

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. — 2001 р. — № 6. — 174 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 26 червня 2001 року (протокол №10)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Анатолій Вихруш — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

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

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

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

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

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Людмила Хоменко — кандидат педагогічних наук, доцент

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат філологічних наук Наталя Дащенко

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель

**ББК 74
Н 34**

©Тернопільський державний педагогічний університет

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Олена ПАВЛЕНКО

ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА НА ПОРОЗІ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ

Сьогодні відбуваються глибинні зрушения в сфері освіти, яка все більше вбирає в себе вимоги культурного переходу, опановує дійсний гуманізм, оновлений образ науки та сучасне розуміння взаємовідносин цивілізації і природи і передає їх поколінням, які входять в життя. Це частково виявляється в тому, що в освіті, яка в наші дні вже характеризується загальністю, проявляються риси універсальності й фундаментальності. Знання, професіоналізм, благополуччя та особистий успіх як прагматичне призначення вищих рівнів освіти все більшою мірою залежать від того, наскільки успішно вирішено інше (причому, більш високого рівня) завдання освіти — розвиток творчих сил та здібностей особистості.

Стан освітньої системи в сучасному світі вкрай суперечливий. З одного боку, освіта в ХХ столітті стала однією із найважливіших сфер людської діяльності, причому в другій половині минулого століття освіту отримало більше людей, ніж за всю попередню історію людства; досягнення в сфері освіти закладені в основу і вагомих соціальних перетворень, і науково-технічного прогресу, характерних для цього століття. З іншого боку, бурхливе розширення системи освіти і зміна її статусу супроводжується різким загостренням проблему цієї сфері, яке свідчить про світову кризу освіти, що проявляється в: невирішенні питання ліквідації безграмотності; загостренні проблем якості і релевантності освіти; постійній нестачі кваліфікованих викладачів; кризі фінансування; виникненні проблеми "освічених безробітніх"; потглибленому розриві світу знань і сфері освіти; відсталості освітніх технологій; кризі управління, в кризі ефективності і продуктивності освітньої системи.

Криза освіти набула глобальних масштабів і пов'язана зі зміною її ролі в сучасному світі. Усвідомлення кризи освіти почалось ще з кінця 60-х років після виходу в світ відомої книги Ф. Кумбса. Зустрінутий спочатку з нерозумінням, нині термін "криза освіти" використовується в усіх країнах. Світова криза освіти, окрім девальвації традиційних соціальних цінностей та пошуку нового світогляду, характеризується зростаючою різницею в рівні та якості освіти поміж багатими і бідними країнами, а також у межах країн між соціальними верстами.

Тривалість "кризи", яка почалась, за Кумбсом, з кінця сорокових і тягнеться до сьогодні без видимих поліпшень, дозволяє висловити твердження, що те, що прийнято позначати цим терміном, є не якийсь "перехідний процес", а *стійкий стан*.

Криза системи освіти, яка викликала активне обговорення та практичні спроби її подолання у вигляді створення навчальних закладів "нового типу" та переструктурування державного управління освіти, означає невиконання цією важливою підсистемою цілеспрямованого потоку трансляції досвіду свого основного призначення — формування "людини культури", тобто індивіда, здібного до культуротворчості в своїй епосі.

Іншими словами, процес навчання як запушення до інформації в традиційній формі більше не має перспектив, у загальнолюдському масштабі тут практично вже зараз досягнута насиченість. Необхідний пошук інших шляхів вироблення, засвоєння, оперування, передачі та зберігання знань. Вирішити суперечність між стрімко зростаючим набором варіантів представлення інформації і знань та здібністю його опанування може допомогти система освіти, в якій особистість виступає не тільки як *об'єкт навчання* та виховання, але і як *суб'єкт освітньої діяльності*. Подібна система освіти покликана актуалізувати колосальні резерви для розвитку та удосконалення особистості, а також для прогресу науки й техніки.

На думку науковців, настає новий етап в розвитку науки — постекласичний, якому відповідає нова парадигма цілісності. Ця парадигма поряд із визнанням раніш зафіксованих

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

характеристик цілісності містить принципово нове положення: "Картина мира не может быть целостной, если из нее элиминируется познающий субъект" [4, 34].

Постнекласична наука (тип наукової раціональності) починає складатися в останню третину ХХ століття і з нарощуючою силою реалізується в більшості фундаментальних досліджень. Предметом наукової рефлексії в сучасній гуманістично орієнтованій науці є весь пізнавальний процес із "включенням" у нього суб'єктом, який у повній мірі усвідомлює загальнолюдські та наукові цілі та цінності. Іншими словами, вчений або дослідник несе відповідальність за результати свого пізнання та іх наслідки, усвідомлює їх не тільки особистісну, а й суспільну значущість.

Виділимо найбільш суттєві для проблеми, яка обговорюється, риси сучасної науки. Це: розповсюдження міждисциплінарних та проблемноорієнтованих форм пізнавальної діяльності; інтенсифікація процесів інтеграції та диференціації в побудові картини світу й людини; прагнення до відображення об'єктивної реальності, в центрі якого знаходиться особистість та проблеми сенсу її буття; включення ціннісних факторів у склад пояснюючих положень наукового дослідження; представлення науки як частини життя суспільства, детермінованої загальним станом культури; визнання в якості пріоритетної цінності пізнання саморозвитку та самоактуалізації людини.

Отже, на наш погляд, сучасна освіта повинна бути орієнтована, в першу чергу, на оволодіння знаннями — інструментами, на досягнення багаторівністі й цілісності мислення, адекватного некласичній складності навколошнього світу. Це дозволить людині відчути себе частиною природи, відповідальною за гармонійне співіснування з нею та сприймати науку і культуру як засіб досягнення цієї гармонії.

На порозі ХХІ століття освіта опинилася у пошуках гуманістичної парадигми. Гуманістична педагогічна традиція, яка має глибинне історичне коріння, набула сьогодні яскраво виразної тенденції до парадигмального оформлення як цілої сукупності певних теоретичних положень та способів їх практичної реалізації, принципових для спілки вчених—педагогів та вчителів.

У сучасному світі гуманістичність в освіті пов'язана з усвідомленням та практичним втіленням у різних сферах суспільного життя (економічній, соціальній, політичній, духовній) ідей свободи окремої людини, правових та матеріальних гарантій її автономного незалежного існування, визнання цінності її неповторної індивідуальності. Ці підходи заглиблюються своїм корінням у Давнію Грецію з її полісною демократією, високою політичною активністю вільних громадян, інтенсивним культурним життям, критичним ставленням до "святині батьківського закону", відсутністю могутніх духовно-релігійних традицій. Уже в V–IV ст. до н.е. вони справили визначний вплив на античну педагогіку. Однак найбільш інтенсивне нарощування соціально-культурних рис, які стимулювали розвиток на Заході гуманістичної педагогічної традиції, почалося у міру затвердження капіталістичних відносин із притаманною їм приватною власністю, духом підприємництва, тенденцією до утворення правової держави, затвердження демократичних свобод та інститутів громадянського суспільства, що слугувало гарантією визнання незалежності індивіда та його самоцінності.

В останній третині XIX століття, коли в результаті промислового перевороту в усіх розвинутих країнах Заходу виникло індустріальне суспільство, "педоцентристська революція" поставила в центр педагогічних пошуків дитину. Була здійснена серйозна заявка на те, щоби в масовій педагогічній свідомості та в масовій освітньо-виховній практиці подолати традиційні установки авторитарного типу, найбільш повно втіливши у той час в гербартівській "школі навчання". Однією з передумов та умов "педоцентристської революції" кінця XIX — початку ХХ століття, яка відіграла провідну роль у розвитку гуманістичної педагогічної традиції, став поряд з цілим комплексом соціальних причин, прорив у психології, що дозволило значно уточнити уявлення про природу людської психіки та механізми її формування і розвитку. Гуманістична педагогічна традиція нерозривно пов'язана з розвитком знання про людину, опирається на юного, черпає в ньому свою віру в можливості розвитку дитини, в її внутрішній потенціал, несе в собі тенденцію всеохоплюючої опори на педагогічну антропологію, яка є єдино надійною основою конструювання засобів виховання та освіти людини.

Саме на рубежі XIX–XX століття на хвилі "педоцентристської революції", на базі ідей "вільного виховання" виникла освітня парадигма "вільної школи". Однак ця парадигма, яка

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

створювалась в епоху розвитку суспільства, ідеологічно опираючись на лозунг “свобода, рівноправність, братерство”, не мала реальної бази для масового втілення. На початку ХХ століття не вистачало також і психолого-педагогічних знань. Громадянське суспільство ще не могло домінувати над державою. Модель “вільної школи”, як такої, що відзеркалює цілком реальні тенденції розвитку виховання та освіти, з точки зору масового втілення була утопічна та існувала лише в теорії на рівні експерименту, який опирався на ентузіазм та подвижництво видатних педагогів.

У ХХ столітті правильність стародавньої істини, що “людина є міра всіх мір”, стала очевидною, як ніколи раніше. Величезний потенціал, накопичений суспільством за багатотисячолітню історію, в цьому столітті несподівано повстав проти своїх творців. Світові війни та масовий геноцид, атомна загроза та екологічні катастрофи, безвихід спінтенізму та відчуження особистості від істинної культури — ось лише деякі риси цивілізації ХХ століття, яке так пишається досягненнями демократії та науково-технічного прогресу. В цих складних суперечливих умовах лише людина стає дійсною мірою усіх речей, вищою цінністю, рушійною силою суспільного прогресу, його метою, сенсом, критерієм та кінцевим результатом.

Сучасне постіндустріальне суспільство, яке має економічну могутність, несе в собі можливість подолання відчуженості людини, засноване на індивідуально-творчому бутті особистості, створює принципово інші, ніж колись, вищі передумови для розгортання гуманістичної педагогічної традиції. Нові можливості для її технологічного забезпечення несе в собі і сучасне знання про людину.

