання виражальних засобів.

У пошуку кращого композиційного рішення звертається увага на багато речей. Спочатку слід знайти вдалий розмір і формат малюнка, виразний кадр. Існують загальні правила вибору формату, величини зображення, розміщення, розмірів полів, які є основними принципами навчального малюнка. Наприклад, коли потрібно створити враження "тісноти", можна застосувати збільшений масштаб зображення. Це дозволяє повніше розкрити образ. Всі елементи узгоджуються таким чином, щоби другорядне допомагало якнайкраще розповісти про головне, а головне занадто не затмрювало, не знищувало другорядне. В процесі створення композицій необхідно враховувати принцип об'єднання дійових осіб чи предметів. Можна їх об'єднувати фоном (небом, землею), узагальнюючи форму, кольором, тінню чи світлом, ритмом і ін. Розміщення елементів композиції може бути статичним чи динамічним; дійові особи можуть бути згруповани, нагадуючи якісь загальні фігури (коло, трикутник). Рух можна створити ритмом ліній, форм, кольором, світлом. Учнів необхідно вчити використовувати можливості тонального і колірного контрастів, загострювати увагу на головному, виділяючи його розмірами, розміщенням, тоном, кольором, освітленням.

Часто діти не відчувають труднощів під час виконання композиції на задану тему тільки тому, що в них відсутнє чітке уявлення про неї. Кожен предмет тоді зображається окремо. Змістові зв'язки між елементами композиції при цьому губляться чи не враховуються зовсім. Беручи до уваги ці недоліки, доцільно будувати роботу таким чином: спочатку вимагати від учнів засвоєння змісту пропонованого для зображення сюжету, визначення в ньому зв'язків і відношень між предметами (видлення головного і другорядного). Якщо на перших порах використовується з цією метою аплікаційний прийом, то пізніше поступово учні можуть переходити до словесного способу планування чи такого, який нагадує ескіз. Таким чином здійснюється поступовий перехід від наочно–дієвого способу роботи над композицією до верbalного і наочно–образного вирішення зображення.

Група завдань, пов'язаних з власне композиційною діяльністю на зображеній площині, містить передачу змістових і просторових відношень. Спочатку це ознайомлення з деякими прийомами відтворення глибини простору, пізніше — закріплення отриманих знань і їх розширення. Формуються поняття про основні напрямки (вертикально, горизонтально, похило), про розміщення предметів у різних положеннях. Діти вчаться в зображеннях

відкритого простору використовувати лінію горизонту, "загорожувати" дальні предмети біжніми, біжні — зображені біжче до нижнього краю аркуша, віддалені — вище, будувати зображення планами. Таким чином створюється база для засвоєння перспективних правил і закономірностей.

У будь-якій композиції необхідно досягти рівноваги всіх частин зображення. Симетрія — найпростіший прийом, за допомогою якого можна урівноважити малюнок. Ознайомлення учнів з симетрією як виражальним засобом починається зі спостереження і виділення ознак симетрії в об'єктах рослинного і тваринного світу. Лише після обговорення спостережень наводяться приклади використання явищ симетрії і асиметрії як виражального засобу композиції в образотворчому мистецтві. Для демонстрації використовуються такі картини, в яких чітко виділений композиційний центр, яскраво виражена велика подібність лівої і правої частин картини, їх урівноваженість. Симетрія і асиметрія може бути використана не лише щодо форми, але і інших засобів — кольору, освітлення. Для виконання декоративних робіт учням насамперед потрібно продумати композиційну схему майбутнього малюнка чи виробу. Для цього їм необхідні знання ритму, метра, різних варіантів розміщення декоративним елементів у смужці, квадраті, колі. Роботу над засвоєнням поняття "ритм" доцільно поділити на кілька етапів. На початковому етапі можна запропонувати бесіду, що супроводжується демонстрацією та ілюстрацією прийомів ритму в природі, житті і діяльності людини. Люди звиклі до ритму, тому використовують його як виражальний засіб, що може мілувати око в мистецтві. Діти отримують уявлення про ритм як про засіб, який дозволяє побудувати виразну декоративну композицію.

На наступному етапі учні створюють за допомогою роздавального матеріалу — наборів аплікацій з окремих форм декоративних елементів — варіанти ритмічних композицій (аплікаційний прийом роботи), пізніше — зображають власну композицію на аркуші паперу у вигляді аплікації чи розпису. На завершальному етапі роботи над поняттям "ритм" учням пропонується самостійно придумати композицію орнаменту, скласти ескіз і відтворити його в певній художній техніці. Проводиться також спостереження за творами декоративного мистецтва, виявлення ритму в сюжетних картинах, пейзажах.

Робота над ознайомленням учнів з цими та іншими засобами композиції проводиться з постійним зацікавленням наочності (декоративні вироби, репродукції, дитячі малюнки), використовуючи метод порівняння (порівнюються роботи, де той чи інший прийом застосовується або відсутній).

Відомості про композиційні засоби та прийоми (особливо такі, як контраст, композиційний центр, рівновага, симетрія) викликають у дітей великий інтерес. Знання композиційних прийомів стимулює зацікавленість роботою, сприяє покращенню якості учнівських робіт, розвиває сміливість, виключає випадковість успіхів чи невдач. Поступово стає помітним більш усвідомлене ставлення до вибору композиції, цілеспрямоване застосування окремих засобів.

Вивчення композиції сприяє розвитку творчих здібностей учнів, адже композиційна діяльність тісно пов'язана з усім процесом створення художніх образів. Засвоївши закономірності композиції, що відображають об'єктивні закони природи, учні отримують шлях до аналізу і глибокого розуміння творів мистецтва.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Образотворче мистецтво: Підручник для 5–6 класів. — К.: Освіта, 1998. — 144 с.
2. Гребенюк Г.Є. Основи композиції та рисунок. — К.: Техніка, 1997. — 221 с.
3. Кутепова Т.І. Запобігання помилкам на уроках малювання. — К.: Рад. школа, 1965. — 102 с.
4. Кановець С.В. Образотворче мистецтво в початковій школі. — Рівне: Каліграф, 2000. — 80 с.
5. Михнюк Н.С. Рисунок и методика его преподавания. — Изд–во Красноярского университета, 1988. — 140 с.

## ПРОБЛЕМА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГА Й УЧНЯ

У сучасному музичному вихованні є багато позитивного, однак музична педагогіка потребує гнучких форм й оновлених засобів навчально-виховного процесу. На перший план виходить проблема спілкування, міжособистісних взаємодій.

У педагогіці останнім часом актуальним стало питання гуманізації навчання і виховання. Головною ідеєю цього процесу є розвиток активно-творчих здібностей учнів. Здійснення цього можливе за глибокої гуманізації педагогічних відносин. Одна з умов розвитку особистості полягає в тому, щоб вихованців надати можливість вільно виражати свої погляди. Вчитель має активно шукати нові форми і методи педагогічної діяльності, міняти стиль своїх взаємин з вихованцями. Проблемі міжособистісної взаємодії надається таке значення ще й тому, що характер спілкування часто зумовлює подальшу позицію учня в його навчальній, а згодом і професійній роботі.

Психологічна наука розглядає спілкування як умову повноцінного розвитку людини, як засіб встановлення міжособистісної взаємодії. Такі форми спілкування, як бесіда, діалог, дискусія, психологи вважають механізмом керування педагогічним спілкуванням і пізнанням.

Організація навчання, мета якого полягає в розвитку продуктивного типу мислення учнів-музикантів, змушує активізувати навчальний процес, впроваджуючи різноманітні форми педагогічного спілкування, міжособистісних взаємодій (бесіда, діалог, творча дискусія). Завдяки цьому активізується емоційна й інтелектуальна діяльність учнів.

Нині глобальну проблему міжособистісних контактів, які набули форми діалогічного спілкування — бесіда, діалог, творча дискусія як система навчання музики з метою виховання активної і творчої самостійності учнів, розвитку їхньої професійної самосвідомості, ще не досить вивчено.

Проблема педагогічної взаємодії педагога й учня в процесі навчання виникла внаслідок розвитку педагогічної думки. У філософських школах Стародавньої Греції (Сократ, Платон, Аристотель) універсальними засобами спілкування людей вважали бесіду, діалог, дискусію, які були поширеними формами навчання, способами обміну думками між філософами різних шкіл.

Зародження і розвиток теоретичного мислення ґрутувалися на сократівських формах спілкування між людьми. Сократ був першим, хто перетворив бесіду, діалог у мистецтво. Він вчив своїх учнів ставити запитання і давати на них відповіді; навчав умінню обґрунтовувати свої міркування, щоб спілкування перетворювалося на пізнання.

Цінність діалогу, дискусії Сократ вбачав у тому, що ці види спілкування давали можливість встановити взаєморозуміння з учнями. Вмінню думати, на думку Сократа, слід навчати, щоб знаходити істину. В основі будь-якої дискусії мають бути знання, які потрібно аналізувати й узагальнювати. Він вважав, що спілкування з метою пізнання має ґрутуватися на терплячості та доброзичливості, вмінні бачити в своїх слухачах друзів, а не учнів. Тому й допомагав співрозмовнику розкрити і проявити свої здібності.

У середні віки основним осередком передових ідей були університети, в яких відбувалися диспути як засіб обговорення суперечливих питань. Доба Відродження характеризується виникненням різних наукових товариств, а в XVII–XVIII століттях — формуванням нових галузей науки, що свідчить про плідний розвиток діалогу та дискусії. У вік Просвітництва великого значення надавали не самому процесу дискусії, діалогу, а їхнім результатам.

Видатні педагоги-мислителі Я.Коменський, Й.Песталоцці, А.Дістервег у своїх працях порушували питання про необхідність удосконалення навчальної взаємодії і міжособистісних відносин педагога з учнями в процесі пізнання. Джерелом всебічного розвитку учнів вони вважали активну їх діяльність, спілкування молодших із старшими. На думку А.Дістервега, діалогічна форма навчання є єдиним розвиваючим методом навчання, який розкриває широкі горизонти для інтелектуального розвитку й активізації вихованців.

Спосіб організації взаємодії — спілкування вчителя з учнями за допомогою бесіди, діалогу, дискусії під час навчання давав можливість педагогам здійснити принцип спадкоємності викладацької професії, коли учень стає помічником вчителя.

Педагогічний досвід А.Дістервега доводить, що активність та емоційність викладача позитивно позначається на активізації та емоційній діяльності учнів.

Ідея гуманізації і свободи освіти займала особливе місце в педагогічній концепції російських педагогів–мислителів 60–х років XIX століття (публікації М.Добролюбова, педагогічні праці М.Чернишевського). Підкреслюючи розвиток самостійності мислення учнів, російські педагоги–мислителі пропагували відповідні форми міжособистісних взаємовідносин педагога з учнями, тобто діалог у навчанні. Наприклад, К.Ушинський організовував заняття так, що завдяки діалогу в учнів вироблялося вміння правильно виражати в словах свої спостереження і робити логічні висновки. Вчений не раз підкреслював неможливість мислення без мови, бо саме вона є головним засобом розвитку людини під час спілкування.

Український педагог В.Сухомлинський досліджував проблеми теорії й методики виховання дітей у школі й родині, всеобщого розвитку особистості учня, педагогічної майстерності [3, 323].

Питання взаємодії, спілкування, перетворення дитини в суб'єкт виховання завжди були традиційними в педагогічній теорії. Розглянемо використання поняття "діалог" у ході переосмислення деяких теоретичних конструкцій.

Нову картину світу створив М.Бахтін у своїй праці "Проблеми поетики Достоєвського" [1]. Він стверджує, що існує особлива діалогічна сфера буття людини, яка не піддається художньому відображення монологічних позицій. Основною особливістю романів Ф.Достоєвського є множинність самостійних і не злитих голосів і свідомостей, спрощення поліфонія рівноправних свідомостей з їхніми світами [1, 7]. Ще одна риса творчості Ф.Достоєвського, за М.Бахтіним, полягає у тому, що він бачить світ як співіснування і взаємодію, а не як становлення і розвиток. Діалог у цьому світі не є виявленням суперечностей як моментів якогось більш загального процесу розвитку, це співіснування і взаємодія ніколи не поєднаних у єдине ціле свідомостей. На думку Ф.Достоєвського, там де починається свідомість, починається діалог (суто механічні, а не діалогічні відносини).

Інша концепція діалогу належить визначному теологу і філософу нашого століття М.Буберу [2]. Він також вважав діалог онтологічним відношенням, яке визначає особливий стан людського існування. М.Бубер, на відміну від М.Бахтіна, вважав, що світ людських відносин переважно є не діалогічним, що лише деяким людям у виняткових ситуаціях вдається досягти справжнього діалогу. Але і для М.Бубера справді людське розкривається саме в діалозі між Я і Ти. На його думку, існують два істотно різні виміри людського життя: соціальний і міжлюдський. Міжлюдський є передумовою до справжнього діалогу. У сфері цього міжлюдського ми ставимося до іншого не як до об'єкта, а як до "партнера по живій події".

Міжлюдське включає лише безпосередню зустріч людини з людиною. Феномен міжлюдського не можна вважати психологічним. Суть його неможливо виявити в жодному з учасників, а також в обох одночасно, тільки в самому діалозі, в цьому "між", яке вони переживають разом. Діалог є не лише якоюсь якістю, властивою людській взаємодії, а й якістю, властивою світові [7, 49]. Щодо мети діалогічного підходу до теорії виховання, варто зазначити, що позитивний розвиток особистості — це рух до цілісності, несуперечливості. Б.Вульфов і Л.Куликова стверджують, що вищий результат виховної системи — цілісна людина [8, 52]. Наїншу думку, людина повинна мати внутрішній стрижень, виразні особистісні переконання. Гнучкість також властива особистості, але тільки як здатність до адаптації. Складність і суперечність світу ці автори сприймають як недолік, проблему, яку потрібно людині подолати. М.Бахтін же не вбачає несумісності між багатоголосям світу й існуванням індивідуальної свідомості. Це розмایття може бути перенесене в середину індивідуальної свідомості у формі внутрішнього діалогу.

У педагогіці помітний акцент роблять на гуманістичній ідеї свободи особистості, підкреслюють її здатність до усвідомленого вибору. Цього не досить для розуміння людини. Свободу не можна розуміти як свободу від зовнішніх дій, від живого спілкування із світом інших людей. Людина, яка не чує голосів інших людей, не є вільною, оскільки вона не розуміє світу, в якому живе. В цьому випадку діалог є позитивним змістом свободи.

Отже, існує небезпека світоглядної глухоти. Так, В.Тищенко визначає "ситуацію поганого хаосу". Він вважає, що між людьми можуть існувати об'єкт–об'єктивні відносини, коли учасники взаємодії впевнені, що вони тримають ситуацію під контролем, а насправді

нікого нікого не розуміє, і результатом є те, чого ніхто не бажав. Причина цього полягає в тому, що люди виявляють свободу вибору, рефлектиують і самовизначаються, насправді ж треба прислухатися до багатоголосся зовнішнього світу.

Така "парадигма" несуперечливої людини існує в західній психології розвитку. С.Хартер [9] у своїй праці з психології підлітка стверджує, що в пошуках себе головною драмою, яка розгортається в підлітковому віці, є драма із непростим складом дійових осіб, котрі не завжди говорять в унісон. Автор вважає, що розмаїття підліткового світосприйняття має бути подоланим. С.Епстайн [4, 405–416] вважає, що Я–теорія має підпорядковуватися певним критеріям, одним із яких є критерій внутрішньої послідовності (сталості). Визначення С.Епстайна відображає парадигму "сумісної особистості", яка цілком ігнорує діалогічну сутність особистості людини останньої. За Бахтіним [1], найважливіше в житті людини відбувається саме в моменти "незбігу із собою", роздвоєності.

Говорячи про педагогічну парадигму діалогічної людини, підкреслимо, що розвиток особистості дитини слід розглядати як рух не лише до вміння слухати, розуміти інші точки зору, а й до вміння вступати в діалог. Не треба ставити акцент на прагненні виробити й обстоювати особисті погляди. Доцільніше навчати виражати сумніви щодо своєї точки зору і сприймати погляди інших людей. Особистість повинна вчитися чути багатоголосся світу, усвідомлювати множинність поглядів, суб'єктивних світів інших людей.

Якщо визнати, що світ є фундаментально поліфонічним, то здатність до діалогу — це не лише одна із корисних особистісних якостей, а й свідчення адекватності людини загальним законам Все світу.

Проблему міжособистісної взаємодії педагога й учня найінтенсивніше розробляли автори досліджень, присвячених теорії спілкування.

Відповідно до УРЕ, спілкування — це "складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо" [10, 461].

Під час спілкування передається і засвоюється соціальний досвід, змінюється структура і сутність взаємодіючих суб'єктів, формуються історично конкретні типи осіб і розмаїття людських індивідуальностей, соціалізується особистість.

Спілкування як міжособистісна взаємодія має внутрішню (взаємовідносини) і зовнішню (спілкування) підструктури. Взаємовідносини — це особистісно значуще, перцептивне, емоційне і когнітивне відображення людьми один одного, яке є їхнім внутрішнім станом. Спілкування як підструктура — це поведінка, в процесі якої розвиваються, проявляються і формуються міжособистісні відносини. Якщо розглядати поведінку як систему вчинків, то окремий вчинок, тобто дія, що здійснюється вербальними або невербальними засобами, є одиницею спілкування. Саме він відображає ставлення до себе, до іншої людини, суспільства.

Аналіз людської поведінки передбачає розкриття її підтексту, інакше кажучи того, що людина має на увазі, здійснюючи свій вчинок. Завжди існують певні відносини, які цей вчинок реалізують. Так, С.Рубінштейн зазначав, що "майже всі людські дії є не тільки технічною операцією щодо речі, а й вчинком щодо іншої людини, який виражає ставлення до неї" [6, 336].

Спілкування — це поведінка людини детермінована міжособистісними відносинами. Водночас вона детермінує їхні подальші зміни і розвиток. Взаємовідносини проявляються в міжособистісному контакті — комунікативному циклі, який складається з вчинку–дії і вчинку–відповіді. Міжособистісну взаємодію в педагогічному процесі розглядають як таку, що включає внутрішні ("педагогічні відносини") і зовнішні ("педагогічне спілкування") підструктури. Поділ міжособистісної взаємодії на внутрішню і зовнішню закладено в працях В.Масищева [5, 216].

Важливою проблемою є міжособистісна взаємодія в системі "викладач–діти", тобто питання про усвідомлені (навмисні) і неусвідомлені (ненавмисні) компоненти. Усвідомлене (навмисне) педагогічне спілкування — це такі вербальні і невербальні акти поведінки викладача (дорослого), які він створює і сприймає як виховний вплив, безпосередньо чи опосередковано спрямовані на формування особистості дітей або міжособистісні стосунки між ними. Під неусвідомленим (ненавмисним) педагогічним спілкуванням слід розуміти такі акти поведінки педагога (дорослого), які він не усвідомлює як виховний вплив. Справжній стиль педагогічних відносин часто виявляється саме в таких неусвідомлених, ненавмисних актах. У педагогічній взаємодії своєрідно

поєднуються навмисні, цілеспрямовані, усвідомлені і стихійні, ненавмисні, неусвідомлені викладачем впливи на учнів. Через міжособистісну взаємодію виливачеться сила викладача.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1963. — 470 с.
2. Buber M. The Knowledge of Man. N.J., 1988. — 300 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — С.374.
4. Epstein S. The self-concept revisited or a theory of a theory // American Psychologist. — 1973. — №28. — Р.405–416.
5. Мясницев В. Н. Личность и неврозы. — Л.: ЛГУ. — 1960. — 426 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М.: ГОС Уч Пед Гиз 1946. — 603 с.
7. Сідоркін А. Диалог в воспитании: к постановке проблемы // Педагогика. — 1996. — №2. — С.48–53.
8. Теория и практика воспитательных систем / Под ред. Л. И. Новиковой и др. — М., 1993. — Кн. II. — С.52.
9. Harter S. Self and Identity Development // At the Threshold / Ed. S. S. Feldman and G. R. Elliott. Cambridge, 1993. — Р.353.
10. Шульга М. О. Спілкування // УРЕ. — К., 1983. — Т. 10. — С. 461.

Лариса КОЗАЧОК

### ВИЗНАЧЕННЯ МЕТОДУ ДІЛОВИХ ІГОР

Метод ділових ігор не є новим. Він активно використовується в навчальному процесі, зокрема при вивчені курсу "Соціально-психологічні аспекти підприємницької діяльності як одного з основних в процесі підготовки фахівців зі спеціальністю "Трудове навчання" (спеціалізація "Основи підприємницької діяльності") поряд із "Фінансами, бухгалтерським обліком та діловодством", "Правовими основами підприємницької діяльності" та "Методикою викладання основ підприємницької діяльності".

В сучасних умовах переходу до ринкових відносин підвищення рівня економічної освіти населення, яку покликані вдосконалювати вчителі трудового навчання та викладачі вузу, набуває статусу категорії не тільки освітньої, а й суспільно-політичної.

Вивченням становлення та розвитку методу ділових ігор займалася чисельна когорта українських і зарубіжних ученых, серед яких В.Платов, Я.Бельчиков, М.Бірштейн, А.Ліфшиц, В.Галушко, А.Казанцев, В.Подлесних, Л.Серова, А.Ширс, І.Носаченко та ін. [1–12]. Кожен із них розглядав метод ділових ігор крізь призму своїх наукових уподобань і зацікавлень.

На нашу думку, визначення методу ділових ігор потребує вдосконалення в першу чергу з огляду на його застосування в процесі вивчення курсу "Соціально-психологічні аспекти підприємницької діяльності" як курсу синкретичного, який потребує операування поняттями не тільки педагогіки і психології, а й економіки, соціології, інших суспільних дисциплін.

Коротко окреслимо основні складові, на яких наголошують вчені, даючи визначення методу ділових ігор.

А.Вербицький вважає, що ділова гра найповніше відповідає уявленню про новий тип навчання, відмінний від традиційного, вона гра визначає "контекст майбутньої професійної діяльності і відображає не тільки знаннєво-регуляційні основи, а й колективний характер праці" [2, 84].

Ділова гра є своєрідною репетицією виробничої чи громадської діяльності людини, дозволяє відтворити практично будь-яку ситуацію в особах, краще зrozуміти психологію людини, мотивацію її вчинків. Психологічна переорієнтація в процесі ділової гри підкреслює розуміння її учасником того, що він є фахівцем в тій чи іншій галузі, на котрому лежить певна відповідальність за його вибір і рішення, що в свою чергу сприяє набуттю професійного досвіду вже під час навчання.

Особливо актуальні ділові ігри в вузах і технікумах, оскільки дозволяють заповнити вакуум знань і вмінь майбутніх фахівців. Фахово розроблена й уміло проведена ділова гра приносить значну користь у процесі засвоєння навчального матеріалу, розвиває наукову творчість і дух суперництва, викликає живий і непідробний інтерес у студентів та учнів, стимулює їх мислення.

Деякі дослідники (Я.Бельчиков, М.Бірштейн) [1, 34] справедливо вважають, що визначення методу ділових ігор неправомірно звужувати лише до імітаційної моделі

функціонування організації, застосувати його лише як метод навчання професійній діяльності, так як при цьому нівелюється людський фактор і вплив гри на людину.

Суть ділових ігор полягає в модельному управлінні реальністю, що імітується в процесі гри. Кожна ділова гра передбачає два основні компоненти:

1) модель процесу, що імітується;

2) система рішень і дій, які пропонуються учаснику гри, які викликають зміни в ігровому середовищі, результати яких визначаються за моделлю.

Ділова гра покликана відтворити організаційну і господарську діяльність задля навчальних цілей, коли студент потрапляє в умови близькі до реальних, вона моделює відрізок майбутньої професійної діяльності студентів. У процесі гри проходить розвиток відповідних знань і вмінь, а також особистісних якостей через прийняття рішень, рольове спілкування і взаємодію. Ділові ігри підкреслюють значення почуттів і емоцій в різних ситуаціях, особливо в площині людських взаємостосунків; підвищують зацікавлення студентів чи учнів імітованою ситуацією, надають їй своєрідної динаміки, завдяки чому учасники гри можуть змінювати своє ставлення до того, що відбувається, слухачі почуваються легко, вільно, невимушено.

Відмінною особливістю методу ділових ігор є груповий характер їх проведення, що вимагає інтенсивної взаємодії між членами навчальної групи, оскільки існує тісний взаємозв'язок між студентами в засвоєнні ігрового матеріалу. Мета досягається виключно спільними зусиллями груп або підгруп, оскільки вироблення оптимального рішення під силу тільки колективу. Ділова гра сприяє наближенню навчального матеріалу до практики, зближує навчальну і майбутню професійну діяльність, допомагає випускників швидше адаптуватися на виробництві.

Як стверджують автори "Практичного менеджменту": в ділових іграх, господарських ситуаціях, задачах і тестах", ділова гра "є універсальним інструментом вивчення й аналізу господарських ситуацій на підприємствах, а також підготовки і прийняття управлінських рішень для забезпечення їх ефективного функціонування" [5, 44].

Ділова гра як засіб та форма професійної підготовки здатна виконати цілий ряд завдань, як от: набуття навичок інтелектуальної і професійної конкуренції; засвоєння навичок роботи зі складною комп'ютерною технікою при вирішенні господарських завдань; розуміння завдань і засвоєння методів управління виробництвом у діяльності підприємств; стимулування фахового зацікавлення навчальним процесом; уявити можливу стратегію поведінки підприємства в ринкових умовах; засвоєння методів і прийомів оперативного контролю в управлінні виробництвом тощо.

Як справедливо підкреслюють А.Райзберг і А.Прутченков, "завдяки злиттю в ділових іграх пізнавальних і розважальних складових, вони користуються великою популярністю, збуджують живий інтерес" [9, 4]. Така характеристика, на нашу думку, не є повною, оскільки не вказує на цілий ряд визначальних для методу ділових ігор ознак.

Основною метою ділової гри завжди є підготовка студентів до активної і свідомої діяльності в нових економічних умовах, а реальні фактори (ціни, конкуренція фірм, реалізація продукції) лише підсилюють потребу оволодіння професійними навичками.

Я.Бельчиков і М.Бірштейн під діловою грою розуміють відтворення діяльності керівників і спеціалістів на підприємствах і в організаціях, яке відбувається в умовних обставинах при наявності конфліктної ситуації чи інформаційної невизначеності, імітацію групою осіб господарської чи іншої діяльності підприємства, організації чи іншого суб'єкта підприємницької діяльності в господарських чи навчальних цілях, котра виконується на моделі об'єкта [1, 34]. Таке визначення є загальним, вказує на суть методу, але не враховує його синкретичності, наявності емоційного та людського фактора.

А.Ліфшиц визначає ділову гру як таку, що характеризується достатньою адекватністю відображення, високою швидкістю проведення, варіативністю, що є важливим засобом підготовки господарських і соціально-психологічних рішень, навчання діяльності в нових умовах [6, 3]. Проте автор не включає у диференціацію імітаційних ознак ділової гри, не вказує на її синкретичність, присутність людського і емоційного фактора, а також не вказує на наявність моделі об'єкта ділової гри.

В.Галушко акцентує увагу на діловій грі як своєрідній системі відтворення управлінських процесів, котрі були в минулому і можливі в майбутньому, в "результаті якої встановлюється

зв'язок із закономірності впливу існуючих методів напрацювання рішень на результати виробництва сьогодні і в перспективі" [3, 8]. Акцентування лише на зв'язку реального та ірреального в різних часових площинах також не може повно охарактеризувати ділову гру як метод.

А.Казанцев, В.Подлєсних, Л.Серова визначають ділову гру найперше як "спеціфічний спосіб імітаційного моделювання поведінки виробничих систем чи їх окремих елементів шляхом програвання можливих управлінських рішень і оцінки очікуваних результатів їх реалізації" [5, 43]. На нашу думку, тут не повністю відтворено усі характерні ознаки ділової гри як методу.

Вчені вважають, що ділова гра є надто трудомісткою для підготовки і здійснення методом управлінських рішень, котрий використовується для вирішення цілого комплексу важливих управлінських проблем і завдань. Вони також вказують і на рольовий розподіл функцій і на широкий діапазон застосування ділових ігор: навчання керівників, пошук оптимальних завдань, проектування підприємств і дослідження їх поведінки в конкретних ситуаціях.

І.Носаченко визначає ділову гру, перш за все, як репетицію виробничої чи громадської діяльності людини, котра має важливий психологічний аспект [7, 9]. Таке досить містке, на наш погляд, визначення лише узагальнює характерні ознаки методу, навіть частково не розкриваючи їх.

В.Матірко, В.Поляков, І.Стариков, Ю.Ткаченко, дотримуючись лаконічного і традиційного визначення ділової гри як "відтворення діяльності господарських керівників і кадрів управління, ігрове моделювання систем управління", разом з тим розуміють її як "процес напрацювання і прийняття рішень в умовах поетапного багатокрокового уточнення не обхідних факторів, аналізу інформації, котра поступає додатково і напрацьовується на окремих кроках у ході гри. Параметри обмеження від кроку до кроку можуть змінюватися, у зв'язку з чим створюються все нові і нові одиничні виробничі ситуації, вирішення котрих повинно підпорядковуватися загальній меті ділової гри" [10, 7]. Автори акцентують увагу лише на відтворенні окремої моделі, поетапному напрацюванні рішень, не розкриваючи системної взаємодії численних характерних для ділової гри ознак; підкреслюють, що ділові ігри, на відміну від інших традиційних методів навчання, дозволяють повніше відтворити діяльність господарських керівників і спеціалістів, а також виявити проблеми і причини їх виникнення.

Є.Хруцький визначає ділову гру як "метод імітації (наслідування, зображення, відображення) прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за заданими або виробленими самими учасниками гри правилами", вважаючи, що саме цей аспект методу є визначальним [12, 3–4], проте не враховує людського та емоційного фактору, синкретичної й колективного характеру прийняття рішень. Подібне визначення ділової гри як імітації різних ситуацій і явищ дають В.Симоненко, Н.Фомін [11, 5], конкретизуючи при цьому основні принципи побудови і проведення ділової гри; а також С.Гідрович та І.Сироєжкін [4, 4].

Аналіз робіт показав, що на сьогодні не існує повного визначення ділової гри як методу. Вчені наголошують, здебільшого, на діловій грі як відтворенні діяльності керівників і спеціалістів на виробництві, імітацію виробничої діяльності, зв'язку реального й умовного в різних часових площинах, специфічному імітаційному моделюванні поведінки виробничих систем шляхом програвання можливих управлінських рішень. При цьому ігноруються такі специфічні ознаки ділової гри, як варіативність, синкретичність, принаявність емоційного та людського фактора.