На порозі ХХІ століття соціум, в якому живе індивід, змінюється із запаморочливою швидкістю. Мова вже йде не просто про те, що інформація, якою людина оволодіває в ході отримання освіти, моментально застаріває. Перед освітньо-виховними закладами ставиться завдання допомогти особистості знайти своє “Я”, сформувати механізм самозахисту від постійно змінного динамічного світу, який цю особистість деформує. Якщо раніше криза освіти мала інституційний характер, потребувала пристосування школи та вузу до конкретних суспільних потреб, то нині криза освіти має особистісний характер. Людина тепер повинна сформувати не тільки здібність до певних видів діяльності, а й здібність визволятися від вже засвоєних, оволодіваючи новими (навіть у межах однієї професії), і найголовніше, людина повинна сформуватись як особистість із вираженою індивідуальністю і вміти зоставатися сама собою, не зважаючи на всі соціальні негаразди. Це різко підвищує значення загальнолюдських цінностей, які у відомому сенсі протистоять груповим (класовим, національним, клановим, професійним і т.п.) і в умовах руху людства до світової цивілізації виступають все важливішими при розробці педагогічних ідеалів і цілей.

Науки про суспільство і людину представляють багату галерею прецедентів поведінки, життєвих ситуацій, які дозволяють виробити системи ціннісних установок. Через ці знання людина сприймає соціальну дійсність, що є головною компонентою, основою її духовного світу. Кожній людині зараз, як ніколи в минулому, необхідний цілісний світогляд, який опирається на сучасну науку. Система цінностей, якою керується людина в своєму житті, є її особистою справою. В демократичному суспільстві всі люди повинні мати рівні права незалежно від ставлення до релігій або переконань; держава не має права нав’язувати тому, хто навчається, будь-який світогляд, але вона зобов’язана зробити все можливе, щоб вільне самовизначення особистості здійснювалось усвідомлено, на основі фундаментальних знань.

Людство сьогодні становить єдине ціле. Ізольований розвиток будь-якої країни або народу тепер не тільки недоцільний, а й просто неможливий. Ринкова економіка та демократизація всього життя стали велінням часу. Не протистояння світу, а єднання з ним — ось головний вектор розвитку будь-якої країни. Забезпечити перехід до нового етапу розвитку людства інтелектуальною енергією та моральними орієнтирами допоможе тільки освіта.

Перетворення освіти, її високого призначення пов’язане, по-перше, з усвідомленням посилення зв’язку між знаннями та багатством суспільства, нації і держави, по-друге, зі змінами в самій освітній системі. Ці зміни передбачають нову освітню парадигму — інноваційну: не підтримувати знання на якомусь рівні, а розвивати їх. Інноваційна освіта передбачає не тільки загальне укрупнення (а тому і збільшення потенціалу) вищих навчальних закладів, а й зміну їх функцій — вони повинні бути дійсно освітніми, а не навчальними закладами. Це означає, що “центр ваги” наукових досліджень має бути привнесений в освітні

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

заклади (в першу чергу, в університети), які повинні здійснювати не тільки прикладні, а й у значній мірі, фундаментальні дослідницькі проекти. Такий підхід у структурі освітніх закладів передбачає і міждисциплінарний характер як у змісті навчання, так і в наукових дослідженнях. У цих умовах освіта стане основним засобом реалізації політики розвитку і збагачення людських ресурсів, а наука — засобом забезпечення знаннями сфери освіти, а отже, і сфери управління.

На наш погляд, освітню парадигму майбутнього, яка формується, можливо представити вигляді тріади: *від цілісної картини світу — до цілісного знання і від цілісного знання — до цілісної особистості*. Найважливіша місія університетської освіти в ХХІ столітті — реалізація цієї парадигми. І вона може бути виконана лише за умов подальшого розвитку університетів як епіцентрів освітнього середовища в контексті загальноосвітової культури. Розвиток та взаємодія подібного роду університетів може привести до створення в майбутньому своєрідної “едукосфери”, поряд із інфо- та ноосферами, які вже формуються [4]. Оцінюючи пріоритети ХХІ століття, будемо пам'ятати, що технологічний, соціальний та культурний прогрес зупиниться й приведе до катастрофи, якщо не буде вирішена в загальноосвітовому масштабі проблема освіти.

Нова освітня парадигма в якості пріоритету університетської освіти розглядає формування цілісної особистості. Цей пріоритет може бути реалізовано шляхом фундаменталізації університетської освіти на основі органічної єдності її природознавчої та гуманітарної складових у межах цілісного культурного середовища.

Оsvіту можна вважати спрямованою на формування цілісної особистості, якщо через неї вдається вирішити такі завдання:

- гармонізувати відносини людини з природою, суспільством та з собою через освоєння цілісної картини світу;
- створити передумови для успішної соціалізації особистості через занурення в існуюче культурне середовище (в тому числі техногенне і комп'ютеризоване);
- навчити людину жити в умовах насиченого й активного інформаційного середовища;
- створити передумови та умови для неперервної загальної та професійної освіти, самоосвіти протягом усього життя людини;
- стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення людини через освоєння фундаментальних моделей і стратегій пізнавальної діяльності.

Досягнення фундаментальності університетської освіти передбачає:

- в якості основи фундаменталізації проголосити створення таких систем і структур освіти, пріоритетом яких є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання—описи, а гуманістично орієнтовані, методологічно важливі знання—інструменти, які сприяють формуванню у тих, хто навчається, цілісної картини світу, інтелектуального розквіту особистості, її адаптації до мінливих соціальних, економічних і технологічних умов;
- фундаментальна освіта реалізує єдність онтологічного та гносеологічного аспектів навчальної діяльності: перший пов’язаний із пізнанням навколошнього світу, другий — із освоєнням методології та набуттям навиків пізнання;
- фундаментальна освіта, яка є засобом формування наукової компетентності, спрямована на досягнення глибинних характеристик об’єктів і процесів цілісного світу, а також стрижневих, системоутворюючих, методологічно значущих уявлень, які сходять до витоків розуміння, до первинної сутності;
- фундаментальна освіта є інструментом досягнення високої ерудованості, орієнтована на освоєння особистістю цілісного культурного середовища, однією із складових якого є цілісне наукове знання, яке включає дві взаємодоповнюючі компоненти: природознавчу та гуманітарну;
- фундаментальна освіта є кatalізатором творчої свободи, що ґрунтуються на досягненні та критичному сприйнятті сукупного досвіду людського пізнання, набутті внутрішньої впевненості особистості в своїх можливостях використовувати та індивідуально трансформувати цей досвід, створює умови для стимуляції і реалізації творчих починань особистості;

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- фундаментальна освіта є інструментом залучення до сучасної інтелектуальної культури, сприяє досягненню якісно нового рівня культури мислення, який є плідним не тільки для рішення проблем локальної галузі знань, а й у всій сфері пізнавальної діяльності.

Істинна фундаментальність може бути досягнута лише при створенні оптимальних умов для формування у тих, хто навчається базової, системи знань — інструментів про природу, суспільство і людину, які слугують твердою основою професійної діяльності.

Разом із тим, реалії освітньої системи полягають в тому, що вона не склонна до раптової та кардинальної трансформації. Своєрідний консерватизм освітніх систем у світі, як показує практика, полягає в тому, що вони протистоять радикальному реформуванню, зберігаючи традиції та спадкоємність освіти.

Враховуючи всю історію та теперішній стан освітніх систем, необхідний повільний перехід до фундаментальної університетської освіти.

Роздуми над майбутнім цивілізації і освіти призводять до висновку, що напередодні третього тисячоліття виникають реальні перспективи становлення нового типу людини. Проходячи різні стадії формування своєї сутності (“людина умла” — “людина розумна”), завдяки новій орієнтації освітніх систем, “людина, яка пізнає” досягне нової стадії свого розвитку, яку можна назвати “людина освічена”. В цій еволюції ключова роль належить фундаментальній університетській освіті, яка здійснюється на основі цілісного знання про цілісний світ за допомогою інтелектуальних, в тому числі інформаційних технологій.

“Виникають нові вимоги до особистості, людини-трудівника, який повинен володіти здатністю розуміти ситуації, що виникають, синтезувати нові знання, володіти способами творчої діяльності, бути готовим до діалогу різних культур, до самовизначення і самореалізації в системі відносин “Людина-світ” [5, 7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова Н.В. Технологизация образовательной деятельности в контексте гуманизации // Гуманизация образования — императив XXI века. — Вып. 2. — Материалы межрегиональной конференции. — Набережные Челны, 1996. — С.9–12.
2. Валицкая А.П. Современная стратегия в образовании: варианты выбора // Педагогика. — 1997. — № 2. — С.3–8.
3. Елисеев К.В., Загвязинский В.И. Анализ, оценка и способы стимулирования педагогических нововведений: Метод. пособие. — Тюмень, 1995. — 120 с.
4. Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели. — М., 1997. — С.34.
5. Кондрашова Л.В. Гуманизация учебно-воспитательного школы: история, теория, поиски: Учебно-методическое пособие. — Кривой Рог, 1996. — С.7.

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА

Клавдія НІСІМЧУК, Тетяна БІЛГЮК

ТАКСОНОМІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СУЧASNІЙ ШКОЛІ

У ході дослідження ми використовували наукові методи різних рівнів пошукової роботи: організаційні (порівняльний, комплексний); теоретичні (аналіз психолого-педагогічної літератури, синтез та узагальнення історичного матеріалу); емпіричні (діагностичне анкетування, інтерв'ю, рейтинг, бесіди); обсерваційні (прямий опосередковане спостереження); прогнозичні (шкаловання, комплексний рейтинг, системне узагальнення); експериментальні (констатуючий і формуючий експеримент); праксиметричні (аналіз результатів творчої діяльності вчителів, студентів, учнів); системно-рівневий аналіз (рівні пізнавальної діяльності, системний аналіз, моделювання, прогнозування).