Попередній аналіз дозволив нам узагальнити особливості, які притаманні діловим іграм:

- максимальне наближення процесу навчання до практичної діяльності, що сприяє професійному зростання майбутніх спеціалістів;

- ділові ігри є як імітаційним, так і діловим методом, у процесі реалізації якого всі учасники гри не тільки виконують роль суб'єкта господарської діяльності, а й приймають управлінські рішення, як правило, в конфліктній ситуації;

- синкретичність методу ділових ігор визначається його колективним характером, коли присутня відмова від традиційного індивідуального підходу, коли знання, отримані під час лекційних занять, трансформуються в практичні навички, причому рішення приймаються колективно кожною групою учасників при відстоюванні своєї позиції та одночасно критиці рішення інших груп;

• посилення емоційного настрою в учасників гри також є важливим фактором, емоційна напруженість лише інтенсифікує і активізує процес навчання, що відрізняє метод ділових ігор від традиційних пасивних методів навчання;

• особливість методу ділових ігор дозволяє активніше засвоювати навчальний матеріал (для прикладу на лекції засвоюється близько 20% матеріалу, а при застосуванні методу ділових ігор — до 90%) [8, 4];

• широке впровадження методу ділових ігор дозволяє значно скоротити об'єм навантаження навчальними дисциплінами при активнішому засвоєнні цих дисциплін студентами та учнями;

• ділова гра сама по собі створює ділову обстановку, змушує її учасників бути активнішими, а навчальний процес робить захоплюючим і творчим.

На нашу думку, вчені справедливо вказують на визначальні ознаки ділової гри як методу, але потужний внутрішній потенціал методу не дає змоги дати стисле його визначення. Більш повним може бути таке визначення: ділова гра є специфічним відтворенням у навчальних цілях або з метою отримання важливих рішень чи підтвердження гіпотез діяльності керівників, структурних підрозділів, виробничих колективів на конкретних підприємствах чи організаціях; відтворення в умовних обставинах при наявності певного інформаційного вакуума або конфліктної ситуації, із застосуванням принципу моделювання. Це система імітації управлінських процесів, котрі суттєво можуть впливати на результати виробництва; моделювання поведінки виробничих систем та їх окремих елементів шляхом програвання управлінських рішень й оцінки очікуваних результатів із застосуванням експериментальних і аналітичних методів та оцінювання.

Таке визначення містить, на наш погляд, основні складові, які характеризують метод саме в аспекті його активного використання в системі підготовки студентів з курсу "Соціально-психологічні аспекти підприємницької діяльності".

Особливості методу ділових ігор ставлять до викладача й особливі вимоги щодо організації і проведення ділової гри. Варто підкреслити необхідність створення моделі реальної економічної ситуації, в котрій і напрацьовується прийняття реального управлінського рішення. Організація спільної діяльності учасників гри повинна максимально співпадати з реальною спільною діяльністю на практиці при реальній професійній співпраці, а також сприяти вирішенню завдань навчання — навичок вироблення і прийняття рішень, спільної діяльності, ділового спілкування.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. — Рига: Авотс. — 1989. — С.4.
2. Вербіцький А.А. Психологопедагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения // Игровое моделирование. Методология и практика. — Новосибирск, 1987. — С.84.
3. Галушко В.Л. Делевые игры. — К.: Урожай, 1989. — С.8.
4. Гидрович С.Д., Сыроежкин Н.М. Игровое моделирование экономических процессов. — М., 1983. — С.4.
5. Казанцев А.К., Подлесных В.И., Серова Л.С. Практический менеджмент: В деловых играх, хозяйственных ситуациях, задачах и тестах: Уч. пособие. — М.: ИНФРА, 1998. — С.44.
6. Лишкиц А. Л. Делевые игры в управлении. — Л.: Лениздат, 1989. — С. 3.
7. Носаченко И.М. Игровые методы обучения в экономике: Уч.-метод. пособие. — К.: МАУП, 1995. — С.9, 10–11.
8. Платов В.Я. Делевые игры: разработка, организация и проведение. Учебник. — М.: Профніздат, 1991. — С.4, 5.
9. Райзберг А.Б., Пручченков А.С. Об использовании деловых игр при изучении экономики. — М., 1993. — С.4.
10. Сборник деловых игр, конкретных ситуаций и практических задач: Метод пособие / В.И.Матирко, В.В.Поляков, И.М.Стариков, Ю.А.Ткаченко; Подред В.И.Матирко. — М: Высшая школа, 1991. — С.7.
11. Симоненко В.Д., Фомін Н.М. Методика обучения учащихся основам экономики и предпринимательства: Уч.-метод. пособие. — Брянск, 1997. — С.5.
12. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр: Учебно-метод. пособие для преподавателей сред. спец. учебных заведений. — М.: Высшая школа, 1991. — С.3–4.

## ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Людмила АРТЮШКІНА, Світлана ПЕТРЕНКО

### ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ БАГАТОПРОФІЛЬНОГО ЛІЦЕЮ СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМ. А.С.МАКАРЕНКА ЯК ШКОЛИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Обласний багатопрофільний ліцей СДПУ ім. А.С. Макаренка, відкритий у вересні 1999 року як структурний підрозділ університету, є ланкою довузівської підготовки й однією із можливих моделей взаємодії допрофесійної і професійної підготовки спеціаліста в системі неперервної педагогічної освіти. Необхідно зауважити, що права випускників не обмежуються вибором тільки даного навчального закладу.

Освіта в ліцеї — це освіта підвищеного типу з поглибленими навчальними програмами, спрямованими на формування творчого потенціалу особистості учня. Пріоритетність такої освіти визначає соціальне замовлення суспільства на професійну підготовку педагога, який може виховати як творчу особистість кожного свого учня. Тому діяльність ліцею спрямована на виховання майбутньої педагогічної еліти, здатної включитися в процес побудови нової школи України як школи полікультурного виховання і самовизначення особистості.

Як відомо, учитель завжди знаходиться в системі "людина–людина", а тому всі слова й дії педагога повинні стверджувати вічні загальнолюдські цінності. Незважаючи на те, що в сьогоднішньому реальному житті названі цінності іноді зневажаються і не визнаються, педагог повинен вірити в них, бути їх носієм, закладати в людські душі. Ці цінності є незаперечними, ім немає альтернативи. Тому за основу виховання особистості майбутнього педагога нами взята система відносин людини із світом, тобто всі її реальні зв'язки із навколошнім середовищем, в якому вона живе й буде свої стосунки.

Головною метою виховання ми вибираємо розвиток моральної свідомості, моральної самосвідомості та моральних мотивів. Моральна свідомість допомагає дитині формувати свої відносини з навколошнім середовищем, складовими яких є честолюбство, справедливість та людяність. Зміст головної освітньої мети поданий у моделі випускника ліцею. У центрі моделі — особистість учня. Ми виходимо з того, що випускник в ідеалі самостійно проектує і здійснює вибір життєвого шляху, в тому числі й професійного. Комплекс необхідних для цього властивостей, якостей особистості, способів, якими володіє випускник, взаємодіючи із навколошнім світом, їх складає систему освітніх цілей.

Виходячи з цих положень, модель особистості випускника ліцею передбачає такі параметри:

1. **Загальні вимоги до освіченості випускника ліцею.** Випускник володіє:
  - цілісним уявленням про освіту як особливу сферу соціокультурної практики, що забезпечує передачу (трансляцію) культури від покоління до покоління і виступає як контекст становлення особистості;
  - науково–гуманістичним світоглядом, знає основні закономірності розвитку природи та суспільства;
  - системою знань і уявлень про людину як істоту духовну, як особистість та індивідуальність;
  - сучасними методами пошуку, обробки та використання інформації, вміє інтерпретувати й адаптувати інформацію;
  - культурою мови й мислення;

- організаційно–діяльними вміннями, необхідними для самоаналізу, розвитку своїх творчих здібностей та рівня освіченості;
- здатний в умовах розвитку науки й соціальної практики до перегляду власних позицій;
- вміє будувати взаємовідносини з оточуючими, приймати рішення в своїй діяльності та реалізовувати їх;
- глибоко зацікавлений у педагогічній діяльності;
- розуміє здоров'я як цінність; володіє знаннями та вміннями з охорони здоров'я та безпеки життєдіяльності.

**2. Вимоги до загальнокультурної підготовки випускника ліцею.**

- володіє сучасними уявленнями про соціальні явища та процеси, механізми саморегуляції і саморозвитку суспільства, проблемами взаємодії суспільства та природи, суспільства та культури, суспільства та особистості;
- знає основні етапи історії світової культури; має уявлення про різні культури та цивілізації, типи й форми культурного та соціального життя, про місце вітчизняної цивілізації у світовому історико–культурному процесі;
- знає права і свободи особистості та громадян, основи правової системи та законодавства;
- має уявлення про політичні відносини й процеси, розуміє роль і значення політичних систем у житті суспільства, вміє аналізувати сучасну політичну ситуацію;
- має уявлення про роль етнічних і національних факторів в еволюції культури й цивілізації; знає специфіку полієтнічного середовища, особливості міжетнічної комунікації;
- має уявлення про мову, символіку й образність мистецтва, про вершини світової культури; використовує накопичений досвід для розвитку творчих здібностей особистості;
- має уявлення про цілісність світового літературного процесу, володіє критеріями оцінки сучасного літературного життя;
- знає умови й форми мовної комунікації, володіє технікою мової діяльності.

**3. Вимоги до психолого–педагогічної підготовки випускника ліцею.** Випускник має уявлення про:

- сфери освіти, сутність, зміст і структуру освітніх процесів;
- історію і сучасні тенденції розвитку психолого–педагогічних концепцій;
- людину як суб'єкт освітнього процесу, її вікові, індивідуальні особливості, соціальні фактори розвитку;
- закономірності психічного розвитку;
- закономірності спілкування і способи управління індивідом та групою; володіє вміннями педагогічного спілкування;
- здатний до милосердя.

**4. Вимоги до найважливіших властивостей особистості, що забезпечують позитивну "Я–концепцію".** Випускник здатний до:

- сприйняття (підтвердження перед собою відповідальності власного буття), гармонії і погодження внутрішніх "образів Я";
- рефлексії, вміння оцінювати й володіти своїми почуттями, вибирати поведінку, управляти собою;
- пізнання себе, своїх психофізичних особливостей: реакцій, функцій, захоплень, здібностей, темпераменту, а на основі цього — особливостей характеру, стилю й тактики особистого життя;
- визнання і сприйняття навколоїшнього середовища, буття інших, зовнішнього "образу світу";
- позитивного світовідчуття (впевненість у тому, що навколоїшній світ доцільний, гармонійний, гуманний);
- розуміння, співчуття іншому (емпатичності);
- адекватної оцінки себе незалежно від особистих досягнень і формування почуття власної гідності та самоповаги;
- активності, пошуку нових способів стосунків з іншими, спрямованості на подолання життєвих проблем; оптимізму, прямування до досягнення поставленої мети;

- емоційної і інтелектуальної незалежності, до самостійного життєвого вибору;
- одержання задоволення від життя, вміння радіти, бути щасливим.

**Специфіку освіти в ліцеї визначають:**

- конкурсний відбір;
- підвищений рівень освіти;
- використання нетрадиційних форм і методів навчання;
- висока якість методичного і навчального забезпечення;
- інноваційний характер управління ліцеєм у цілому та навчальним процесом зокрема;
- забезпечення високопрофесійним складом викладачів;
- використання новітніх технологій та засобів освітнього процесу.

Зарахування в ліцеї відбувається тільки на 1-й (9 клас) та 2-й (10 клас) курси на конкурсній основі. При зарахуванні враховуються: наявність первинних педагогічних здібностей; високий рівень загальноосвітньої підготовки з усіх навчальних дисциплін; здібність до нестандартних підходів та рішень; широкий кругозір; ціннісні орієнтації; стан здоров'я.

У ліцеї створюються для учнів умови свободи вибору змісту, форм, методів навчання відповідно до їх можливостей та пізнавальних інтересів. У зв'язку з цим використовуються варіативні навчальні плани та навчальні програми. Повний курс навчання в ліцеї – три роки.

Перший курс (9 клас) забезпечує: загальноосвітню підготовку; виявляє сфери пріоритетних інтересів і здібностей до тієї чи іншої сфери знань, що дозволяє обрати профіль диференціації; формує навички культури навчальної праці; культури спілкування, культури поведінки; адаптацію до вузівської форми роботи.

На другому курсі (10 клас) відбувається диференціація навчального процесу за предметною спрямованістю, зацікавленнями й здібностями дитини, закладається фундамент професійної підготовки. З другого курсу всі ліцеїсти розпочинають науково–дослідну роботу в товаристві "Пошук". Таким чином формуються творчі групи із числа ліцеїстів, які закріплюються за провідними кафедрами університету. Науковий керівник творчої групи призначається рішенням кафедри.

Третій курс (11 клас) завершує цільове профільне навчання.

Педагогічна освіта в навчальних планах виражена трьома блоками: 1) філософсько–світоглядним (історія філософії, основи релігії, основи антропології, людинознавство, соціологія, філософія культури, світ людини); 2) теоретико–методичним (основи педагогічних знань, основи психології, практична етика, валеологія); 3) індивідуально–технологічним (театральна педагогіка, інтелектуальний практикум, літературно–театральна студія, музична студія, студія журналистики, хореографія, ритміка, школа "Мері Попінз").

Перший блок спрямований на формування гуманістичної світоглядної позиції, духовних і соціальних потреб, поглядів, ідеалів, системи знань про людину, суспільство, культуру. Другий — забезпечує знання основ педагогіки й психології, формує загальноідеалістичні якості особистості. Третій — спрямований на розвиток індивідуальних педагогічних здібностей і якостей особистості. Безумовно, цей поділ є умовним і всі зазначені дисципліни забезпечують в цілому професійну освіту ліцеїстів.

Домінанта самовдосконалення як установка на усвідомлення і цілеспрямоване удосконалення особистості формується через виховну позаурочну діяльність. У ліцеїстів формується вміння вирішувати життєві проблеми, знаходити засоби побудови морального, дійсно людського життя на свідомому ґрунті. Загалом зміст виховання можна об'єднати в чотири основні блоки, які формують цілісність людської життедіяльності:

- 1) ставлення до Себе (до Я);
- 2) ставлення до Іншого (не до Я);
- 3) ставлення до Справи (до особистого, до загального);
- 4) ставлення до Світу (через Себе, не Я, Справу, Культуру).

Очікуваний нами результат: моральна позиція та моральна поведінка вихованців ліцею, критеріями та показниками яких є:

1. **Інтелектуальний рівень:** ерудиція, культура мови, логіка мислення (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, доведення, аргументованість, самостійність у судженнях), моральна спрямованість інтелекту.

2. **Світобачення:** розуміння цілісності розвитку людини, природи, суспільства; розуміння ролі людини в перетворенні навколошньої дійсності; розуміння духовно-моральних цінностей, моралі як універсальної форми суспільного свідомості й буття; готовність дотримуватися моралі в системі відносин з навколошнім світом; готовність до особистісного та професійного самовизначення.

3. **Людяність** (доброта та співчуття як якість особистості): доброта та співчуття до сім'ї, до близьких, друзів; щедрість до слабких, хворих, до тих, хто потребує допомоги; прагнення до розв'язання життєвих конфліктів мирним шляхом без використання насильства; неприйняття неправдані поведінки.

4. **Відповіальність:** обов'язок перед батьками та літніми людьми; перед суспільством та Батьківщиною; обов'язок перед собою та природою.

5. **Громадянська позиція** (розуміння прав та обов'язків людини в суспільстві): соціальна активність; виконання Статуту ліцею; повага до державних символів та влади; бережливе ставлення до історії та культури свого народу; рівність людей різних національностей; домінування мотивів суспільного обов'язку.

6. **Характер:** обов'язковість, вірність слову та справі; честь, гідність; вміння розуміти та прощати; розуміння власної активної ролі у становленні характеру; розуміння взаємозв'язку внутрішньої та зовнішньої культури людини; необхідність та вміння відстоювати свої погляди на науковій основі.

Оксана ДАЦУН

## НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗМІСТІ ОСВІТИ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

У Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття) сказано, що "вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначити темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, на формування інтелектуального потенціалу нації, та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України" [1, 33].

Зміст освіти студентів вищих медичних навчальних закладів — це система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей студентів, формування їх світогляду, моралі і поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці.

З метою наближення вищої медичної освіти в Україні до європейського і світового рівня в Рівненському регіоні розробляються і впроваджуються освітні стандарти із загальноосвітніх і фахових дисциплін.

"Кардинально змінюється зміст освіти. Окрім його поточного вдосконалення, створюються державні освітні стандарти для всіх рівнів освіти. Вони мають стати основою єдиного освітнього простору держави, гарантам одержання якісних знань у навчальних закладах різного типу і форми власності" [3, 3].

Наши дослідження змісту освіти у вищих медичних навчальних закладах І–ІІ рівня акредитації на прикладі Рівненського базового медичного коледжу свідчать про певну специфіку навчання студентів–медиків. Освіта зубних лікарів, медсестер, фельдшерів забезпечується кількома типами навчальних дисциплін:

а) загальноосвітні дисципліни (математика, інформатика, хімія, фізика, біологія, географія та ін.);

б) загальноспеціальні дисципліни (анатомія, фізіологія, генетика, мікробіологія, біохімія та ін.);

в) спеціальні дисципліни (внутрішні хвороби, хірургічні хвороби, дитячі хвороби, очні хвороби, акушерство і гінекологія, шкірні хвороби та ін.).

Ми провели аналіз навчальних планів підготовки фахівців сестринської справи у медичних вузах І–ІІ рівня акредитації за 1995 та 1998 р. (див. табл. 1)

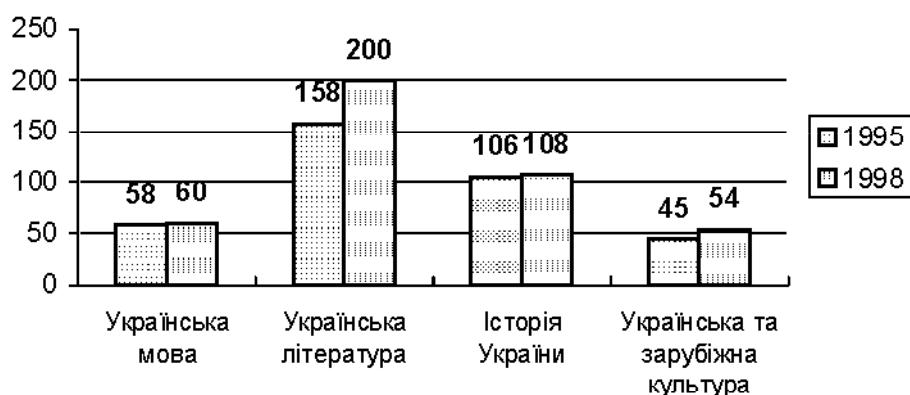
Як бачимо з табл. 1, загальний обсяг навантаження фахівців сестринської справи за три роки навчання скоротився на 630 год. Не зважаючи на це, професійно-орієнтовані дисципліни на 169 год. розширили свій діапазон. Такі зміни створюють сприятливі умови для поліпшення фахової підготовки майбутніх медичних працівників, водночас з вдосконаленням навчально-виховного процесу вивільняється час для пожвавлення позаудиторної роботи, національного виховання, відродження традицій і звичаїв українського народу.

Таблиця 1.

## Загальний обсяг навантаження фахівців сестринської справи

Навчальні плани (рік)	Цикл загальноосвітніх, гуманітарних, соціально-економічних наук (год.)	Цикл фундаментальних наук (год.)	Цикл професійно орієнтованих дисциплін (год.)	Цикл практичного навантаження (год.)	Вибіркові дисципліни (год.)	Дисципліни самостійного вибору навчального закладу (год.)	Всього (год.)
1995	2773	649	1451	918	228	82	6218
1998	2392	712	1620	702	108	54	5588

Особлива роль у національному вихованні належить змісту гуманітарних українознавчих дисциплін. Для порівняння обсягу навантаження з них за старими і новими програмами наводимо діаграму.



Отже, можемо зробити висновок, що нові програми сприяють національному вихованню, але і вони у перспективі мають удосконалюватись з метою утвердження національної ідеології у навчальному процесі медичних вузів I-II рівня акредитації.

Вдосконалення змісту освіти, відповідно до вимог розвитку нашої держави у вищих медичних навчальних закладах I-II рівня акредитації, проходить такими шляхами:

- перегляд навчальних планів і програм з усіх навчальних дисциплін;
- розробка підручників і посібників нового типу;
- розробка і впровадження стандартів медичної освіти з різних дисциплін;
- розробка методичного забезпечення, набору дидактичних матеріалів відповідно до нових програм.

Зміст освіти медичних навчальних закладів I-II рівня акредитації повинен забезпечувати інтеграцію навчальних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків і бути спрямованим на формування активної життєвої позиції, національної свідомості, чітких суспільних поглядів і переконань, високого професіоналізму майбутніх медпрацівників.

Знайомлячи студентів із змістом навчального предмету та короткою історією його розвитку, ми рекомендуємо обов'язково підкреслювати роль видатних українських вчених у розвитку тієї чи іншої галузі знань. Наша національна освіта повинна мати головний пріоритет — інтелект. Студентську молодь повинні надихати на творчі пошуки наші інтелектуальні витоки, пробуджувати почуття національної гордості і прагнення самим творити.

Змістожної дисципліни вищого медичного навчального закладу I-II рівня акредитації, крім наукової і професійної цінності, повинен мати загальнолюдську і національну духовну спрямованість. Зміст освіти у медичних навчальних закладах поряд із теоретичною і практичною підготовкою молодого спеціаліста повинен мати свою специфіку, враховувати сферу майбутньої діяльності — охорона здоров'я.

Основний принцип у роботі медика — не нашкодити. Поряд із національною свідомістю, високим професіоналізмом такі риси характеру, як чуйність, доброта, почуття милосердя, співпереживання, повинні бути притаманні усім медпрацівникам. Ці риси потрібно починати виховувати в сім'ї, їх необхідно плекати у школі та медичному вузі. Душевно черства, байдужа до чужого болю людина ніколи не зможе стати хорошим медпрацівником.

Звичайно, одні дисципліни мають більші можливості для національного виховання, інші — менші. Можна визначити загальні принципові підходи до змісту освіти з позицій національного виховання в навчальному процесі. Насамперед це його наповненість народознавчою, національною тематикою і проблематикою.

Дисципліни гуманітарного циклу — українська мова, українська література, іноземна мова, історія, географія — повинні давати студентам знання основ наук на рівні світових стандартів і на українознавчому ґрунті висвітлювати загальнолюдські цінності.

Можливості предметів математичного циклу (математики, інформатики) дещо обмежені у забезпеченні національного компонента, але при широкій ерудиції викладача, глибоких знаннях свого предмету можна знайти моменти для впровадження елементів національного виховання.

Спеціальні дисципліни (хірургічні хвороби, внутрішні хвороби, інфекційні хвороби, шкіряні хвороби, очні хвороби та ін.) також мають можливості для впровадження елементів національного виховання на відповідних заняттях.

Невичерпні можливості для впровадження національного виховання в навчальний процес спеціальних дисциплін мають знання народної медицини, фітотерапії, мануальної терапії, народно-лікувальної практики, знайомство з досягненнями передових медиків міста, області, з науковими і трудовими досягненнями випускників училища чи коледжу.

На заняттях з основних загально-освітніх дисциплін, що вивчаються в медичних навчальних закладах I-II рівня акредитації національне виховання ми рекомендуємо впроваджувати таким чином:

Українська мова. Ознайомлення студентів із правдивою історією, походженням і розвитком української мови, намаганням імперських та тоталітарних режимів асимілювати, русифікувати, ополячити Україну; висловлюваннями видатних людей про українську мову, її багатство, красу, мелодійність; з народними пристів'ями, приказками, поговорками, загадками, народними піснями, щедрівками, колядками; законом про державність української мови [4, 134–135].

Сприймання загальноосвітніх і спеціальних наук (педіатрії, хірургії, акушерства та гінекології і т.д.) українською мовою, нові україномовні підручники і посібники — міцний і надійний гарант національного виховання у навчальному процесі майбутніх медиків.

Через слово, музику, літературу, мистецтво викладачі медичних навчальних закладів регіону намагаються пов'язувати свідомість своїх студентів з розумінням свого національного походження, зі своїм корінням, зі своїм народом, його історією. А якщо цього зв'язку ми не забезпечимо, то дозвольте запитати словами К.Ушинського: "Навіщо вивчати історію, словесність, усе багатство наук, коли це учіння не примушує нас любити ідею і істину більше, ніж гроші, карти і вино, і ставити духовні насолоди вище тілесних" [5, 14]. Це застереження важливо пам'ятати сьогодні, коли багато молодих людей втрачає життєві орієнтири, плутається в національних і загальнолюдських цінностях. Безладні реалії навколошнього життя вносять серйозні корективи в їх ще слабку свідомість.

Українська література — один з предметів, які формують у студентів національну свідомість. Адже кожен письменник, поет є виразником національної культури народу. Заняття з цієї дисципліни спрямовані на пробудження патріотичних почуттів, формування нового мислення, усвідомлення таких понять, як патріотизм, національна свідомість, свобода, совість, українська душа, любов до України, до її народу.

Вивчаючи історію, студенти-медики знайомляться з племенами, що проживали на території краю; з історичними подіями; зображеннями народних героїв у легендах, переказах, народних думах, піснях, літописах; з культурою, освітою у різні історичні періоди; з видатними діячами минулого — вихідцями з даної місцевості; з перебуванням у краї відомих діячів культури, історичних постатей; земляками — борцями за свободу та незалежність України; з пам'ятними історичними місцями, рідним краєм — складовою України; з участю населення краю у референдумі на підтвердження Акту проголошення незалежності України; з виборами Президента [4, 134].

На географії студенти дізнаються про етнічну територію держави України; етнічний склад населення краю, його еволюцію, причини міграції; втрати у війнах, під час голодоморів; історичний аспект господарсько-екологічної та виробничо-господарської діяльності українців; народний досвід раціонального природокористування; народне погодознавство; турботу про екологію, запаси корисних копалин краю.

Математика розповідає про народну мудрість як джерело математичних знань; про давні народні вимірювання, їх пізnavальне значення, про українських видатних учених-математиків.

На фізиці студенти пізнають народні прикмети і тлумачення їх фізичною наукою, як застосовується техніка, медична апаратура у виробничій діяльності, в роботі медичних установ; про народне та медичне раціоналізаторство і винахідництво, народний досвід використання енергії (вітряки, млини та ін.); народну астрономію; про внесок українських учених-фізиків, конструкторів у світову науку.

Іноземна мова розкриває зміст текстів підручника, а також додатковий пізnavальний матеріал з газет та інших джерел, який повинен мати національне спрямування. Викладачі іноземної мови у вузі повинні намагатися не тільки навчати студентів оволодіти цими мовами, а й прищепити їм кращі якості людини, громадяніна, які б відповідали вимогам суспільства на сучасному етапі його розвитку.

Заняття біології сприяють вихованню любові до рідного краю, знайомлять студентів із рослинами — символами України: калина, верба і т.д. Майбутні медики отримують поняття про лікарські рослини, їх збереження і примноження запасів; про народні погляди на людину, гігієну тіла і душі. Студенти пізнають своє генеалогічне дерево, складають свій родовід.

Хімія сприяє знайомству з підприємствами хімічної промисловості краю, наявністю природних багатств, сировини хімічної і нафтохімічної промисловості; із запасами корисних копалин; з місцевими будівельними матеріалами, з тим, як природоохоронні проблеми пов'язані з роботою хімічного виробництва, як економно і комплексно використовуються природні ресурси, з внеском українських вчених у розвиток хімії і хімічної промисловості нашої країни.

На заняттях фізического виховання студенти проводять народні ігри, забави, змагання; знайомляться з козацькими традиціями, загартуванням організму, лицарським вихованням, скаутським і пластівським рухом, досвідом підготовки до життя і захисту України.

Знання історичних і культурних надбань нашого народу необхідні не лише для піднесення національної гідності, а й для використання кращих традицій у нашому сьогодені. Успішно ці знання можна використовувати при вивчені анатомії, фізіології та гігієни. Це, зокрема, питання народної медицини. Ця ділянка народної культури привертає до себе все більшу увагу медиків.

Народна медицина — одна із найстаріших галузей людського знання і є невід'ємною частиною традиційно-побутової культури українців. Ці знання важливо донести до студентів при вивчені спеціальних дисциплін — внутрішніх хвороб, хірургічних хвороб та інше. Це — перша допомога при ударах, розтягненні зв'язок, вивихах і переломах; використання у харчуванні диких рослин, отруйні рослини місцевої флори, народні засоби попередження отруєнь та ін. [7, 61–62].

Новий зміст медичної освіти з пріоритетом національних і загально-людських цінностей вимагає нового покоління підручників, навчально-методичних посібників з усіх дисциплін. Зміст і структура навчальних предметів — це дієвий засіб невимушеної, непримітного впливу на особистість. Національний компонент виховання найвиразніше має втілюватися методичному забезпеченні, атмосфері і дизайні навчальних закладів, їх зв'язку з етносередовищем.

Отже, зміст освіти є визначальним і невід'ємним компонентом процесу навчання. Саме в змісті освіти знаходять відображення складові накопиченого людством соціального досвіду, які суспільство, вуз, сім'я намагаються передати новим поколінням і які є основою формування молодої особистості. Зміст освіти визначає спрямованість навчального процесу, його характер і пріоритети. Кожен навчальний предмет, крім наукової і професійної цінності, повинен нести певний духовний потенціал, сприяти національному вихованню молоді.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). — К.: Райдуга, 1994. — 64 с.
2. Гончаренко С.У. Стандарти загальної середньої освіти. Проблеми пошуки перспективи / Матеріали всесукаїнської науково-практичної конференції. — К., 1996. — 136 с.
3. Зайчук В. На зламі тисячоліть // Рідна школа. — 1999. — № 6. — С.3.
4. Виховання громадяніна / П.Р.Гнатенко, Н.І.Косарєва, Л.В.Крицька, В.Л.Поплужний. — К.: ІЗМН, 1997. — 246 с.
5. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т.— К.: Рад.шк., 1983. — Т.1.— 488с.
6. Акушерство / З.Кучма, Л.Романчук, А.Франчук, С.Хміль. — Тернопіль: Укрмедкнига, 1998. — 378с.
7. Когут Б. Джерело чисте, життєдайне // Рідна школа. — 1999. — № 5 — С.61–62.
8. Фіцула М.М. Педагогіка. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 1997. — 192 с.

## ЗА РУБЕЖЕМ

Надія СОБЧАК

### РОЗВИТОК ПРОГРАМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США

Процес інформатизації сучасного суспільства, що характеризується розвитком нових інформаційних та комунікативних технологій, неминуче торкнувся і сфері освіти. Використання глобальних і локальних електронних мереж, мультимедійних засобів навчання, комп'ютерних технологій призвело до появи, поряд із традиційними, нових форм навчання. Зокрема, значну популярність у всьому світі починають завойовувати програми дистанційного навчання.