Здійснюючи діагностичний підхід та реалізацію науково-пошукової роботи, ми одним із основних компонентів визначили врахування коефіцієнта інтелектуальності особистості студента факультету української філології. Коефіцієнт інтелектуальності (КІ) — один із способів оцінки рівня розвитку інтелекту людини з допомогою психологічних тестів обчислюється за формулою $KI = PB/XB \cdot 100$, де PB — розумовий вік, XB — хронологічний вік 100 — співмножник, який використовується для того, щоб усі показники КІ виражалися єдиними числами. Якщо студент першого курсу справляється з тестами для даного періоду навчання то його $KI = 8/8 \cdot 100 = 100$; коли йому під силу тести для II курсу, то його $KI = 9/8 \cdot 100 = 112$. КІ, який дорівнює 100, вказує на те, що інтелектуальні здібності студента зростають нормальним темпом, вищий показник — на прискорення інтелектуального розвитку, нижчий, навпаки, — на сповільнення його порівняно з нормою. Розрізняють високий рівень розвитку інтелекту ($KI = 110 - 130$), дуже високий ($KI = 140 - 160$), середній ($KI = 90 - 110$) і низький ($KI = 60 - 80$). На першому етапі розвитку тестів інтелекту вважали, що КІ є незмінною характеристикою інтелектуального потенціалу. Однак пізніше теорія "константності КІ" була спростована. Тепер загальноприйнятою є думка про те, що КІ лишається незмінним лише остильки, оскільки не зазнають істотних змін мови навчання й виховання учнів [1].

Узагальнення проблеми професійної підготовки особистості до обґрунтування таксономії гуманістичного виховання студентів, проведення дослідно-пошукової роботи та організації обробки дослідно-експериментальних даних застосувались як загальнонаукові, так і спеціальні методи дослідження:

а) теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної та іноземної літератури й узагальнення одержаної інформації, аналіз та узагальнення експериментальних даних, класифікація, моделювання, побудова аналогій, інтегрування, порівняння, аналіз передового педагогічного досвіду;

б) емпіричні: діагностичні (анкетування, бесіди); соціологічні; обсерваційні (прямий, включне спостереження, самоспостереження; прогнозичні (експертні оцінки, незалежні оцінки); експериментальні; вивчення архівних матеріалів тощо.

У процесі дослідження нами корелювались різноманітні методи та методичні прийоми, необхідні для одержання достовірних даних про обґрунтування основ гуманістичного виховання особистості. З цією метою ми використали такий науковий підхід:

1. Методи одержання ретроспективної інформації:

а) аналіз наукових першоджерел;

б) аналіз архівних документальних матеріалів на терені України та за її межами;

в) систематичне спостереження, анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ю, вивчення вузівської документації.

2. Методи одержання нової інформації:

а) педагогічний аналіз і оцінка навчально–виховних ситуацій;

б) хронометрування;

в) стенографування, магнітофонні записи;

г) тестування на основі дидактичних завдань;

д) аналіз успішності студентів на основі контрольних робіт та виконанні спортивних нормативів.

3. Методи організації експериментально–дослідницької роботи:

а) виконання експериментальних завдань;

б) одержання контрольної інформації;

в) індивідуальна експериментальна робота студентів [3].

Нами широко застосовувалася комплексна система психолого–педагогічних експериментальних досліджень, в основу яких було покладено природний експеримент і комп’ютерно–статистичне опрацювання одержаних результатів.

Дослідження проводилось з 1997 по 1999 р.р. у вищих навчальних закладах міст Луцька, Тернополя, Івано–Франківська, Києва.

Дослідно–експериментальна робота виконувалась на базі Волинського державного університету ім. Лесі Українки.

Пізнавальний компонент діяльності студента у навчальному процесі тісно зв’язаний з процедурою, спрямованою на засвоєння способів матеріальної діяльності як частини професійної роботи майбутнього спеціаліста. Оскільки така діяльність у процесі проведення лабораторних занять в основному має індивідуальний характер, то процес пізнання особливостей спеціальності відбувається через призму власної свідомості.

Щоб оцінити процес пізнання студента кількісно, потрібно зробити ранжування за типами навчання, спираючись на теорію поетапного формування розумових дій. При етапному формуванні розумових дій не виникає проблеми відриву знань від умінь та навичок, бо у такий спосіб знання формуються без попереднього повторення.

Середній бал, що припадає на одного студента експериментальної групи, становить 4,48, а контрольної — 4,21. Достовірність різниці за таблицею Стьюдента досить велика ($P < 0,05$). Варто відзначити, що експериментальне навчання досягло своєї мети — значно підвищило рівень професійної готовності студентів, що є показником доцільності запропонованої професором А. Нісімчуком системи навчання у ВНЗ. Диференційований підхід до навчання — один із важливих аспектів формування національної самосвідомості, який потребує системного дослідження на сучасному етапі передбудови діяльності вищої школи.

Забезпечити умови для ефективної підготовки майбутнього спеціаліста як суб’єкта навчально–пізнавальної діяльності, зацікавленого у самозміні, здатного до неї, — таке вихідне завдання формування гуманістичної свідомості особистості у нинішньому ВНЗ. Брати участь у навчальному процесі як суб’єкт студент зможе в тому випадку, коли буде здатний самостійно знаходити шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань і виявляти нетрадиційне мислення, вміло обирати оригінальні рішення. За результатами нашого дослідження виявлено таких студентів на констатуючому рівні — 17,7 %.

Для викладача ВНЗ важливо знати, що успіх у процесі розвиваючого навчання прийде тоді, коли студент усвідомить об’єктивну основу своїх дій (словом, вирішенням конкретних гуманітарних завдань).

У програмах розвиваючого навчання з конкретного предмету має передбачатись система наукових понять, засвоєння яких дозволить студенту самостійно та свідомо знаходити шляхи вирішення широкого кола практичних і пізнавальних завдань. Алгоритми програми мають підкреслювати, що мова йде саме про засвоєння таких понять, як усвідомлення власних дій, а не словесного визначення терміна, бо для майбутнього спеціаліста важливо знати, чому він діє саме так, а не інакше. В експериментальних групах таких студентів було 57,6 %, а в контрольних — 16,8 %.

Таблиця 1

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

*Середні показники якості педагогічних умінь у студентів
контрольної та експериментальної груп (n=119)*

№ п/п	Перелік педагогічних умінь	Контрольна група	Експериментальна група
1	Пізнавальні	4,53	4,69
2	Комунікативні	4,36	4,56
3	Спортивні	4,2	4,48
4	Методичні	4,1	4,4
5	Організаційні	4,13	4,42
6	Конструктивні	3,97	4,38

Необхідність засвоєння студентами наукових понять на основі власних дій дозволяє передбачати певну логіку побудови навчальних предметів, відбору матеріалу до них і способів його розміщення і викладу. Студент повинен мати можливість усвідомити необхідність повного, логічного врахування якостей та відношень об'єкта вивчення. Для цього потрібна логіка використання предметної дії, яка спирається на ту чи іншу систему наукових понять (термінів).

Отже, “стрижнем” програми развиваючого навчання буде предметна дія, в процесі реалізації якої виявиться походження системи загальнонаукових понять, що лежить в її основі, а пізніше детальний і поступовий розгляд цього явища, яке впливає на формування гуманістичної свідомості особистості [3].

Аналіз даних таблиці 2 свідчить про ефективність проведеної нами роботи в експериментальних групах. Адже професійної готовності в експериментальній групі зростав від першого до четвертого курсів на 14,9% в 1997 році та на 12,8% в 1999 році, тоді як у контрольній групі відповідно — на 3,2% та на 4,5 %.

Таблиця 2

*Зростання рівнів професійної готовності студентів
факультетів української філології (К=117, %)*

ГРУПИ	КУРСИ, РОКИ					
	I		III		V	
	1997	1999	1997	1999	1997	1999
Експериментальна	54,0	57,1	59,7	63,4	68,9	69,9
Контрольна	45,1	53,2	47,9	57,3	48,3	57,7

Результати проведених нами педагогічних спостережень, індивідуальних та колективних бесід, інтерв’ю зі студентами дали змогу зробити висновки про динаміку використання педагогічної техніки у навчально-пізнавальній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
2. Кобзар В.С., Тайчинов М.Г. Особистість та її становлення. — К.: Молодь, 1990. — 168 с.
3. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. — К.: Українська енциклопедія, 1996. — 254 с.
4. Підласій І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. — К.: Україна, 1998. — 343 с.

Світлана КРИВОНІС

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Однією із найважливіших складових формування різnobічно розвиненої особистості є моральне виховання молоді. Суть його полягає у такій організації поведінки й діяльності учнів, що відповідає вимогам моралі нашого суспільства.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Перегляд архівних матеріалів, сучасних видань на дану тематику свідчить, що на моральне становлення молоді чи не найбільший вплив мали школа, сім'я, церква, які повинні діяти у нерозривному зв'язку, без розбіжностей і суперечностей. Пропонувались різного роду зв'язки між школою і сім'єю (батьківські комітети, оприлюднення шкільних іспитів); школою та церквою (спільні шкільні та церковні свята, релігійні торжества, проповіді, катехизис).

Праці, в яких порушується проблема морального розвитку підростаючого покоління, переконливо доводять, що важливу роль у її вирішенні відіграє позашкільна освіта. Потрібно відзначити, що позашкільні навчально–виховні заклади — це одна з ланок успішного виконання державної програми щодо морального становлення молоді, щодо забезпечення її права на змістовне дозвілля і відпочинок, профілактики правопорушень та інших негативних проявів у молодіжному середовищі, які гальмує формування морально здорової учнівської молоді.

Запорукою морального виховання старшокласників є оволодіння ними культурою свого народу, пізнання його самобутнього національного обличчя, продовження культурно–історичних традицій, звичаїв, обрядів.