Дистанційне навчання — це така організація навчального процесу, при якій надання суттєвої частини навчального матеріалу та взаємодія між студентом і викладачем забезпечується завдяки використанню сучасних інформаційних технологій: супутникового зв'язку, комп'ютерних телекомунікацій, національного і кабельного телебачення, мультимедійних навчаючих систем та ін. Основною ідеєю методики дистанційного навчання є створення навчального інформаційного середовища, складовими частинами якого є викладачі і студенти, що взаємодіють з допомогою сучасних телекомунікаційних засобів: комп'ютерні інформаційні джерела, електронні, відео- та аудіо бібліотеки, підручники і навчальні посібники. Таке навчальне середовище створює унікальні можливості всім бажаючим для отримання знань, як самостійно, так і під керівництвом викладачів.

У багатьох розвинутих країнах розроблені та ефективно діють програми дистанційного навчання і, навіть, цілі "дистанційні" навчальні заклади.

В Україні, на жаль, застосування технологій дистанційного навчання є незначним і обмежується, переважно, сферою бізнес-освіти. У гуманітарній освіті взагалі та соціальній зокрема можливості дистанційного навчання залишаються практично нереалізованими. Для цього існує ряд об'єктивних причин: перш за все — це молодість самої соціальної освіти, з чим пов'язані такі проблеми, як необхідність розробки державного стандарту соціальної освіти, чіткого визначення її структури, відбору науково обґрунтованого змісту освіти та ін. По-друге, фахівці відзначають проблеми, пов'язані із браком коштів для розробки та впровадження програм дистанційного навчання, відсутність необхідних засобів (мультимедійних комп'ютерів, програмного забезпечення). По-третє, це відсутність досвіду щодо створення та впровадження інформаційних технологій дистанційної освіти. Якщо перші дві проблеми можуть бути вирішенні на державному рівні, то у вирішенні останньої частково може заради аналіз організації дистанційного навчання у країнах, де вже існує відповідний позитивний досвід.

За останні 20–30 років у США, поряд із традиційними програмами підготовки спеціалістів із соціальної роботи, успішно функціонують програми дистанційного навчання, які дають можливість отримувати освіту вдома. На жаль, Рада з освіти у соціальній роботі не володіє точною статистикою щодо кількості програм дистанційного навчання, проте за приблизними підрахунками в країні діє близько сотні програм підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи.

Фахівці виділяють *три основні етапи розвитку програм дистанційної освіти* у соціальній роботі в США.

На початковому етапі освітні програми із соціальної роботи розміщувались поза межами навчального закладу. У Керівництві з акредитаційних стандартів, виданому у 1971 році Радою з освіти у соціальній роботі, програма дистанційного навчання визначалась як "програма, що пропонує принаймні 1 рік навчання професії за навчальним планом, який передбачає, як

теоретичну так і практичну підготовку студентів-стажіонарників у школі соціальної роботи, яка знаходитьться за межами основного навчального закладу" [3].

Реалізацію навчального процесу у таких програмах займався викладацький штат головного вузу, або набирається додатковий штат викладачів. Методи навчання та викладання залишались традиційними: лекції, семінари, практичні заняття, індивідуальні консультації.

На цьому етапі розвитку дистанційної освіти у США існувало 2 типи програм:

а) так звана "когортна" модель, коли набиралися одна або кілька груп студентів, організовувався процес їх підготовки, і тільки після їх випуску обговорювалось і приймалось рішення про доцільність продовження програми;

б) постійна локальна модель, коли фактично створювався "філіал" основного навчального закладу, облаштовувалась бібліотека, набирається постійний штат викладачів та обслуговуючий персонал.

У 1984 році Акредитаційна комісія Ради з освіти у соціальній роботі США розробила акредитаційні стандарти для альтернативних програм, які діють і сьогодні. Термін "альтернативна" вживається щодо програм, які мають суттєві відмінності від акредитованої програми, що діє в головному навчальному закладі. Суттєвими вважаються зміни, що стосуються цілей програми, меж самостійності, здійснення контролю за діяльністю програми [2]. Під категорією альтернативних підпадають і дистанційні програми, які діють за межами навчального закладу. Сьогодні у США існує декілька десятків програм такого типу.

Наступним етапом розвитку дистанційної освіти стала так звана модель "переносної аудиторії", коли нова програма не просто була розташована на певній віддалі від головного навчального закладу, а й характеризувалась застосуванням нових технологій. Використання можливостей інтерактивного супутникового телебачення дало змогу ретранслювати навчальні заняття з головного корпусу у віддалені аудиторії, що забезпечило можливість одночасного спілкування студентів, які знаходиться у різних місцях, між собою та з викладачем.

Використання цієї технології значно вплинуло на зміст і стиль викладання. Виявилося, що в силу особливостей окремих навчальних курсів, які вимагають налагодження тісної взаємодії викладача і студентів, їх взагалі неможливо викладати при використанні цієї моделі. Лише незначна кількість дистанційних програм такого типу зуміла повністю перебудувати свій навчальний план в інтерактивному форматі; більшість програм поєднують традиційну модель навчання для практичних курсів та польової практики з використанням інтерактивної технології для викладання інших навчальних курсів.

Серед недоліків інтерактивної технології фахівці в першу чергу називають проблеми технічного характеру (можливі технічні перебої у трансляції, обмеження у звукі та зображення), часову обмеженість трансляції, що позначається на глибині розуміння студентом поданого матеріалу, проблеми порушення конфіденційності справи клієнта при обговоренні через присутність в аудиторії інтерактивного телебачення.

Ця модель підготовки фахівців соціальної роботи є ефективною за умови пристосування до неї студентів та викладачів, переосмислення ними своїх ролей, а також зведення до мінімуму технічних неполадок.

Як свідчать статистичні дані, навчанню за цією моделлю віддають перевагу люди середнього віку, які вже мають багатий практичний досвід і прагнуть скористатись перевагами програм цього типу. Такі студенти, як правило, добре усвідомлюють свої особистісні та професійні потреби і здатні більше уваги приділяти самостійному навчанню, що є характерною рисою усіх програм дистанційного навчання.

Прихильники цієї моделі навчання заснували у США Національну мережу дистанційної освіти, метою якої є пропаганда програм дистанційного навчання соціальних працівників. На їх думку, Рада з освіти у соціальній роботі не звернула належної уваги на дистанційну освіту. Внаслідок розпочатого у 1994 році діалогу між представниками цієї організації та Акредитаційною комісією з'явилось Керівництво з організації програм дистанційного навчання на основі використання інтерактивного телебачення. Воно було розроблене Акредитаційною комісією з метою підвищення якості освіти дистанційних програм. Комісія надала програмам, які базувалися на використанні інтерактивного телебачення, статус альтернативних, оскільки відмінності, викликані використанням нових технологій навчання і викладання, були оцінені

нею як суттєві. Для отримання акредитації ці програми повинні мати офіційне схвалення Комісії. У випадку відхилення від акредитаційних стандартів передбачається експериментальна або інноваційна перевірка програми. Як правило, програми, які опираються на Керівництво та Акредитаційні стандарти для програм дистанційного навчання для підвищення якості компонентів програми, не мають проблем, пов'язаних з отриманням акредитації.

У процесі освіти соціальних працівників у США сьогодні успішно використовується модель "переносної аудиторії". Багато програм із соціальної роботи досягли значних успіхів, будуючи навчальний процес власне на цій моделі.

Третій етап у розвитку дистанційної освіти у соціальній роботі характеризується використанням у навчальному процесі комп'ютерів й Інтернету. Усі попередні технології передбачають навчання у реальному часі, використання ж комп'ютерів створює реальні можливості для опанування навчальних курсів асинхронно. Тобто розроблені в електронному форматі матеріали викладача (наприклад, конспекти лекцій, завдання) можуть використовуватись студентом у будь-який зручний для нього час.

Організація роботи за цією моделлю вимагає значних затрат часу і зусиль, пов'язаних із розробкою та розміщенням на веб-сторінках навчальних курсів. Існує багато як прихильників, так і противників використання комп'ютерів у програмах дистанційного навчання соціальних працівників. Єдине, що не викликає сумніву, — те, що їх використання змінило та продовжує змінювати технологію організації навчального процесу.

Акредитаційна комісія усвідомлює, що діюче Керівництво з дистанційної освіти не в змозі вирішити багато проблем, що виникають у комп'ютерному середовищі (наприклад, конфіденційність, захист авторських прав). Проте Комісія відслідковує зміни в освітніх технологіях і розробляє нове Керівництво, яке б відповідало реальним потребам.

Можливості дистанційного навчання є значними, проте, на думку багатьох фахівців, не може замінити очного. Тому сьогодні найбільш ефективними визнають ті програми навчання соціальних працівників, які поєднують традиційну та дистанційну форми навчання, остання при цьому займає до 40 % від загального часу заняття.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Council on Social Work Education. (1995). Commission on Accreditation distance education guidelines [Online]. <http://www.cswe.org>
2. Council on Social Work Education. (1991). Handbook of accreditation standards and procedures (rev. ed.). Alexandria. <http://www.cswe.org>
3. Council on Social Work Education. (1971). Manual of accrediting standards for graduate professional schools of social work New York. <http://www.cswe.org>
4. Wilson S. Distance Education and Accreditation // Journal on Social Work Education. — 1999. — № 35(3).

Юрій ПОЛІЩУК

#### ГРОМАДСЬКІ МОЛОДІЖНІ ОБ'ЄДНАННЯ У СТРУКТУРІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ В КРАЇНАХ — ЧЛЕНАХ ЄС

26 червня 1991 р. була прийнята Резолюція Ради Європи, основним завданням якої було розвивати "співробітництво в галузі молодіжної політики з метою виховання в молодих людях усвідомлення своєї приналежності до Європи і реалізація їх праґнень відігравати позитивну роль у побудові Європейського Співтовариства" [4, 5].

У зв'язку з цією Резолюцією було передбачено ряд акцій, спрямованих на підтримку і розвиток громадських молодіжних об'єднань, на активізацію їх діяльності в загальній системі соціалізації молоді. Реалізація цих акцій допомогла в принципі вирішити ряд важливих проблем на трьох рівнях:

- 1) активізувати молодіжну політику і соціальну роботу з молоддю на національному рівні;
- 2) упорядкувати організаційні структури громадських молодіжних об'єднань;
- 3) організувати психолого-педагогічну підготовку лідерів громадських молодіжних об'єднань.

Враховуючи різноманітність молодіжних структур, які здійснюють соціальну роботу з молоддю в країнах — членах ЄС, особливо ж на місцевому і регіональному рівнях, ми

вважаємо за доцільне зробити спробу порівняти ці структури з метою виявлення особливостей соціально-педагогічної діяльності західно-європейських громадських молодіжних об'єднань.

У Бельгії за організацію соціальної роботи серед молоді несуть відповідальність на державному рівні три общини: франкомовна, фламандська і німецькомовна. Варто відзначити той факт, що при наявності у цих обєднаннях різних структур, форм, методів роботи вони мають деяло спільне і суттєве: громадські молодіжні об'єднання, які займаються активною соціально-педагогічною діяльністю, визнаються урядом і мають значну фінансову підтримку.

Франкомовна община займається, в основному, молодіжною політикою, організацією навчання молоді і соціальною політикою (зосереджуючись на групах ризику) і здійснює певною мірою вплив на зайнятість молоді.

Служба молоді "Servise de la jeneses" цієї общини в своїй діяльності орієнтується на такі пріоритетні сфери:

- підтримка різноманітних неформальних молодіжних об'єднань за інтересами, які фінансуються офіційними молодіжними організаціями;
- патронат соціальних молодіжних структур, створених у сфері культурно-розважальної діяльності молоді і підлітків (центри дозвілля, молодіжні клуби, центри для притулку, центри туризму тощо);
- інформаційні молодіжні центри;
- підтримка молодіжних ініціатив (захоочення і підтримка прогресивних і реально потрібних молодіжних проектів, ініціатив);
- міжнародні зв'язки (вихід на ЄС, Молодіжну Європейську програму, Агентство для молоді).

При наявності такої ж багатофункціональної молодіжної інституції у франкомовній общині немає спеціальної структури, яка б займалася координацією роботи з громадськими молодіжними об'єднаннями. Проте варто сказати, що існує певна ланка, яка підтримує постійний зв'язок між різними підлітково-молодіжними асоціаціями, спілками і службами. Це Рада франкомовної молоді (СJEF).

Для фламандської общини у сфері молодіжної політики притаманна приватна ініціативність. Головна функція держави полягає в тому, щоби забезпечити законодавчу базу, визнати громадське молодіжне об'єднання (на підставі визначеного общинною критерію), забезпечити при потребі субсидією і підтримати ці об'єднання в їх реалізації конкретних програм.

Уряд здійснює свою політику через Молодіжну дирекцію, до складу якої входить три служби:

1. Молодіжна служба праці, яка в своїй роботі взаємодіє з громадськими молодіжними об'єднаннями.
2. Регіональна і місцева служба, які взаємодіють із громадськими молодіжними об'єднаннями на регіональному і місцевому рівнях.
3. Інспекційна служба, яка виконує педагогічну функцію, підтримуючи діяльність громадських молодіжних об'єднань.

Молодіжна Дирекція несе відповідальність за такі сфери діяльності: субсидування громадських молодіжних об'єднань, соціальних інфраструктур (молодіжні і підліткові клуби за інтересами, туристичні центри, центри для дітей і молоді); зауваження підлітків та молоді у сферу культурологічної діяльності і підтримка їх; інформування та освітня допомога молоді; міжнародна молодіжна програма "Молодь для Європи" тощо.

У німецькомовній общині Бельгії головним партнером у взаємодії з урядом є Рада молоді, яка водночас виступає координуючим органом і підтримує громадські молодіжні об'єднання. При цьому Рада переслідує кілька цілей: захист інтересів молоді даної общини; підтримка всієї діяльності молоді, особливо ж тих рішень і дій, які безпосередньо впливають на її долю; здійснення координаційної роботи серед членів громадських молодіжних об'єднань.

Можна сказати, що в усіх трьох обєднаннях постійне спільне явище — соціально-педагогічна робота серед молодого покоління має постійну державну дотацію, вона орієнтована па самостійність та ініціативність самої молоді, і в першу чергу, її громадських молодіжних об'єднань [1, 117–119].

Аналіз особливостей молодіжної політики в Данії показав, що, на відміну від Бельгії, тут відсутня державна структура, яка займається проблемами молоді. В основному вся робота з підлітками і молоддю входить у компетенцію Міністерства культури в загальних рамках соціокультурної діяльності. Всі види соціально-педагогічної роботи з молоддю реалізуються громадськими молодіжними об'єднаннями, молодіжними клубами, спортивними асоціаціями. Ці структури підтримуються матеріально, тому до їх складу входить близько 75% всіх молодих датчан [1, 121].

Зазначена система реалізації молодіжної політики дозволяє місцевій владі створювати координаційні структури, щоб підтримувати достатньо професійний і організаційний рівень розвитку молодіжних ініціатив. Інтереси молоді на національному рівні захищає Національна молодіжна рада, яка проводить переговори з зацікавленими міністерствами, активізує ініціативу уряду щодо молодіжних проблем [1, 121].

На відміну від Данії, у Німеччині молодіжні проблеми вважаються частиною досить широкої сфери соціальної роботи, чільне місце у якій посідає культивування і розвиток бажання та здібностей молодого покоління брати активну участь у культурному, соціальному і політичному житті. Відповідальність за цю роботу в основному покладено на громадські молодіжні об'єднання, діяльність яких регламентована відповідними законами держави, яка також забезпечує їх фінансовому плані. Активно співпрацюючи з молодіжними організаціями на партнерських підставах, уряд дотримується певних правових меж. Правові аспекти зазначененої взаємодії в основному визначені Законом про громадські об'єднання дітей та молоді, прийнятим 26 липня 1990 року [1, 115].

На національному рівні відповідно до даного закону створено Федеральний дорадчий комітет з проблем молоді. Основним його завданням є розробка рекомендацій для уряду з фундаментальних молодіжних проблем, а також щодо форм співпраці з громадськими молодіжними об'єднаннями. Проте основна робота з молоддю зосереджена на регіональному та муніципальному рівнях. Зокрема, на муніципальному рівні співпрацюють самодіяльні молодіжні організації із соціальними службами, які в тісній координації займаються реалізацією конкретних програм (довідля, соціальної допомоги, культурно-освітньої, спортивної діяльності тощо). При всіх муніципалітетах створені спеціальні молодіжні офіси, в завдання яких входить підтримка громадських молодіжних об'єднань фінансами. На регіональному рівні молодіжні офіси та ради молоді координують як власну діяльність і фінансування, так і діяльність різних освітніх центрів, молодіжних гуртожитків, товариств, надаючи ім ще й методичну допомогу [1, 116].

Подібна структура участі громадських молодіжних об'єднань у процесі соціалізації молоді діє в Іспанії. Основною метою в роботі з підлітками і молоддю, за визначенням Конституції Іспанії, є створення потрібних умов для вільної і активної участі молоді у політичному, соціальному та культурному розвитку країни.

Основним координуючим центром проведення молодіжної політики є Інститут молоді, який несе відповідальність за роботу з молоддю перед урядом. Але варто зазначити, що Інститут молоді — це не чиновницька структура, а орган, який активізує, стимулює і підтримує всі молодіжні інновації і має такі основні напрямки діяльності:

- стимулівання і реалізація урядової молодіжної політики при наявній співпраці з державними міністерствами та з регіональними і місцевими органами, які займаються молодіжними справами;

- стимулівання активної участі молоді в культурній діяльності;
- підтримка і стимулівання громадських молодіжних об'єднань;
- розвиток і координація міжнародних зв'язків і співпраці у галузі молодіжної політики;
- розвиток і координація інформаційної та освітньо-професійної системи для молоді;
- збирання і поширення дослідницької та іншої інформації про молодь.

Останнім часом в Іспанії розпочалася реалізація нових соціальних програм для молоді:

а) програма підготовки молоді до самостійного трудового життя;

б) програма вступу молоді у трудове життя шляхом реалізації відповідної політики зайнятості;

в) програма боротьби з наркоманією серед підлітків і молоді;

г) програма створення мережі соціально–педагогічних служб для підлітків і молоді та введення в практику "молодіжної картки", яка надає молоді право користуватися окремими пільгами у сфері дозвілля, проїзду в транспорті, при отриманні кредитів тощо;

д) забезпечення участі молоді у різних молодіжних програмах через мережу громадських молодіжних об'єднань.

На думку організаторів цих програм, без активної участі у них громадських молодіжних об'єднань, вони приречені на провал.

Крім Інституту молоді в Іспанії також діє Міжвідомчий комітет у справах молоді і дітей, який координує міжвідомчу співпрацю і є водночас самостійною організацією. Міжвідомчий комітет також тісно координує свою діяльність із численними громадськими молодіжними об'єднаннями [3, 219–223].

Багатогранною і розгалуженою у галузі соціальної роботи з молоддю є молодіжна політика уряду Франції. Основна увага Міністерства у справах молоді і спорту надається створенню відповідних умов для організації і діяльності громадських молодіжних об'єднань, а також реалізації різноманітних соціально спрямованих молодіжних програм.

Важливим аспектом у реалізації різних програм діяльності громадських молодіжних об'єднань є те, що вони спрямовані на допомогу саме тим, хто цієї допомоги особливо потребує, а також на організацію участі молодих людей у їх соціальній і професійній інтеграції. Крім того створено 997 інформаційних центрів, де кожен може одержати безкоштовну інформацію щодо працевлаштування, лікування, професійної освіти, соціальної допомоги, дозвілля тощо. Але особливо важливим, на нашу думку, є створення у Франції понад 500 молодіжних муніципальних рад, які координують діяльність громадських молодіжних об'єднань із різноманітними соціальними службами, іншими громадськими організаціями на муніципальному рівні, а також надають їм фінансову допомогу [3, 226–229].

Особливий інтерес викликає соціально–педагогічна робота з дітьми і молоддю в Греції. Урядом цієї країни розроблені і реалізуються молодіжні соціальні програми за такими напрямами:

- культурна діяльність для дітей і молоді;
- розвиток бібліотек для дітей і молоді;
- історія грецької молоді (створення в архівах молодіжних відділень, проведення досліджень з цієї проблеми);
- превентивна освіта й організація освіти щодо обізнаності в галузі наркотиків;
- розробка соціальних проектів для розумово відсталих і недієздатних дітей і молодих людей;
- створення молодіжних інформаційних центрів;
- надання прямих і опосередкованих субсидій громадським молодіжним об'єднанням;
- підтримка творчої ініціативи молодих людей;
- розробка і реалізація молодіжних екологічних проектів.

У Греції організовує і реалізує всю молодіжну політику Секретаріат у справах сім'ї та дітей [3, 241–245].

На відміну від Греції, в Ірландії вся соціально–педагогічна робота серед підлітків і молоді проводиться лише самодіяльними громадськими організаціями, в тому числі й молодіжними. Уряд фінансує різноманітні соціально орієнтовані програми через відділ Міністерства освіти "Молодіжні справи".

Доцільно вказати на те, що пріоритетними програмами відділу "Молодіжних справ" є:

- поліпшення умов життя дітей і молоді з фізичними вадами або тих, хто перебуває у скрутному матеріальному становищі;
- соціальна освіта й особистісний розвиток;
- ефективне використання вільного часу особистістю і розвиток добровільних служб;
- інформаційне забезпечення молодіжних потреб;
- міжнародна молодіжна діяльність.

Варто вказати на те, що основну роботу з реалізації зазначених програм беруть на себе саме громадські молодіжні об'єднання, які її координують між собою [3, 257–258].

Особливо старанно організовано реалізацію молодіжної політики в Люксембурзі, де ще на початку 20-х років було створено Міністерство у справах молоді. В наступні роки йому на допомогу було розгорнуто значну соціальну інфраструктуру, яка включає:

- 1) інформаційні і консультативні центри для підлітків і молоді, метою яких є надання різноманітної інформаційно-консультативної допомоги;
- 2) молодіжні центри, які відіграють важливу роль у реалізації різноманітних молодіжних програм і здійснюють свою діяльність при підтримці муніципальної влади;
- 3) місцеві центри для молоді і підлітків, які вони охоплюють, в основному, гуртожитки, будинки відпочинку, табори для скаутів і гідів.

Проте, починаючи з 1992 року, Міністерство у справах молоді Люксембурга почало визначати й інші напрямки роботи, зокрема це стосується проблеми наркоманії, злочинності тощо. Вся робота в країні з молоддю координується Вищою радою молоді, яка виступає посередником між урядом і громадськими молодіжними об'єднаннями [3, 259–260].

У Нідерландах вся соціальна робота з підлітками і молоддю покладена на громадські молодіжні об'єднання та інші громадські організації. Роль уряду полягає лише в тому, щоби визначити основні напрямки соціально-педагогічної роботи серед підлітків і молоді, а також у їхній фінансовій підтримці [1, 120].

Контрастно в цьому плані виглядає Португалія. Проблеми молодіжної політики визнані у цій країні одними із пріоритетних. При цьому передбачається забезпечення комплексу заходів, які б сприяли розвитку процесу соціалізації молоді, плавний її перехід від школи до участі в самостійному трудовому житті. На урядовому рівні організатором цієї роботи виступає Інститут молоді, який основну увагу надає таким проблемам:

- посилення ефективності процесу реалізації молодіжних ініціатив, участі молоді у виробленні і прийнятті рішень;
- стимулювання ініціатив, творчості й підприємницьких здібностей молоді;
- децентралізація соціальної політики серед дітей і молоді шляхом створення місцевих структур;
- розвиток програм щодо молодіжного обміну, інформації та мобільності в межах країн — членів ЄС.

Центральним органом координації розроблених програм та ініціатив є Об'єднана консультативна рада молоді, яка сприяє створенню умов для соціального становлення дітей і молоді. При цьому Консультативна рада молоді є незалежною організацією, що координує діяльність громадських молодіжних об'єднань у ході реалізації соціально орієнтованих програм [3, 264–265].

У Великобританії не існує певних державних структур, які б спеціально займалися роботою з підлітками і молоддю. Ця проблема є частиною обов'язкової роботи будь-якого урядового відомства. Основною проблемою цих відомств у зазначеному контексті є визначення пріоритетних напрямків роботи з підлітками і молоддю та забезпечення їх фінансами. Загалом вся соціальна робота серед дітей і молоді у країні залежить від місцевої влади. Саме вона займається вирішенням питань щодо соціального захисту і підтримки підлітків і молоді, забезпечуючи їх інформацією, створюючи нові інфраструктури, дбаючи про культурне дозвілля, про соціальну допомогу, підтримку громадських молодіжних об'єднань [1, 113–114].

Однією з найбільш поширеніх сфер діяльності громадських молодіжних об'єднань у країнах — членах ЄС є організація дозвілля молоді. У цьому плані спілки молоді 90-х рр. минулого століття активно співпрацювали із закладами культури. Зокрема, досить інтенсивно розвивається співпраця громадських молодіжних об'єднань із бібліотеками у Франції. З кожним роком у цій країні все більш популярними серед молоді стають бібліотеки "відкритого типу", де в розпорядженні молоді є відеотека, музичний клуб, телезал, кімната для відпочинку і спілкування. На жаль, в Україні такий широкий спектр вибору можуть надати лише кілька великих бібліотек.

Про те, що співпраця між громадськими молодіжними об'єднаннями і бібліотеками в Західній Європі є поширеним явищем, свідчить хоча б існування при них молодіжних клубів. Зокрема, у Німеччині за останнє десятиріччя кількість молодіжних клубів при бібліотеках

подвоїлася. Молодіжні клуби при бібліотеках існують в округах Берлін, Котбус, Дрезден, Лейпциг, Магдебург, Росток, Потсдам, Шверін та ін. [5, 54]

У молодіжних клубах проводяться зустрічі з письменниками, діячами культури і мистецтв, читацькі конференції, театралізовані вечори, різноманітні конкурси. Робота клубів ведеться у різних напрямках. Тут обговорюються кінофільми, театральні вистави, спортивні події тощо. Предметом обговорення в клубі можуть бути і питання політики, економіки, науки.

Зупинимося детальніше на роботі "Бібліоклубу молоді" при Універсальній науковій бібліотеці округу Потсдам. Членство в клубі — безкоштовне. Всі члени клубу отримують щомісячно рекламні матеріали та інформацію про його роботу. В якості стимулу бібліотека пропонує річний абонемент на всі клубні заходи. Раз у рік проводиться захід під девізом "Бібліоклуб молоді запрошує нових членів". Місцева преса постійно дає інформацію про роботу клубу [5, 55].

Значну роль в організації дозвілля молоді відіграють бібліотеки і громадські молодіжні об'єднання Швеції. Це одна з небагатьох країн Європи, де звертається велика увага на участь молоді в оволодінні здобутками культури. При цьому "культурна рівність" за своєю значущістю дорівнюється до економічної та соціальної рівності громадян. Важливим засобом розширення молодіжної аудиторії є створення при бібліотеках просвітницьких молодіжних асоціацій, молодіжних творчих колективів, добровільних товариств юних любителів книги [2, 36].

В цілому за підходами до організації процесу соціалізації молоді і залученості до нього громадських молодіжних об'єднань країни — члени ЄС можна поділити на дві групи.

Перша: в цій групі країн соціальну роботу з молоддю можна розглядати як функцію суспільства — в широкому розумінні, зокрема — громадських молодіжних об'єднань та різноманітних приватних суб'єктів. Характерні ознаки цієї моделі соціалізації молоді можна уявити так:

а) роль держави досить обмежена: в її обов'язки входять створення законодавчої бази, на основі якої здійснюється соціальна робота, та допомога щодо забезпечення відповідних програм необхідним фінансуванням та соціальною інфраструктурою;

б) центральна адміністративна структура, яка несе відповідальність за соціальну роботу серед дітей та молоді, не є автономною, а частіше є або відділом, або директоратом міністерства, яке безпосередньо не займається соціальною роботою з молодим поколінням;

в) соціальна робота з молоддю визначається як вид політики, суть якої визначається соціокультурними чи соціоосвітніми цінностями разом взятими.

У другій групі країн є такі, які, хоч і визнають громадські молодіжні об'єднання у якості обов'язкових партнерів, але віддають перевагу і приписують основну роль урядовим установам. Їх завданнями є: стратегічне планування, координація соціальної молодіжної політики, яка має бути всеохоплюючою; розробка спеціальних програм, спрямованих на підтримку ініціатив молоді в галузі економіки і культури; створення і підтримка механізмів, які допомагають підліткам і молоді брати активну участь у різних сферах життя країни. Загалом характеристика цієї моделі може бути представлена так:

а) центральна адміністрація є або міністерством, яке займається соціальною роботою серед молоді, або організацією, яка здійснює свою діяльність під керівництвом певного міністерства, але з певною автономією;

б) здійснювана діяльність має чітке спрямування на подолання тенденції роздільності, яка з'явилася в результаті секторного підходу до молодіжної проблеми та прагнення забезпечити всебічний, інтегрований підхід до всіх проблем, які стосуються підлітків і молоді;

в) координаційні структури в цих країнах досить часто відіграють вирішальну роль і володіють особливими правами.

Незважаючи на те, що між названими моделями наявні певні відмінності, у Співтоваристві явно простежуються прагнення до реалізації ряду близьких за напрямком і змістом програм:

а) надання можливості молоді відігравати активну роль у житті суспільства у різних його інституціях, забезпечення інформацією, керівництвом і підтримкою;

б) формування почуття відповідальності у молоді, розвиток її ініціативи і творчості у різних аспектах життя;

в) надання змоги молоді висловлювати свою позицію щодо організації суспільства і розвитку його структур, які дозволяють їй брати участь у процесах вироблення і прийняття рішень;

г) сприяння розвитку у молоді інтересу до ознайомлення з духовними цінностями інших народів.

Водночас, крім цих пріоритетних напрямків, є ряд таких, які визначаються і реалізуються лише в окремих країнах — членах ЄС. При цьому варто зазначити, що країни — члени ЄС особливу увагу звертають на організацію діяльності різних інфраструктур, спрямованих на:

- підтримку і забезпечення інформацією громадських молодіжних об'єднань, які в ряді країн відіграють у процесі організації соціальної роботи з молоддю основну роль;

- підтримку і стимулювання культурної діяльності в середовищі молоді, участі її у культурному житті країни;

- надання членам громадських молодіжних об'єднань можливості більш активно брати участь у соціальній молодіжній політиці, створювати всі умови для їх плідної діяльності.