Такі форми позаурочної роботи, як конференції, походи, екскурсії, сприяють формуванню у старшокласників громадянської зрілості, національної свідомості, виховують повагу до національних та релігійних традицій, допомагають усвідомити духовний зв'язок поколінь, дають нагоду виробити власні погляди та думки, систему загальнолюдських пріоритетів та цінностей.

З метою визначення загального морального розвитку старшокласників сільських шкіл, підготовленості вчителя до здійснення процесу морального виховання учнівської молоді, а також позиції, яку займають батьки щодо дітей–старшокласників, ми провели анкетування серед учнів, батьків та вчителів.

Зокрема, щоб виявити загальний рівень морального становлення старшокласників, ми скористалися анкетою такого змісту:

1. Який з виховних заходів, проведених у школі, Вам найбільше запам'ятався?
2. Чого Ви прагнете досягти у житті?
3. Яку професію хочете обрати? Чому?
4. Ваші захоплення.
5. Як Ви проводите свій вільний час?
6. Чи входите до складу молодіжних організацій? Якщо так, то яких?
7. Які молодіжні видання Ви читаєте?
8. Ваша улюблена телепередача.
9. Ваш улюблений ансамбль, виконавець.
10. Як Ви ставитесь до релігії?
11. Девіз Вашого життя.
12. Ваш ідеал.
13. Чи часто міняєтесь у Вас друзі?
14. Кого Ви вважаєте найвидатнішою людиною сучасності?
15. Які риси характеру Ви найбільше цінуєте в людях?
16. Ким би Ви не хотіли працювати ні за яких обставин?
17. Ваше ставлення до виїзду українців за кордон.

Учням також було запропоновано дописати наступні речення:

1. Найбільш за все я ціную в людях...
2. Моя головна життєва мета...
3. Для досягнення цієї мети мені потрібно...
4. Я не можу змиритися з тим, що я...
5. Вчителі вважають мене...
6. Мої батьки бачать в мені...
7. Про себе думаю, що я...
8. Я поважаю ровесників за те, що...
9. Я не поважаю ровесників за те, що...
10. На мою думку, мої друзі цінують мене за...

Дослідження проводились з учнями 9–11 класів сільської школи. Було проанкетовано 89 школярів Тернопільщини, 53 з яких — дівчата і 36 — хлопці. Аналіз учнівських анкет

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

засвідчив, що серед виховних заходів, проведених у школі, найбільше учням (як хлопцям, так і дівчатам) запам'ятались Андріївські вечорниці, свято Миколая, Новий рік, Різдвяні свята з вертепом і колядою. Ці заходи пам'ятні для дітей тим, що дають змогу зазирнути в минуле нашого роду, пізнати його звичаї та обряди, сприяють згурутуванню. На думку старшокласників, колядуючи, люди стають добрішими, оскільки згадують народження Ісуса Христа та його науку. Названі свята є хорошим ґрунтом для поглиблення народного світовідчуття і світорозуміння, утвердження національної психології та характеру.

Для багатьох одинадцятикласників пам'ятним став День вчителя, оскільки, за словами учнів, було досягнуто повного взаєморозуміння між учнями і вчителями; вчителі висловлювали свої думки про учнів і ті переконались, що наставники про них хорошої думки.

Запам'ятались юнакам та дівчатам також День сміху, КВК, програма "Що? Де? Коли?"; поїздки в Олеський замок, Кривче, Почаїв.

Окрім перелічених позакласних заходів, дівчата називають свято Матері, конкурс пісні, вечір, присвячений творчості Т.Шевченка, акцію "Проти СНІДу", конференцію "Вплив шкідливих звичок на здоров'я людини", свято квітів. Хлопці, в свою чергу, назвали конкурси "Нумо, козаки" та "Козацькі забави".

Істотно відрізняються відповіді юнаків та дівчат на запитання "Чого ви прагнете досягти в житті?" Так, більшість дівчат прагне добре закінчити школу і поступити у вуз, а юнаки мріють опанувати улюблену професію (зокрема, футболіста, історика, космонавта, шофера). Мрію багатьох дівчат є хороша робота, сім'я, успіх у житті, гроші. Хлопці ж прагнуть справедливості та миру у нашій державі. Старшокласники хочуть бути схожими на батьків та вчителів, стати корисними для людей і держави та щоб ними пишались батьки і наставники.

Щодо майбутньої професії, то більшість дівчат мріє опанувати такі спеціальності: вчителя, мотивуючи свій вибір любов'ю до дітей; юриста, оскільки це дасть можливість допомогти найменшим захищеним верствам населення у вирішенні їхніх проблем; лікаря, бо він допомагає хворим людям. Дівчата називали також професії художника, кухара-кондитера, психолога.

Серед хлопців — найбільше любителів техніки, тому більшість із них мріє стати водіями, механіками та електриками. Юні спортсмени бачать себе в майбутньому відомими футболістами. З метою захисту людей від насильства, а держави — від небезпеки, хлопці пропонують опанувати професії правоохоронця та пожежника. Багато юнаків 9–10 класів поки що конкретно не визначилися із улюбленою професією. Головне, щоб вона пригодилася у майбутньому і була потрібною для суспільства.

Структура вільного часу старшокласників різноманітна і має індивідуальний характер. Проте в унікальній, притаманній лише для одного учня структурі, виявляється ряд властивостей, якостей типових і для інших юнаків і дівчат. Це дає змогу виділити головні й другорядні види діяльності школярів, виходячи з яких, можна певною мірою зробити висновок про спрямованість інтересів та потреб учнів.

Найпоширенішими видами занять у дівчат є спілкування з друзями, читання книг та періодичної преси, перегляд телепередач, прослуховування музичних платівок, заняття фізкультурою та спортом. Щодо захоплень старшокласниць, то вони найрізноманітніші: складання віршів, пісень, право, малювання, танці, історичні фільми, комедії, мелодрами, а також колекціонування сухих квітів, жуків та метеликів.

Юнаки більшу частину вільного часу присвячують футболу, волейболу, тенісу, перегляду телепередач (в основному спортивних), читанню книг (найчастіше гумористичних), спілкуванню з друзями, прослуховуванню музики, майструванню та конструюванню. Серед захоплень хлопців варто відзначити електронну та комп'ютерну техніку, деревообробку і, звичайно, спорт.

Найбільшою популярністю серед учнівської молоді користуються такі молодіжні організації, як "Молода Просвіта" та "Українська молодь — Христові". Відомо, що у своїх програмах ці організації мають багато спільногого, оскільки ставлять перед собою мету виховувати молодь в дусі кращих християнських та національних традицій, організовувати дозвілля юнаків та дівчат в руслі засвоєння ними духовних надбань народу. Із 89—ти опитаних старшокласників 12 входять до цих організацій одночасно; 21 є членами "Молodoї Просвіти", 18 — релігійного об'єднання "Українська молодь — Христові", 8 — товариства "Пласт", 2 —

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

молодіжного товариства “Сокіл”, 2 — “Марійської дружини”. Двоє дівчат—старшокласниць є членами таких релігійних організацій, як “Українська молодь — Христові” та “Марійська дружина” одночасно. Деято зі школярів є також членами гуртка психології; крім того дівчата відвідують музичну школу, хлопців більше приваблюють спортивні секції. 26 старшокласників (14 дівчат і 12 хлопців) не входять до жодної молодіжної організації.

Таблиця 1

Принадлежність старшокласників до молодіжних організацій

№ п/п	НАЗВА ОРГАНІЗАЦІЇ	ДІВЧАТА		ХЛОПЦІ	
		Входять до двох організацій	Входять до однієї організації	Входять до двох організацій	Входять до однієї організації
1	“Молода Просвіта”	8	14	4	7
2	“Українська молодь — Христові”	8	12	4	6
3	“Марійська дружина”	2	3	—	—
4	“Пласт”	—	—	—	5
5	“Сокіл”	—	—	—	2
6	Не входять до жодної організації	—	14	—	12

Щодо молодіжних видань, які читають старшокласники, то варто відзначити, що спектр улюблених періодичних видань дівчат значно ширший, ніж юнаків. Водночас прослідковується тенденція тяжіння до неукраїномовних видань. Так, найбільше прихильниць мають такі газети та журнали, як “Натали”, “Cool”, “Лиза”, а також “Cool-girl”, “Отдохни”, “Клас” та “Факти”. Юнаки віддають перевагу спортивним виданням та журналам із радіотехніки. Порівняно невелику кількість юних читачів цікавлять україномовні видання. Це журнал “Дивослово”, “Тернопіль”, газети “Ровесник”, “Свобода”, “Вільне життя”, “Тернопільська газета”.

Приємно, що учнівській молоді відомі релігійні видання, зокрема, журнал “Хрестовий виноградник”, часопис “Джерело життя”, релігійно-доброчинна газета “Добре серце”, адже вони вчать читачів розмірковувати над питаннями людського буття з позиції християнської філософії.

На жаль, десять юнаків відповіли, що не цікавляться жодними молодіжними виданнями.

Серед улюблених телепередач старшокласників переважають такі молодіжні та музично-розважальні програми, як “Студія 5”, “Поле чудес”, “Вгадай мелодію”, “Як стати зіркою”, “Любов з першого погляду”, КВК. Першорядне місце у хлопців займають також спортивні і гумористичні передачі (“Простор”, “Футбол від УТН”, “Парк автомобільного періоду”, “Повне мамаду”, “Маски — шоу”). На відміну від хлопців, дівчата захоплюються передачами науково-пізнавального та політичного характеру (“Табу”, “Епіцентр”, “Брейн-ринг”) та серіалами.

Улюбленими виконавцями шкільної молоді є як українські, так і російські та зарубіжні співаки. Так, серед українських виконавців найбільшу прихильність старшокласників завоювали Таїсія Повалій, Микола Гнатюк, Павло Дворський, Павло Зібров, Віктор Павлік, Ірина Білик, Оксана Білозір, Олександр Пономарьов, Руслана; серед російських — Софія Ротару, Алла Пугачова, Філіп Кіркоров, Ауріка Ротару; серед зарубіжних — Мадонна, Ріккі Мартін. Щодо улюблених груп, ансамблів, то молоді найбільше до вподоби російські, зокрема “Игрушки”, “Руки вверх”, “Іванушки”, “Льомі—льом”, “Стрілки”. Лише незначна кількість дівчат назвали український ансамбль “Світозари”, гурт “Сузір’я” та “Соколи”.