Аналіз місця і ролі громадських молодіжних об'єднань у структурі соціалізації молоді в країнах — членах ЄС відкриває для України певні перспективи у контексті творчого запозичення досвіду активної участі членів громадських молодіжних об'єднань у реалізації соціально орієнтованих молодіжних програм.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бэйли С., Линн Р. Теория и практика социальной работы. — Оксфорд, 1992. — С. 113–121.
2. Культурная политика в современном мире: Шведская модель // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. Информационный сборник. Выпуск 4. — М., 1991. — С. 36.
3. Лисовский В.Т. Самодеятельные любительские объединения молодёжи. — Л., 1998. — С.219–260.
4. Молодёжь в Европейском сообществе. Меморандум комиссии СОМ [( 91) 469]. — С. 5.
5. Культура. Формы участия публичных массовых библиотек в организации досуга молодёжи // ГБЛ. НИО информ–культура: ДОР. Выпуск 5–7. — М., 1998. — С. 54–55.

Йоланта ШЕМПРУХ

## ЗВ'ЯЗОК ТЕОРИЇ З ПРАКТИКОЮ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ

Взаємозв'язок теорії і практики в підготовці вчителів неодноразово був предметом наукових пошуків. Наголошується, що вирішення проблем освіти залежить від підготовки учителів, які повинні організувати навчально–виховний процес відповідно до сучасних принципів освітньої політики і практики, щораз більше враховувати результати наукових досліджень. Не менш важливими є різноманітні проблеми, які стоять перед школою і вчителем і стосуються демографічних, політичних, адміністративних та інших питань, пов'язаних із проблемами вищого шкільництва, місцем і роллю педагогічних студій в університетському навчанні і т.п.

Програми підготовки вчителів у загальному включають чотири компоненти: знання проeduкацію; специфічні педагогічні знання, знання предмету, який буде викладати вчитель; практика. В результаті їх засвоєння кандидат на вчителя має оволодіти знаннями і вміннями, необхідними для професійного виконання функцій і завдань, пов'язаних із майбутньою навчально–виховною працею.

І таким чином зорієнтованій концепції підготовки вчителів особливе місце належить зв'язку теорії і практики. У вирішенні цього питання проявляються різноманітні орієнтації з різним акцентуванням того чи іншого аспекту. Одні у підготовці вчителів підкреслюють підхід, який надає перевагу теорії, а практику трактують як застосування науки, інші навпаки — виділяють практику, зважуючи обсяг теоретичних знань. Тому із справжнім задоволенням включаємося в дискусію щодо зв'язку теорії з практикою в підготовці вчителів. При цьому сконцентруємо увагу на відповідях на питання: 1) які способи розгляду зв'язку між теорією і практикою існують у навчальних закладах, які готовять учителів? 2) як студенти оцінюють зв'язок теоретичної підготовки в навчальному закладі з власною педагогічною діяльністю?

Емпіричною основою піднятого проблематики стали здійснені у 1998–1999 рр. дослідження, які стосувалися ширшої проблематики педагогічної підготовки вчителів Наукові записки. Серія: Педагогіка. — №4. — 2001.

в університетах і вищих педагогічних школах Польщі. З точки зору піднятого теми, ми обмежилися представленням найважливіших рішень в обсязі практичної підготовки студентів до педагогічної праці в школі і тих, що стосуються названих вище питань. Зібраний емпіричний матеріал охоплює результати анкетування 1450 студентів педагогічних студій у трьох університетах і трьох вищих педагогічних школах, матеріали бесід із керівниками кафедр, інститутів та іншими уповноваженими працівниками вищих навчальних закладів, 64 плани студій та 19 інструкцій щодо організації і проведення педагогічних практик.

### Способи здійснення зв'язку між теорією і практикою

Практична підготовка вчителів здійснюється, переважно, через педагогічні практики, які уможливлюють крім загальнотеоретичної підготовки оволодіння певними педагогічними уміннями у теоретичному, діяльнісному й особистісному вимірах. Важливу роль надають педагогічним практикам сучасні концепції підготовки учителів, зокрема *рефлексійної практики* Д.Шона і *підготовки через практику* Д.Фіша. Погляди Д.Шона стосуються концепції рефлексійної практики як протиставлення окресленню "технічна раціональність", яка, на його думку, домінує в підходах до едукації і в підготовці освітніх працівників. Технічна раціональність означає, що коли відомі цілі, тоді питання про те, як робити, може бути зведене до інструментальної проблеми — питання про те, які засоби найкращі для досягнення цілей. Натомість рефлексійний учитель в проблемній ситуації уміє справитися з нею шляхом використання своїх знань і досвіду для вирішення проблеми.

Цілком інший підхід до суті теорії і практики представляє П.Гірш, трактуючи едукаційну теорію як мультидисциплінарну, оперту на суспільні науки (філософію, етику) і досвід. Такий підхід А.Парсон називає "нормативною едукаційною теорією", звертаючи при цьому увагу на відкритість поняття теорії і невизначеність способу формування поглядів, які, радше, не є придатними в практиці.

Зв'язок між теорією і практикою також може полягати в трактуванні суті практики як вихідної точки для творення теорії, яка визнає своєрідність практики. Тут варто згадати концепцію Д.Керр, відому як *теорія практики*. Ця концепція є важливим кроком до зrozуміння зв'язку теорії з практикою і розглядає ці поняття в контексті теорії діяльності — філософської течії, що має довести до зrozуміння людських дій (вчинків). Д.Керр твердить, що теорія практики має дати підстави для окреслення якості, займається, в основному, покращенням практичної діяльності. Ключовою властивістю, приписуваною теорії практики, є творення можливості розуміння. Отже, якщо хочемо використати теорію для оцінки і рекомендації діяльності, то вона повинна створити можливість розуміння того, що відбувається в практиці.

Полемізуючи з виділеними Д.Керр компонентами теорії практики, тобто наданням опису практики (в мові акції) і забезпеченням підстав для оцінки, А.Парсон стверджує, що, на його думку, описовий компонент теорії практики не дає засобів для зrozуміння практики, подібно як уміння оцінювання якості не робить з людини теоретика практики; ключовим для зrozуміння практики є навчання, як реалізувати діяльність, а не навчання результатів діяльності. Внаслідок, не опис практики, не оцінка дій, здійснюваних у рамках практики, дає розуміння, а понятійний аналіз практики творить властивості, що дають засоби для зrozуміння практики. На думку А.Парсона, розуміння теорії і практики в навчанні повинно виростати з нашого розуміння навчання, а не з априорних положень, що стосуються теорії і практики. Автор стоїть на позиції, що постулат зв'язку теорії з практикою в едукації є реалізованим тоді, коли учителі використовують свої знання і погляди для прийняття розсудливих і обґрутованих рішень, які стосуються того, що робити в класах. Тому в ході навчання потрібно підготувати майбутніх учителів до прийняття таких рішень.

Дискусія, що стосується зв'язку теорії і практики в підготовці учителів, є гарячою. Можна почути критичні голоси, які сугерують надмір теорії в програмах підготовки вчителів. Тенденції, що надають перевагу практично зорієнтованій їх підготовці, проявляються з різною силою в усьому світі, особливо в Англії, Голландії, Німеччині, США. В цих державах практично зорієнтована підготовка вчителів має також своїх противників, які вказують на низький, недостатній рівень їх підготовки. Багато педагогів у Польщі та інших країнах, наприклад, Карнегі Форум і Гольмес Гроуп в США, підкреслюють значення теоретичної підготовки у формуванні вчителя, вимагаючи академічного її рівня. В США едукаційні рапорти

вказують на зниження рівня навчання учнів, викликане, в значній мірі, схематичністю мислення і недостатніми знаннями вчителів. Американський представник критичної педагогіки Г.Гіроуks вимагає від учителів, щоб вони були інтелектуалами, готовими до творчих перетворень. Подібні постулати сформульовані в інших державах. Видеться, що така позиція є цілком слушною. Це питання поєднується з функцією і завданнями студентських практик, які є невід'ємною частиною підготовки студентів до професії у вищому навчальному закладі і включають елементи реалізації принципу поєднання теоретичної підготовки вчителів зі шкільною практикою.

### **Завдання і функції студентських практик**

Завдання педагогічних практик можна виразити через їх функції, які передовсім зводяться до опікунської, навчально-виховної, економічної, креативної, екологічної та аксіологічної. Вони дають можливість студентам співставити здобуті теоретичні і практичні знання шляхом застосування їх в едукації, наслідком чого стає їх систематизація і поглиблення.

Можна виділити такі функції практики: 1) інформаційну, пов'язану зі здобуттям знань про виховну реальність; 2) верифікаційну, яка полягає в співставленні і перевірці теоретичних положень у педагогічній реальності; 3) прагматичну, яка стосується підготовки студентів до педагогічної праці шляхом формування умінь, вироблення позицій і навичок, придатних для виконання учительських обов'язків.

У літературі з предмету аналізуються також такі функції: 1) усуспільнення молоді; 2) ідентифікація з професією; 3) формування розуміння педагогічних явищ і умінь педагогічної діяльності на основі теоретичних знань. Реалізація названих функцій вимагає активізації трьох сфер: пізнавальної, емоційної і діяльнісної.

Усуспільнення молоді в ході навчання відбувається природним способом у різних елементах системи, позанавчальній активності і в різних формах суспільної діяльності. Роль практик виразно зростає в конкретних фазах підготовки до професії і процесах усуспільнення шляхом створення нових, багатих площин розвитку особистісних рис, поглиблення процесів самоаналізу і створення відповідних мотиваційних та ідентифікуючих з професією ситуацій. Ця ідентифікація відбувається на основі власного досвіду, спостереження інших, оцінювання професії шляхом співставлення із власним "Я". Як складний процес є випадковою аспірацією мотивації навчання, інтелектуального рівня, рівня професійних умінь, сформованих у ході навчання, сатисфакції в професійній діяльності, можливості самореалізації в професії. Натомість уміння педагогічної діяльності — третя сфера функцій педагогічних практик — охоплює проблематику відповідності теорії і практики та можливості використання знань у вирішенні практичних проблем і проектуванні діяльності.

Тому можна стверджувати, що педагогічна практика розвиває у студентів здібність передбачення наслідків педагогічних фактів й уміння їх оцінювати, а також передбачення чинників, які співвіршують ці факти. Суттєвим є також пізнання учнів у категоріях змін, які відбуваються в них під впливом навчання. Це можливо тоді, коли студенти підготовлені до творення і критичної інтерпретації програм власної праці, володіють уміннями визначення стану готовності учня ставити перед собою завдання і співпрацювати з ним в педагогічному процесі. Отже, варто погодитися з поглядом Й.Пятета, який стверджує, що включення практики в програму вищої школи випливає, насамперед, з її загальноосвітньої функції, пов'язаної із специфікою людського пізнання, умовою якого є зіткнення суб'єкта з дійсністю, а не з поняттями про неї. Аналізуючи суть джерел професійно-педагогічних кваліфікацій учителів, варто підкреслити роль знань і значення педагогічних практик у їх підготовці.

### **Обсяг практичної підготовки студентів**

Із розпорядження МНЄ випливає, що за організацію, тривалість і фінансування студентських практик відповідають вищі школи. Загальна кількість обов'язкових практик студента не повинна бути меншою 150 годин, під час яких він проводить або відвідує навчальні, виховні або опікунські заняття з учнями чи вихованцями у закладах системи освіти.

В минулому заклади підготовки вчителів виправдовували багато форм професійної підготовки, які і тепер не втратили своєї актуальності. З точки зору організації в процесі навчання практики поділяються на безперервні (що відбувається у вільний від навчання час) та

практики під час навчального року. Такі види практик передбачені і сучасними навчальними планами.

Серед навчального року проводяться такі практики: загальнопедагогічна (асистентська) і психологічна (відбуваються в школі на другому курсі); предметно–методична (спеціальна), що проходить у школі на III і IV курсах і пов'язана з викладанням шкільних предметів, конкретними методиками та в опікунсько–виховних осередках (діагностично–профілактичних, ресоціалізаційних тощо), а також спеціальні практики, пов'язані із вибраною спеціальністю. Безперервні практики найчастіше відбуваються на магістерських студіях після III року в обсязі 2–3 тижні і після IV року в обсязі 4 тижні (дипломна практика) або в жовтні на III і IV році студій та на трирічних професійних студіях (ліценціатських) на II році.

Кількість годин, призначених на педагогічну практику, є дуже різною в окремих закладах. Загалом дотримуються ліміту 150 годин на практичну підготовку студентів. У деяких закладах цей ліміт навіть перевищують. Однак є випадки і недотримання цього ліміту. Найчастіше це спостерігається в університетах. Буває, що на ліценціатських студіях на практику виділяється 30 годин, а на доповнюючих — 90. В загальному це не дає потрібної кількості годин, тим більше, що не всі випускники ліценціатських студій продовжують навчання на додаткових студіях. Таких осіб потрібно визнати непідготовленими до практичної професійної діяльності.

Педагогічні практики служать певним цілям, пов'язаним зі специфікою студій і місцем проходження практики. Кожна з названих практик відбувається згідно з окремою інструкцією і має іншу організацію.

З метою визначення ефективності студентських практик співставлено їх положення і перебіг з оцінкою, висловленою студентами. Вони відзначили, що зміст педагогічних практик є надто вузьким. Так відповіли 89% опитаних. Лише 10% респондентів визнали зміст практик відповідним, а 1% не висловив своєї думки. Найпотрібнішими студенти вважають шкільні практики (81%) та відвідані практичні заняття і пробні уроки в рамках окремих методик (75,4%). Дуже потрібними визнали студенти також практики в інтернаті і дитячому будинку (49%). 54,7% опитаних визнали потрібними асистентську практику, пов'язану зі спостереженням навчально–виховного процесу і виконанням простих завдань за дорученням учителя. 22% визнали таку практику мало придатною, а 48,5% визнали придатною психологічну практику. Жоден опитаний студент не стверджував, що педагогічні практики непотрібні.

Результати аналізу зібраного емпіричного матеріалу дають багато аргументів, які підтверджують доцільність проведення педагогічних практик. На питання, чи збулися очікування, пов'язані з практикою, студенти відповіли по–різному. Загалом можна стверджувати, що більшість студентів задоволені ходом практик: "очікувала, що побачу різні форми опікунсько–виховної праці і не помилилася", "надіялась на багаті контакти з учнем і пізнання праці вчителя, що здійснилося повністю, педагогічна практика стала важливим досвідом, навчила я працювати з малими дітьми і позбулася страху щодо контакту з недорозвиненими дітьми".

Практики мобілізують майбутніх учителів до оригінальності і творчого мислення. Заохочують до роздумів через: 1) відкритість, появу потреби слухання багатьох інтерпретацій того самого явища, що дає можливість критичного ставлення до знань і одержаних умінь; 2) відповідальність, поєднану з потребою передбачення й аналізування наслідків власних дій; 3) ширість, що творить основу природного процесу порозуміння вчителя з учнем–вихованцем. І ці риси вдумливого мислення, важливі в майбутній праці педагога–вихователя, студенти набувають і розвивають у ході ефективних педагогічних практик. Стверджують також, що після проходження педагогічних практик і одержання теоретичних знань мають більше творчих задумів щодо зміни своїх педагогічних дій.

Проте часто студенти стверджують, що їх очікування відносно практики не сповнилися.

Отже видно, що студенти відчувають потребу збільшення кількості педагогічних практик й інтенсифікації практичної підготовки. Вказують також на конкретні недоліки і надії щодо організації і ходу практики. Вимагають надання їм більшої свободи в інноваційних, творчих діях, визначені різноманітних педагогічних рішень і багатьох шляхів діяльності в конкретних випадках дидактично–виховних ситуацій. Прагнуть також кращого пов'язання теоретичних занять із

педагогічною практикою і стараннішого підбору шкіл, учителів і опікунсько–виховних закладів, у яких проходять практики. З відповідей студентів випливає, що підбір цей не завжди вдалий. Як виявляється, стараний добір місця проходження практики має суттєве значення для забезпечення повної реалізації її завдань, створює в меншій чи в більшій мірі можливість різноманітності організаційно–програмових розв'язків, забезпечує високу якість дидактично–виховних процесів і дозволяє практикантом відпрацьовувати власні результативні освітні дії.