Прикро, однак, що молодь дедалі частіше стає жертвою передач, які спустошують нашу духовність. Часто на екранах фігурують наркотичні монстри, кілери; естрадні співаки іноді святе, молитовне зводять до рівня естрадної банальності.

Відповідаючи на запитання “Як Ви ставитесь до релігії?”, 52 дівчат і 32 хлопці висловили позитивне ставлення до неї. Релігія асоціюється в молоді, насамперед, із поняттями добра, совісті, милосердя, моральності; вони дивляться на релігію як на традиції, яких варто по можливості дотримуватись, а також як на життєву надію та опору. Лише незначна кількість

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

старшокласників висловила нейтральне ставлення до релігії, вважаючи її “пристанищем для слабодухих”.

На запитання “Девіз Вашого життя” учні дали найрізноманітніші відповіді, які сповнені оптимізму (“Як би не було погано, не впадати у відчай”, “Не опускати руки!”, “Ніколи не жалій, що зробив чи не зробив”); наполегливості (“Вперед”, “Нема “не можу” — є “треба”, “Вчитись, вчитись і ще раз вчитись”); доброзичливості (“Допомагай іншим — допоможуть тобі”, “Жили для інших”, “Один за всіх і всі за одного”); інколи — гумору (“Якщо дуже захотіти, можна в космос полетіти”). Девізом деяких учнів є крилаті вислови із віршів, пісень, риторичні вирази (“Все буде добре”, “Не падати духом”, “За Україну, за її волю”, “Як не ти, то хто?”).

Визначаючи свій ідеал, дівчата найчастіше називали маму, сестру, улюблену вчительку. Для більшості юнаків ідеалом служать футболісти (А.Шевченко, О.Шовковський). Деякі старшокласники вважають своїми ідеалами політичних діячів (Н.Вітренко, Л.Кучму), артистів (О.Пономарьова, Т.Поватай).

Відрядно, що 77—ти старшокласників із 89—ти опитаних мають постійних друзів. Шестеро дівчат та п’ятеро хлопців не могли визначитись із відповіддю, а одна старшокласниця пессимістично заявила, що справжніх друзів у неї немає.

Найвидатнішою людиною сучасності старшокласники вважають президента Л.Кучму. На другому місці у дівчат — артисти та модельєри (І.Білик, Мадонна, Лучано Павароті, Клаудія Шифер, Іони Кембел), у хлопців — спортсмени (А.Шевченко, С.Ребров, Віктор та Віталій Клички).

Судячи з учнівських анкет, старшокласники найбільше цінують у людях якості загальнолюдської моралі: правду, любов, справедливість, доброту, працелюбність, доброзичливість, вірність, порядність, чуйність, милосердя, скромність, ширість, людність та ін. Важливо лише, щоби ці моральні орієнтири учнів переросли у стійкі моральні почуття та чинки.

Відповідаючи на запитання “Ким би Ви не хотіли працювати ні за яких обставин?”, учні назвали багато професій, які потребують великого розумового та фізичного навантаження, відповідальності (вчитель, лікар, суддя, священик, президент), загрожують певною небезпекою (шахтар, електрик). Деякі учнівські відповіді містять у собі моральне підґрунтя: юнаки вважають неприпустимим для себе стати кілерами, дівчата — повіями.

Більшість старшокласників позитивно ставляться до виїзду українців на роботу за кордон, мотивуючи це низькою заробітною платнею, заборгованістю держави перед людьми.

Негативне ставлення до даної проблеми старшокласники пояснюють тим, що люди не повинні залишати своєї Батьківщини ні за яких обставин, а працювати там, де народились. Деякі хлопці вважають, що виїжджаючи на роботу за кордон, люди зраджують Україну. Дівчата ж оптимістично вірять, що невдовзі настануть кращі часи і робити цього не доведеться.

Для визначення підготовленості вчителя до здійснення процесу морального виховання учнівської молоді перед вчителями було поставлено такі запитання:

1. Які моральні цінності прагнете донести до учнів?
2. Чи задоволені учні спілкуванням з Вами?
3. Чи звертаються до Вас учні за порадою і допомогою, чи діляться своїми успіхами?
4. Які приемні сюрпризи Ви готовуєте учням?
5. Як реагуєте на прохання учнів допомогти їм:
 - а) надаєте ініціативу учням;
 - б) відмовляєтесь, посилаючись на зайнятість;
6. Як часто і за що робите учням зауваження?
7. Характер зауважень:
 - а) тон (спокійний, різкий, криклиwy);
 - б) наодинці чи при всіх;
 - в) з відтінком байдужості чи зацікавленості;
 - г) форма зауваження (наказ, запитання, прохання, іронія, вимога).
8. Якої системи виховання Ви дотримуєтесь:
 - а) суровість;
 - б) поміркованість;
 - в) поблажливість.
9. Як ставляться учні до Ваших вимог:
 - а) виконують зразу;

б) підкоряються з небажанням.

10. Які прийоми — заохочення чи покарання — переважають у Вашій педагогічній діяльності?

11. Як Ви будуєте свої взаємини (стосунки) з учнями:

- а) ставитесь до них, як до рівних;
- б) ставитесь до них, як до підлеглих.

12. Яку книгу, статтю з питань морального виховання Ви порекомендували б прочитати колегам?

13. Який найбільш запам'ятовуючий виховний захід Ви провели в минулому році?

Було опитано 50 вчителів. Названі педагогами моральні цінності, які вони прагнуть донести до учнів, в основному збігаються із тими якостями, які старшокласники найбільше цінують в людях. Це, зокрема, справедливість, чесність, наполегливість, доброта, милосердя, людяність, ввічливість, вірність, щирість, товариськість, вміння жити в мирі і злагоді, співчуття, вдячність, гуманність, духовність, душевна чистота, етика спілкування, взаємодопомога, повага, самоповага, любов до природи, праці, людей. Більшість наставників впевнені, що учні задоволені спілкуванням з ними. Лише двоє із опитаних відповіли "не завжди" та один — "залежно від учнів".

46 респондентів відзначили, що учні досить часто звертаються до них за порадою та допомогою, діляться своїми успіхами. Четверо відповіли, що це буває дуже рідко.

Досить різноманітними є сюрпризи, які готовуть вчителі своїм вихованцям. Це, в першу чергу, цікаві нестандартні уроки з диспутами, іграми та кросвордами, позаурочні заходи, серед яких — вечори відпочинку, КВК, екскурсії, походи, зустрічі з цікавими людьми, День іменника. Серед сюрпризів також — відзначення за хороші успіхи у навчанні, похвала за незначну роботу. Деякі вчителі запевняють, що потрібно створювати умови, щоб учні самі собі робили сюрпризи.

Приємно, що педагоги ніколи не відмовляють старшокласникам у проханні допомогти їм. Як показали результати анкетування, вчителі завжди прислухаються до думки учнів, надаючи їм ініціативу.

Понад 50 відсотків опитаних причиною зауважень учням вважають порушення дисципліни та неуважність. Поштовхом до зауважень служать також лінівство, невиконання доручень, зовнішня та внутрішня невихованість. Педагоги підkreślлють, що характер зауважень залежить від індивідуальних особистостей школяра. Опитування підтвердило, що для зауважень в основному характерний спокійний тон з відтінком зацікавленості. Однак серед вчителів зустрічаються прихильники різкого тону (25% опитаних, а іноді — навіть крикливо — 4%). Щодо форми зауважень, то вона буває різною: найчастіше це прохання та вимога, рідше — запитання, в крайньому випадку — наказ, але ніколи не іронія. Зауваження робляться як на одинці, так і при всіх — залежить від ситуації.

До виховання молоді наставники ставляться найчастіше помірковано, рідше — з поблажливістю чи строгістю. Дехто з педагогів дотримується такої системи виховання, в якій поміркованість розумно поєднується зі строгістю.

Про взаєморозуміння між вчителями та учнями свідчить той факт, що понад 60 відсотків респондентів засвідчили, що учні добросовісно виконують їхні доручення. Ряд вчителів підкреслили, що ставлення учнів до вимог в першу чергу залежить від характеру вимог та індивідуальності учнів.

Приємно, що в своїй педагогічній діяльності в більшості випадків вчителі користуються методом заохочення. Одні зі засвідчили, що застосовують в однаковій мірі як заохочення, так і покарання.

Переважна більшість наставників (понад 80 % опитаних) відзначили, що ставляться до своїх вихованців як рівних, наголосивши при цьому на необхідності певної дистанції між вчителем та учнем.

Заслуговує на увагу названа педагогами література з питань морального виховання:

1. Барко, Тютюнников "Як визначити творчі здібності дитини".
2. Г.Береза "Моральне виховання учнів".
3. І.Зязюн, Г.Сагач "Краса педагогіки дітей".
4. Жорж А. Келлі "Порадник в житті і коханні для католицької молоді".

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

5. Основи національного виховання (за зальною редакцією В.Кузя та ін. Концептуальні положення).

6. Л.Суходольська, М.Фіцула "Методика виховної роботи".
7. В.Сухомлинський "Серце відаю дітям".
8. О.Марко, М.Дирда "Бог, церква і молодь".

Прикро, що близько десяти відсотків учителів не могли визначитись із літературою, де порушується дана проблема.

Про вагомий вплив школи на моральне становлення старшокласників свідчить перелік виховних заходів, які найбільше запам'ятались як вихованцям, так і наставникам: Андріївські вечорниці, свято Миколая, День вчителя, свято "Шевченко — християнин", КВК, програма "Що? Де? Коли? Скільки?", свято Матері, козацькі забави та ін. Вчителями були названі також виховні години ("В чому краса людини?", "Батько і мати — основа сім'ї", "Я — людина", "Права дитини"), які, на думку вихователів, відіграють важливу роль у моральному вдосконаленні підростаючого покоління.

Щоби з'ясувати вплив сімейної атмосфери на формування моральний якостей старшокласника, ми скористалися анкетою такого змісту:

1. Скільки часу Ви відвідуете для спілкування з дитиною протягом дня?
2. Чи вдається Вам здійснювати сімейні прогулянки (до лісу, на річку)? Як часто?
3. Чи є у Вас спільне улюблене заняття?
4. Які інші види спілкування із дитиною характерні для Вашої сім'ї?
5. Які традиції є у Вашій сім'ї?
6. Як ставляться у Вашій сім'ї до релігії?
7. Чи вважаєте Ви, що часу, присвяченого різним видам спілкування, достатньо для виховання дитини?
8. Чи існує у Вашій сім'ї поділ праці на чоловічу і жіночу?
9. Чого Вам не вистачає у відносинах з дітьми?
10. Що є причиною конфліктів між Вами і дітьми, якщо вони мають місце? Чи намагаєтесь Ви їх розв'язувати? Як?
11. Чи завжди і в усьому Ваші діти радяться з Вами?
12. Чи є у Вашій домашній бібліотеці література, присвячена вихованню старшокласників? Як часто Ви звертаетесь до неї?
13. З ким дружить Ваша дитина?
14. Де, коли і як проводить час з друзями Ваша дитина після занять у школі?
15. Який вплив мають товариші на Вашу дитину?
16. Чи знайомі Ви з сім'ями друзів Вашої дитини?

Нами було проаналізовано 48 батьківських анкет-відповідей. Як засвідчили результати анкетування, обсяг часу, протягом якого батьки спілкуються з дітьми впродовж дня, коливається у спектрі від однієї години до шести. Найчастіше це — 4–5 год. Деято з батьків проводить з дитиною весь вільний час, крім тих годин, коли дитина у школі, деято — лише ввечері та у вихідні. Понад 70 % батьків відчувають брак часу на спілкування з дітьми.

Сімейні прогулянки здебільшого здійснюються до лісу. Це відбувається часто, в основному — влітку та восени при сприятливій погоді, в пору збирання лісових ягід, горіхівта грибів. Весняні прогулянки, на думку деяких батьків, формують естетичні смаки, почуття прекрасного.

Спільні улюблені заняття — це читання книг, періодичної преси, Біблії; розв'язування кросвордів, малювання, перегляд телепередач, а для дівчат це ще й в'язання, випилювання та кулінарія.

Сімейною традицією для багатьох родин є святкування церковних та національних свят, а також відзначення іменин, дня народження, зустріч Нового року. Неважко помітити, що багато із них пов'язані з народним календарем, а це сприяє засвоєнню учнями культури дідів-прадідів, яка є тим життєдайним корінням, що живить духовність, моральність дітей. Хорошим звичаем окремих сімей є відвідування батьків, бабусь та дідусів у Святий вечір, що сприяє зміцненню роду, виховує повагу та пошану до людей похилого віку.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Приємно, що батьки, як і діти, висловили позитивне ставлення до релігії. Всі вони віруючі, ходять до церкви, тому що, за їхніми словами, основний стрижень, завдяки якому формується особистість, визначила й оберігає упродовж віков релігія.

Порівну розділились відповіді батьків на запитання щодо поділу праці у сім'ї на чоловічу та жіночу. Лише 20 відсотків опитаних не відчувають жодних непорозумінь у відносинах із дітьми; іншим — не вистачає часу і терпіння, а також взаєморозуміння, відвертості, поваги і, звичайно, фінансів.

Щодо конфліктів, то вони мають місце у переважній більшості сімей. Батьки відверто визнають, що найчастіше причина конфліктів криється у невмінні зрозуміти дітей. “Сприятливим ґрунтом” для конфліктної ситуації у сім’ї є знову ж таки брак фінансів, вільного часу, інколи — неслухняність дітей та їхні погані оцінки, прагнення бути набагато старшими, ніж вони є насправді.

Відрядно, що лише одиниці безпорадно розводять руками, запевняючи, нібито сімейні конфлікти розв’язати дуже важко, інколи — навіть неможливо. Більшість батьків стараються розумно підійти до конфліктної ситуації, коли потрібно — переконати дитину у хибності її поглядів. Понад 80% опитаних стверджують, що діти завжди радяться з ними при вирішенні тих чи інших важливих питань.

Прикро констатувати той факт, що близько 50 відсотків проанкетованих сімей не цікавляться літературою, присвяченою вихованню; 10 відсотків при наявності цієї літератури у домашній бібліотеці майже не звертаються до неї.

Переважна більшість батьків стверджує, що їхні діти підтримують дружні стосунки із однокласниками — як хлопцями, так і дівчатами. Дехто із старшокласників має друзів у гуртках.

Результати анкетування переконливо свідчать, що батькам добре знайомі інтереси та уподобання дітей, оскільки у відповідях спостерігається одні й ті ж заняття, які заповнюють вільний час старшокласників: спілкування з друзями, читання, перегляд телепередач, музика. Для дівчат це ще й в’язання, вишивання, для хлопців — спорт, інколи — комп’ютерні ігри та заняття у художній школі.

Понад 80 відсотків батьків вважають, що другі позитивно впливають на їхніх дітей, оскільки разом ім цікавіше й веселіше; батьки впевнені, що їхнім дітям не загрожує поганий вплив, або вони завжди мають власну думку і можуть тверезо оцінити ситуацію. Близько двадцяти процентів батьків не змогли визначити впливу товаришів на своїх дітей. Однак майже всі батьки знають з ким дружать діти, оскільки вони знайомі з тими родинами, звідки походять друзі дітей.

Як бачимо, на моральне становлення великою мірою впливає та частина соціального середовища, з якою особистість перебуває у постійному контакті. Це, в першу чергу, школата сім’я, які повинні допомогти українській молоді повернутись до одвічних моральних цінностей, що їх завжди сповідували наші діди—прадіди.

Людмила ЮРЧАК

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ЗАОХОЧЕНЬ ТА ПОКАРАНЬ У ВИХОВАННІ

Про ефективність застосування стимулів у педагогічному процесі говорилося неодноразово, проте термін “ефективність” вживався у достатньо вузькому значенні, оскільки не завжди відображав поряд з основними непередбачувані нейтральні чи небажані впливи. Традиційно при обговоренні ефективності ізольовано бралися до уваги масштаби позитивних або бажаних змін, що спричинилися застосуванням заохочення чи покарання. Для повнішого вивчення усіх наслідків стимулювання в педагогічному процесі доцільним бачиться оперування терміном “результативність”, який є ширшим та об’єктивнішим через незалежність від мети педагога і включає в себе поняття ефективності як прикладну частку результативності.

Результативність передбачає розгляд сукупності цільових і побічних результатів стимулювання. Загалом стимулювання може спричинити припинення або гальмування небажаних дій і зумовлює виникнення дій бажаних — це цільовий результат. Побічний результат — це сукупність змін поведінки, поглядів, установок, емоційного стану особи тощо, які наступили внаслідок застосування стимулів і не були метою стимулювання. Якщо цільовий

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

результат часто спостерігається безпосередньо одразу після застосування заохочення чи покарання чи за деякий час, то результат побічний може бути не лише відстроченим, а й терміновим, проте прихованим — часто тривалим.

Наочність цільового результату і його власне педагогічна чітко визначена мета протягом тривалого часу зумовлювали домінантність цільового результату відносно результату побічного у навчально-виховному процесі. Побічні результати застосування стимулів важко оперативно й об'єктивно визначити й оцінити, насамперед, через їх опосередковане виявлення. Проте ці результати не можна ігнорувати, адже побічний результат стимулювання може, по-перше, звести наївець результати цільові, по-друге, спроворювати навчально-виховний процес загалом, по-третє, деформувати або загальмувати розвиток особистості, навіть мати деструктивний вплив. Уже ці три властивості побічних результатів стимулювання вказують на більшу масштабність останніх порівняно із цільовими результатами, котрі відображають зміну поведінки у конкретному випадку. Тривалий час для оцінки ефективності стимулювання враховували лише цільовий результат, проте на важливості побічних результатів стимулювання наголошується і в давніх етнографічних джерелах, і в працях класиків педагогіки, і в дослідженнях психологів.

Результат дії стимулу, за Дж.Б. Вотсоном, залежить від його природи, характеру людини, її тілобудови тощо. У випадку покарання дитини “спостерігається безпосереднє покращення, помітне в усій її поведінці (можливе... зворотне: дитину можна привести в пригнічений стан, котрий деколи зберігається протягом тривалого часу)» [1, 488]. Такі явища Дж.Б. Вотсон пояснює післяємоційними станами; показує негативні аспекти залежності від стимулу. На прикладі страху темряви він аналізує наслідки відсутності звичної стимуляції в дітей та викриває можливості шкідливого свідомого чи неусвідомленого маніпулювання їх поведінкою з боку вихователів.

Про побічний результат дії заохочень та покарань на школярів говорять відповіді учнів на питання анкет. Було опитано 300 школярів про їх реагування на заслужені заохочення та покарання. В результаті заслужених заохочень учні відчувають:

- бажання постаратися — 61%;
- гордість — 22%;
- впевненість у собі — 37%;
- радість, що від них відчепилися — 9%.

Відповіді першої групи — цільовий результат заохочення, а інші групи відповідей засвідчують побічний результат стимулювання. Четверта група відповідей свідчить також про негативний побічний результат, який, вочевидь, став наслідком не стільки неправильно проведеного стимулювання, скільки похибки в організації навчально-виховного процесу й у міжособистісному спілкуванні вчителя та учня. Такий побічний результат формує занепінення заохочення і вказує на невідповідність стимулів потребам школяра.