В дослідженіх навчальних закладах практики посеред року проходять у різних школах, які названо за пропозицією викладачів "школами вправ", а також в інших опікунських виховних закладах. Навчальні заклади не мають "шкіл вправ", які беруть участь у практичній підготовці студентів. Такі школи функціонували в освітній системі до вісімдесятих років і були організаційно пов'язані з закладами підготовки вчителів або виконували тільки роль "шкіл вправ", маючи їх статус. У вісімдесятих роках ці школи втратили статус "шкіл вправ".

У сучасних умовах черговою трудністю у правильній організації студентських практик є децентралізація багатьох ділянок освітнього життя і передача шкіл територіальному самоуправлінню. Навчальні заклади, обтяжені фінансуванням практик, змушені кожен раз домовлятися з окремими школами про умови організації і фінансування студентських практик. Це є серйозною слабкістю сучасної системи практичної підготовки студентів до професійної праці, а фінансові труднощі багатьох навчальних закладів, що поглиблюються, можуть значно обмежити і так надто диференційований обсяг реалізованих практик.

З аналізу перебігу практик, організованих у досліджуваних навчальних закладах, випливає, що часто для місцевих безперервних практик, а часом і практик серед року, студент самостійно шукає школу чи опікунсько–виховний заклад для проходження практики. З метою фінансової економії навчальні заклади дозволяють проходити практику за місцем проживання студента. Здається, однак, що варто подбати, щоб школи і заклади, вибрані студентом за місце практики, не були випадковими, а були добре організованими і мали відповідні кадри. Це не завжди можливо при сучасній організації практик. Проте бажано, щоб тільки оптимально підготовлені і перевірені заклади піклувались про відповідний рівень підготовки майбутніх педагогічних кадрів та виконували роль шкіл, у яких студенти проходили б безперервні практики. Звідси виходить, що професійна підготовка у вищій школі вимагає створення відповідної бази, наприклад педагогічної лабораторії в навчальному закладі, пошуку кращих форм співпраці зі школами й опікунсько–виховними закладами, які бажатимуть брати участь у практичній підготовці студентів. Крім цього в освітній системі належало б подбати про створення відповідної мережі творчих "шкіл вправ", підпорядкованих навчальним закладам чи працюючих у тісному зв'язку з ними. Слід також подбати про добре мериторично, методологічно і методично склерований зв'язок студентів зі школами й іншими освітньо–виховними закладами як місцем іхньої майбутньої праці. Підготовка вчителів повинна бути більше, ніж дотепер, пов'язана з школиною практикою: так організована, щоб вчителеві забезпечити максимум контактів з дітьми і молоддю в різноманітних ситуаціях.

У цьому контексті процес практичної підготовки студентів до виконання професійних обов'язків повинен підлягати зміні. Педагогічну практику необхідно тісніше пов'язати з усім процесом підготовки до професії і не трактувати її виключно як діяльність, що дає можливість застосування раніше вивчених теорій, але як діяльність, що дає можливість формування творчого підходу до педагогічних проблем, інспіруючи до розширення і поглиблення знань, творення власної теорії, а також до співставлення індивідуальних поглядів із поглядами інших учасників освітнього процесу.

В теоретичній підготовці потрібно також експонувати суттєві функції, які притаманні їй. Здається, що основною функцією теоретичної підготовки вчителя не є – як односторонньо до цього часу вважали – застосування знань на практиці, а швидше проникання наукового способу мислення у школину практику.

Слід піддати сумніву утвержджене у мові педевтологічних міркувань пересвідчення про "впровадження" теорії в практику, тому що не менш суттєвою функцією теоретичної підготовки повинно бути інтерпретування педагогічних фактів, приведення до розуміння постійно змінної педагогічної реальності та створення її контекстів.

Теоретично компетенція також необхідна вчителеві в усвідомленні ситуації, в якій він працює. Від точності дефініцій залежить спосіб його дій, відповідність використаних методів, засобів, стилю зв'язку з оточенням. Можна погодитись, що правильні дефініції у великій мірі є результатом теоретичної компетенції. Особливу роль з цього погляду можуть відігравати практики посеред навчального року, які при систематичному проходженні даватимуть можливість частішого контакту з дітьми, молоддю, виховним середовищем, вчителями й іншими працівниками освітньо–виховних установ і формуватимуть професійні вміння майбутніх учителів.

У процесі підготовки учителів до професійної праці існує потреба тіснішого зв'язку вищої школи із школами нижчих щаблів, освітньо– і опікунсько–виховними закладами.

Доцільно також зробити перевірку і селекцію змісту педагогічної підготовки під кутом зору професійної придатності, ввести новий, необхідний зміст, пов'язаний із конкретними дидактичними виховними ситуаціями і новими освітніми тенденціями в Польщі та в світі.

Потрібно прагнути до досягнення всіма навчальними закладами мінімального ліміту практик в розмірі 150 годин, оскільки зараз в навчальних планах проявляється величезна відмінність у кількості годин, призначених для практики, що утруднює, а часто зовсім унеможлилює, досягнення студентами високого рівня умінь. Ці дії треба почати негайно з метою покращання якості підготовки учителів для зреформованої системи освіти.

## АВТОРИ НОМЕРА

АДАМЕНКО Олена Вікторівна

кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету довузівської підготовки Луганського державного педагогічного університету (ЛДПУ) ім. Тараса Шевченка

АРТЮШКІНА Людмила Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Сумського державного педагогічного університету (СДПУ) ім. А.С. Макаренка, науковий консультант соціально-психологічного Центру ліцею СДПУ ім. А.С. Макаренка

БЄЛОВА Юлія Юріївна

асистент кафедри обслуговуючої праці і машинознавства Бердянського державного педагогічного інституту (БДПІ) ім. П. Осипенка

ВАКАРЧУК Наталія Олексandrівна

аспірантка Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) ім. Михайла Коцюбинського

ГОРБУНЬ Ельвіра Леонасівна

керівник фізичного виховання ПТУ №1 м. Тернополя

ГРЕЧИН Богдан Петрович

старший викладач кафедри педагогіки ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського

ГУЛЯР Ольга Олексandrівна

директор Чортківського педагогічного коледжу

ДАЦУН Оксана Василівна

аспірантка кафедри психології Національного педагогічного університету (НПУ) ім. М.П. Драгоманова

ДЕМ'ЯНЧУК Степан Петрович

асистент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного інституту

ДЕМКОВИЧ Лідія Володимирівна

викладач Рівненського базового медичного коледжу

ДЕРЕВ'ЯНКО Надія Павлівна

кандидат педагогічних наук, директор Чортківського інституту підприємництва і бізнесу

КОЗАЧОК Лариса Генадіївна

методист кафедри менеджменту освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (ОКППО)

КОНДРАТЮК Віктор Лукович

директор Івано-Франківського обласного відділення МАН України

КОРЕЦЬ Микола Савович

аспірантка НПУ ім. М.П. Драгоманова

КУРИЛО Віталій Семенович

доцент кафедри трудового навчання Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) ім. Володимира Гнатюка

ЛЕСНЯК Надія Володимирівна

кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін НПУ ім. М.П. Драгоманова

МАРУШКЕВИЧ Алла Адамівна

доктор педагогічних наук, доцент, ректор ЛДПУ ім. Тараса Шевченка

МАТВІЙЧУК Наталія Степанівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки НПУ ім. Тараса Шевченка

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки ТДПУ

## ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

МАЧУСЬКИЙ Валерій Віталійович	науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання АПН України (ПІВ АПН)
ПАЛІЙ Наталія Віталіївна	асистент кафедри теорії і методики музичного виховання музично-педагогічного факультету ТДПУ
ПЕТРЕНКО Світлана Віталіївна	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики СДПУ ім. А.С. Макаренка, заступник директора з навчальної роботи ліцею СДПУ ім. А.С. Макаренка
ПЕТРОВИЧ Валерій Степанович	доцент кафедри соціальної педагогіки Волинського державного університету ім. Лесі Українки
ПЛІСКО Валерій Іванович	кандидат педагогічних наук, доцент Київського інституту Міністерства внутрішніх справ
ПОЛІЩУК Юрій Йосипович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України ТДПУ
ПОЛЯНИЧКО Анжела Олексandrівна	викладач кафедри соціальної педагогіки СДПУ ім. А.С.Макаренка
ПРИЙМАС Наталія Володимирівна	вчитель Тилявської ЗОШ I-III ступенів Шумського р-ну, Тернопільської обл.
РОМАНЧУК Василь Прокопович	директор Рівненського державного технікуму економіки та підприємництва
САВКА Леся Василівна	асpirантка кафедри трудового навчання і креслення НПУ ім. М.П.Драгоманова
СВІРЖЕВСЬКИЙ Микола Петрович	начальник управління освіти Вінницької обласної державної адміністрації
СИДОРЕНКО Віктор Костянтинович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри трудового навчання та креслення НПУ ім. М.П.Драгоманова
СКРИПЕЦЬ Світлана Валентинівна	асpirантка Київського національного університету культури і мистецтв
СОБЧАК Надія Мирославівна	асpirантка кафедри соціальної педагогіки ТДПУ
ТИМЕНКО Микола Петрович	кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторією трудового виховання та професійної орієнтації ПІВ АПН
УРУСЬКИЙ Володимир Іванович	заступник директора з наукової роботи Тернопільського ОКППО
ЧАЙКА Володимир Мирославович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ТДПУ
ШЕМПРУХ Йоланта	докторант кафедри історії педагогіки та українознавства Прикарпатського університету ім. В.Стешаніка
ЮСУПОВА Маргарита Федорівна	старший викладач кафедри нарисної геометрії та креслення Одеського державного морського університету
ЯСІНСЬКИЙ Євген Анатолійович	кандидат медичних наук, доцент кафедри фізичного виховання Тернопільської державної медичної академії ім. І.Горбачевського

## ЗМІСТ

<b>ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА .....</b>	<b>3</b>
<i>Петрович Валерій.</i> Філософія сучасної освіти: проблеми і перспективи інституалізації.....	3
<i>Дерев'янко Надія.</i> Теоретичні основи системного підходу до формування громадянської культури особистості.....	7
<b>ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ</b>	<b>14</b>
<i>Приймас Наталія.</i> "Велика література" у виховному процесі (на прикладі творчості Уласа Самчука).....	14
<i>Савка Лесь.</i> Філософський аспект дослідження національної самосвідомості .....	17
<i>Палий Наталія.</i> Педагогічна корекція емоційної сфери молодших школярів у процесі художньо-ігрової діяльності .....	20
<i>Вакарчук Наталія.</i> Морально-виховний потенціал дитячої гри.....	25
<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....</b>	<b>31</b>
<i>Чайка Володимир.</i> Педагогічна теорія і практика в аспекті розвитку пізнавальних процесів у майбутніх учителів.....	31
<i>Грищенко Світлана.</i> Прогнозувальний компонент мислення та його вплив на спілкування вчителя з учнями початкових класів.....	35
<i>Бєлова Юлія.</i> Проблема підготовки майбутніх учителів обслуговуючої праці до формування національних цінностей у школярів .....	38
<i>Корець Микола.</i> Інтегрований курс "Технічна механіка" в умовах ступеневої підготовки вчителів .....	42
<i>Свіржевський Микола.</i> Потенційні можливості дисциплін навчального плану педагогічно-індустріального факультету в підготовці студентів до економічного виховання школярів .....	47
<i>Кондратюк Віктор.</i> Проблеми змісту та організації підготовки студентів на заняттях у навчальних майстернях .....	51
<i>Юсупова Маргарита, Сидоренко Віктор.</i> Навчання графічним дисциплінам з використанням комп'ютерно-орієнтованих дидактичних засобів .....	55
<i>Горбунь Ельвіра.</i> Формування професійної відповідальності студентів під час проходження педагогічної практики .....	60
<b>СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА .....</b>	<b>65</b>
<i>Поляничко Анжела.</i> Деякі аспекти концепції соціального виховання в Україні у 20-х роках .....	65
<i>Матвійчук Наталія.</i> Волонтерство в Україні: історія становлення і перспективи розвитку..	68
<i>Гуляр Ольга.</i> Соціальні аспекти допомоги дітям з неблагополучних сімей .....	73
<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....</b>	<b>77</b>
<i>Марушкевич Алла.</i> Система актуальних науково-педагогічних ідей Івана Огієнка .....	77
<i>Гречин Богдан.</i> Олександр Барвінський про виховну роль рідної мови.....	80
<b>ТРУДОВА ПІДГОТОВКА.....</b>	<b>84</b>
<i>Дем'янчук Степан.</i> Тенденції розвитку системи трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл в 60–80-х рр. ХХ ст.....	84
<i>Демкович Лідія, Урус'кий Володимир.</i> Мотивація професійного самовизначення молоді в умовах формування ринку праці.....	87

## ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

---

<i>Мачуський Валерій.</i> Педагогічне управління професійним самовизначенням старшокласників у сфері технічної діяльності в позашкільних закладах.....	89
<i>Тименко Микола.</i> Методичні засади вивчення особистості з метою самостійного вибору учнем майбутньої професії.....	94
<i>Романчук Василь.</i> Готовність старшокласників до вибору майбутньої професії.....	98
<b>ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ .....</b>	<b>101</b>
<i>Ванджура Володимир, Ясінський Євген.</i> Вплив цілорічних занять фізичними вправами на свіжому повітрі на фізичну працездатність учнів професійно–технічних навчальних закладів .....	101
<i>Пліско Валерій.</i> Принцип підбору спеціальних рухових якостей сумісних із професійною діяльністю в умовах екстремальної ситуації.....	104
<b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ .....</b>	<b>111</b>
<i>Курило Віталій, Адаменко Олена.</i> Розвиток педагогічних досліджень у східноукраїнському регіоні в сучасних умовах .....	111
<i>Лесняк Надія.</i> Опрацювання основних елементів теорії композиції у початковій школі....	115
<i>Скрипець Світлана.</i> Проблема міжособистісної взаємодії педагога й учня.....	118
<i>Козачок Лариса.</i> Визначення методу ділових ігор.....	121
<b>ВИВЧАЄМО ДОСВІД .....</b>	<b>125</b>
<i>Артюшкіна Людмила, Петренко Світлана.</i> Педагогічні основи побудови багатопрофільного ліцею Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка як школи виховання особистості майбутнього педагога .....	125
<i>Дацун Оксана.</i> Національне виховання студентів у змісті освіти вищих медичних навчальних закладів I–II рівня акредитації.....	128
<b>ЗА РУБЕЖЕМ.....</b>	<b>133</b>
<i>Собчак Надія.</i> Розвиток програм дистанційного навчання соціальних працівників у США.....	133
<i>Поліцук Юрій.</i> Громадські молодіжні об'єднання у структурі соціалізації молоді в країнах — членах ЄС.....	135
<i>Шемпрух Йоланта.</i> Зв'язок теорії з практикою при підготовці вчителів у Польщі.....	141
<b>АВТОРИ НОМЕРА.....</b>	<b>147</b>
<b>ЗМІСТ .....</b>	<b>149</b>



---

Здано до складання 24.05.2001. Підписано до друку 26.06.2001. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.  
Умовних друкованих аркушів — 15,4. Обліково-видавничих аркушів — 20,5. Замовлення № 123.  
Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2  
Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97