Наслідком заслужених покарань у школярів виступають:

- прагнення виправитися — 65%;
- сором — 32%;
- прагнення все забути — 19%;
- гнів — 15%;
- байдужість — 5%.

Якщо відповіді першої групи вказують на цільовий результат покарання, то інші свідчать про результат побічний, оскільки педагог не повинен карати учня з метою викликати в нього гнів чи прагнення забути прикрай випадок. Як бачимо, побічний результат навіть справедливих покарань — часто негативний. Але у шкільній практиці є ще чимало випадків незаслуженого застосування заохочень та покарань. Таблиця 1 відображає відносну частоту заслужених заохочень та покарань з точки зору школярів.

Таблиця 1

Частота заслужених стимулів серед отриманих школярами заохочень та покарань

ЧАСТОТА ЗАСЛУЖЕНИХ СТИМУЛІВ	ВІДПОВІДІ ШКОЛЯРІВ, %	
	Заохочення	Покарання

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Завжди	27	12
Не завжди	30	30
Деколи	21	25
Ніколи	3	6

Враховуючи відносно низький відсоток визнання школолярами справедливості проведеного щодо них стимулювання, можна говорити про значний побічний результат таких заохочень та покарань. Можна припустити, що в більшості випадків він є негативним хоча б тому, що формує в школярів спотворені уявлення про причинно-наслідкові зв'язки. Результати опитування підтверджують наше припущення стосовно незаслужених покарань, але частково спростовують його щодо випадків незаслужених заохочень.

Так, після отримання незаслуженого заохочення 55% школярів прагнуть виправдати виявлену до них довіру, що безумовно є позитивним побічним результатом стимулювання. Ще 38% школярів почуваються при цьому ніякovo: не завжди можливо передбачити вплив незаслуженого заохочення на їх самооцінку і стосунки з вихователем.

Проте 7% опитаних учнів переживають гордість від того, що їм вдалося усіх перехитрити, і такий побічний результат є негативним. Він свідчить про невідповідність у сформованій системі життєвих цінностей школяра, порушення міжособистісних стосунків із вихователем і/або з оточенням. Постає також питання: чи не є для таких учнів випадки незаслуженого заохочення єдиними випадками, коли вони можуть переживати гордість? У разі підтвердження такої думки варто серйозно переглянути організацію стимулювання в навчально-виховному процесі цього учня. Додаткової роботі від вихователя вимагають також ті 6% школярів, що переживають радість не стільки від незаслуженого заохочення, скільки від звернутої на них нарешті уваги вихователя і/або оточення. Наявність відповідей двох останніх груп у 13 % усіх опитаних школярів (кожен сьомий!) вказує не просто на брак уваги, а й на неадекватне сприйняття заохочень і порушенну самооцінку.

Внаслідок незаслужених покарань лише 6% школярів залишаються байдужими, і ця байдужість (чи не удавана?) має не менше хвилювати вихователів, оскільки свідчить, перш за все, про відсутність цільового результату стимулювання.

Інші відповіді школярів щодо незаслужених покарань свідчать про негативний побічний результат. Це прагнення помститися — 13%, відчай — 15%, небажання взагалі будь-що робити — 11%. 69% опитаних при отриманні незаслужених покарань прагнуть довести свою правоту. Це нормальні реакції здорової дитини на несправедливість, проте закріплення такої звички може привести до “манії несправедливих звинувачень” та патологічного прагнення їх спростовувати.

Для оцінки ефективності заохочень та покарань важливим є співвідношення цільових та побічних результатів та їх характеристик. Теоретично може бути чотири варіанти співвідношення цільового результату застосування заохочень та покарань і побічного результату:

- 1) негативний цільовий результат і негативний побічний (Ц-П-);
- 2) негативний цільовий результат і позитивний побічний (Ц-П+);
- 3) позитивний цільовий результат і негативний побічний (Ц+П-);
- 4) позитивний цільовий результат і позитивний побічний результат (Ц+П+).

Розглянемо кожен окремий варіант із точки зору доцільності стимулювання. (Потрібно враховувати також пропорційність і якість цільового і побічного результату, зауваживши, що найбільш складними є випадки різномінності цільового і побічного результату.)

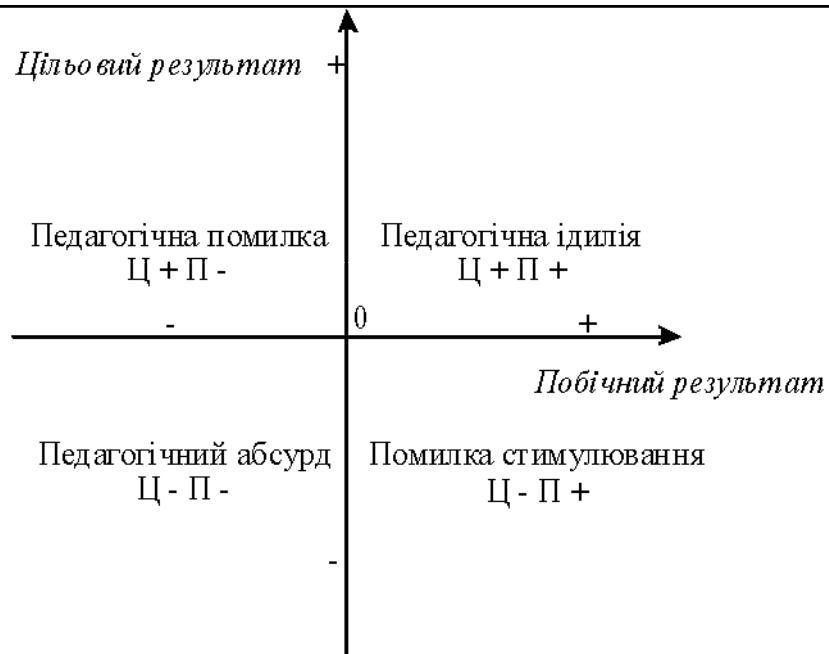


Рис. 1. Характеристика стимулювання за цільовим та побічним результатом

Точка 0 на схемі відображає гармонійне співвідношення цільового та побічного результатів ($\text{Ц} \rightarrow \infty, \text{П} \rightarrow 0$).

Перший варіант для педагогіки є небезпечним. Він свідчить про недоцільність проведеного стимулювання, оскільки воно не досягло мети (негативний цільовий результат), і шкідливість його наслідків (негативний побічний результат) і вимагає суттєвого критичного аналізу мети стимулювання, його прийомів, відповідності педагогічній ситуації, об'єкту та суб'єкту виховання, завдяки чому можна буде зробити висновки щодо подальшої побудови виховного процесу.

Другий варіант співвідношення є неефективним, оскільки стимулювання не досягло мети (негативний цільовий результат), а позитивний побічний результат не може бути обґрунтованням застосування заохочень та покарань.

Третій варіант, хоч і достатньо поширений, не може бути рекомендований для стимулювання через негативний побічний результат і може бути виправданим лише за певних умов. Такі педагогічні ситуації повинні відповідати певним вимогам, серед яких варто виділити такі:

- 1) цільовий результат повинен значно перевищувати побічний за тривалістю, інтенсивністю, стабільністю;
- 2) побічний результат має бути плановим і прогнозованим;
- 3) побічний результат не має бути спрямованим на оточення;
- 4) побічний результат не повинен негативно впливати на здоров'я і повинен формувати позитивний життєвий досвід в усіх учасників навчально–виховного процесу й оточення;
- 5) побічний результат має бути вчасним.

Четвертий варіант є найбільш вдалим і свідчить про високу ефективність і вчасність проведеного стимулювання, а також відповідність обраних форм педагогічній ситуації, проте і він вимагає детального аналізу, зокрема пропорційності цільового і побічного результатів, яка може бути трьох видів. Найефективнішим у застосуванні заохочень та покарань як методу можна назвати такий випадок, коли позитивний цільовий результат перевищує позитивний побічний результат або дорівнює йому $|+Ц| \geq |+П|$, оскільки він робить виправданим саме стимулювання, а у випадку рівнозначності свідчить про гармонійність стосунків. Якщо позитивний побічний результат перевищує позитивний цільовий $|+П| > |+Ц|$, то це свідчить про ефективність виховного процесу загалом, про відповідний рівень особистісного росту учасників навчально–виховного процесу і вказує на те, що не стимулювання відграє

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

вирішальну роль у педагогічному спілкуванні. Така ситуація, особливо коли акцент робиться на перспективу, може бути доброю передумовою побудови стосунків нового типу, коли стимулування зводиться до мінімуму (перш за все, за рахунок покарань), натомість на перший план виступає формування навичок спілкування, емпатії, особистісної незалежності і внутрішньої мотивації вчинків.

Для характеристики результативності застосування стимулів важливо використовувати розширену систему критеріїв, які зручно поділити за певними ознаками. Критерій служить для об'ективності аналізу результатів, жоден з них окремо не виступає гарантам ефективності стимулування.

Таблиця 2

Система критеріїв результативності застосування заохочень та покарань учнів

КРИТЕРІЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ СТИМУЛОВАННЯ		РЕЗУЛЬТАТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАОХОЧЕНЬ ТА ПОКАРАНЬ			
За часом тривалості результату		Пролонгований		Короткосний	
За механізмом отримання результатів		Безпосередній		Опосередкований	
За стійкістю результатів		Стабільний		Лабільний	
За передбачуваністю результатів		Прогнозовані		Несподівані	
За керованістю результатів		Планові		Спонтанні	
За сферами впливу	Вплив на емоції	Вплив на дії	Вплив на стан здоров'я	Вплив на формування досвіду	
За часовою відповідністю	Передчасний	Вчасний	Затриманий		
За спрямованістю результатів	На об'єкт виховання	На суб'єкт виховання	На оточення		

Ефективність застосування стимулів визначається не просто відповідністю результатів певній кількості конкретних критеріїв, а комбінаціями конкретних критеріїв для кожного конкретного випадку. Сукупність критеріїв повинна позитивно характеризувати цільовий і побічний результат відповідно до кожного конкретного випадку застосування заохочень та покарань.

За такою системою критеріїв можна охарактеризувати як цільовий, так і побічний результат застосування заохочень та покарань. Зіставивши отримані характеристики, легше визначити, чи було застосування заохочення чи покарання достатньо ефективним і педагогічно віправданим.

Практично педагогам-початківцям пропонується побудована на основі зазначених критеріїв логічна блок-схема аналізу результативності стимулування. Робота за такою схемою сприятиме виробленню у вихователів алгоритмів оцінки адекватності стимулування загаломта допоможе аналізувати випадки, коли стимулування не дало очікуваного результату.



Рис.2. Схема аналізу результативності заохочень та покарань школярів

Позитивність впливу виступає щодо критеріїв результативності суто суб'єктивною ознакою, оскільки жоден із критеріїв не може ізольовано визначати ефективність. Так, залежно від педагогічної ситуації, ефективними можуть бути планові стабільні опосередковані результати або безпосередній відстрочений вплив на вчинки, нетривалий спонтанний вплив на емоції чи пролонгований прогнозований стабільний вплив на формування досвіду оточення. Комбінаторність критеріїв передбуває у функціональній залежності від особистостей учасників навчально-виховного процесу та ситуаційних обставин і не може бути повністю передбачуваною для ефективності результатів. Проте можна схарактеризувати граничні умови, за яких критерії результативності реально можуть або не можуть виступати водночас критеріями ефективності.

1. Плановий результат за рівних умов ефективніший, ніж спонтанний.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

2. Із збільшенням масштабності впливу зростає ризик помилки.
3. Вплив на здоров'я має бути лише позитивним.
4. Вплив на формування життєвого досвіду може бути негативним в окремих випадках: якщо загалом не порушує оптимістичні тенденції.
5. Достроковий або затриманий результат порушує формування уявлень про причинно-наслідкові зв'язки.
6. Пролонгований результат заохочення кращий, ніж короткотерміновий.
7. Короткотерміновий результат покарання кращий, ніж пролонгований.
8. Короткотерміновий вплив на емоції ефективніший, оскільки зменшує побічний результат.
9. Прогнозований результат за рівних умов кращий від несподіваного.
10. Плановий результат за рівних умов кращий від спонтанного.

Педагогами неодноразово стверджувалось, що заохочення і покарання учнів є вельми сильними і дієвими методами, тому використовувати їх потрібно вкрай обережно і виважено, аби запобігти несподіваним чи небажаним наслідкам. Варто пам'ятати, що застосування заохочення і покарання завжди дає результат; інша справа, чи помітний він вихователям, чи проявляється одразу після стимулювання, чи виявиться у поведінці лише одного учня, чи буде саме таким, якого прагнув вихователь. Тому для повного і всебічного аналізу результативності застосування заохочень та покарань потрібно використовувати весь арсенал засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Уотсон Дж.Б. Психология как наука о поведении // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. М.: ООО АСТ ЛТД, 1998. — 701 с.
2. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Классики современной зарубежной психологии. — М.: ООО АСТ-ЛТД, 1998. — 678 с.
3. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. — 1999. — №3. — С.5–14.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Наталія ПАЛЛІ

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧASNOGO ПЕРШОКЛАСНИКА В УМОВАХ ЙОГО ШКІЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

Початок шкільного життя є одним із найбільш складних та відповідальних періодів у житті дитини. Спеціальні дослідження [8; 9] показали, що цей період є однаково важким як для 6-річних, так і для 7-річних першокласників і традиційно пов'язаний з необхідністю адаптації до школи: учнів необхідно володіти розумовими операціями, вміти узагальнювати та диференціювати предмети та явища навколошнього світу, планувати свою діяльність, здійснювати самоконтроль тощо.

Процес адаптації до школи практично співпадає з періодом другої фізіологічної кризи (так званої “кризи 7-років”), під час якої в організмі дитини відбуваються різкі ендокринні зрушения, що супроводжуються інтенсивним ростом тіла, збільшенням внутрішніх органів, вегетативною перебудовою. З огляду на це, зрозуміло, що кардинальні зміни в системі соціальних відносин дитини співпадають із періодом перебудови всіх систем і функцій організму, що потребує значного напруження та мобілізації усіх життєвих резервів особистості.

Спираючись на дослідження реакцій організму першокласників на уроках за показниками серцево-судинної системи, М. Безруких та С. Єфімова [2, 80] зазначають, що напругу серцевої діяльності дитини можливо порівняти із напруженням космонавта у стані невагомості (!). Цей приклад переконливо свідчить про складність процесу фізіологічної адаптації дитини до школи. Проте, як справедливо вважають автори, ні батьки, ні вчителі часто не усвідомлюють усієї складності цього процесу, а форсування навантаження на дитину ще більше ускладнює цей непростий період — призводить до негативних змін функціонального стану центральної нервової системи, до різкого зниження навчальної діяльності й працездатності учня.

Поряд із фізіологічною об’єктивно відбувається і психологічна адаптація першокласника до школи. Однак, як зазначає Є. Александровська [1], лише 56% дітей мають адекватну форму такої адаптації; у 36% учнів виявляється нестійка адаптація, що характеризується підвищеною втомою, хворобами, порушенням сну, схильністю до страхів; у 14% учнів спостерігається схильність до порушення форм соціально-психологічної адаптації, що проявляється у недостатньому рівні засвоєння навчальної програми, поведінкових проблемах, труднощах у налагодженні контактів із вчителями та ровесниками, різних проявах негативних емоцій.

Відомо, що успішна адаптація дитини до школи зумовлена впливом багатьох факторів, та передусім — готовністю до початку систематичного навчання. Готовність до шкільного навчання як інтегративна характеристика психічного розвитку дитини складається на завершення дошкільного періоду і містить компоненти мотиваційної, розумової, емоційної, вольової, соціальної готовності. Ступенем сформованості цих компонентів визначаються особливості початкового періоду навчальної діяльності особистості, її ставлення до школи, взаємини з учителями та ровесниками. Однак, зважаючи на фундаментальні теоретичні положення психологічної науки (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Симонов, Б. Додонов та ін.) про те, що саме емоції постають головним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності і поведінки особистості, ми вважаємо емоційний розвиток найважливішим компонентом шкільної адаптації. До того ж, із погляду структурно-функціонального аналізу, саме через емоційний компонент як складову цілісної структури особистості можна впливати і на систему шкільної адаптації загалом.

Важливо зазначити, що проблеми дітей, які мають ті чи інші порушення у розвитку емоційної сфери та пов’язані з цим труднощі навчання та зміни адаптації до школи, у сучасній

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

масовій практиці є надзвичайно актуальними. Через особливі соціокультурні обставини сучасного життя, зумовлені, передусім, економічними та екологічними проблемами, для третини першокласників адаптаційний період все частіше супроводжується переживаннями негативної модальності, зокрема підвищеним рівнем хвилювання, тривожності, страхами [7, 60]. На цьому фоні нерідко виникають вторинні поведінкові та емоційно–негативні реакції, які у випадках повторення, стійкої фіксації можуть привести до шкільної дезадаптації та ускладнити процес формування особистості.

Зважаючи на різноманітність проявів негативного емоційного реагування, фахівці окреслюють три найбільш характерні групи першокласників, які мають проблеми в емоційній сфері [10, 271–272].

Агресивні діти. Безумовно, в житті кожної дитини трапляються випадки, коли вона виявляє агресію. Разом із тим, у даній групі учнів основну увагу привертають, передусім, ступінь прояву агресивних реакцій, триваєсть дій і характер можливих, часом невиразних, прихованіх причин, які викликають афективну поведінку школяра.

Емоційно розгальмовані діти. Основною характерною рисою даного типу школярів є надмірність їх емоційних реакцій (від експресивної поведінки до надмірного розпачу).

Надто скуті, образливі, невпевнені, тривожні діти. Найбільш характерною рисою таких учнів є їх “непомітність” для оточуючих: ніколи не привертають увагу до себе, завжди залишаються “в тіні”, ніколи не скаржаться і не вміють себе захиstitи.

Варто зазначити, що у багатьох випадках увагу вчителя привертають і поведінкові реакції деяких школярів, якими вони ніби захищають свою психіку від невротичного перенапруження без потреби трясуть головою, похитують тілом, гризуть нігті, стукають одним предметом по другому та ін. Власне, усі ці зайві неконтрольовані рухи є проявом аутостимуляції, тобто способами захисту психіки від надмірного збудження.

Цілком очевидно, що всі перелічені способи неадекватної поведінки школярів, а також будь–які однозначні негативні прояви так чи інакше пов’язані з емоційною сферою “важких”, “афективних”, “педагогічно занедбаних” (М.Раттер) дітей. Проте, як засвідчує проведене дослідження, у розглядуваного контингенту першокласників іноді важко визначити чітку межу між “ нормальню ” та “ важкою ” дитиною, зокрема відрізни підвищенню збудженістю учня від проявів нервозності, природний дитячий страх від патологічного та ін. Разом із тим, не викликає сумнівів, що “ важка ” дитина, передусім, сама знаходиться у важкій стресовій або кризовій ситуації. Робочим визначенням ми вживаемо поняття “ емоційно неадекватні ” школярі, що, можливо, точніше передає сутність розглядуваного феномена, а саме факти неадекватного ситуації емоційного реагування, епізодичність проблем, які виникають, та їх укорінення в емоційній сфері.

Під “ нормою ” формування особистості молодшого школяра, зокрема його емоційної сфери розуміється “ процес послідовного та закономірного виникнення і функціонування якісних особливостей особистості — специфічних і необхідних для даного вікового етапу ” [4, 131]:

- бажання йти до школи і бути учнем;
- безумовно позитивне ставлення до вчителя;
- яскраве емоційне забарвлення отриманих шкільних оцінок;
- задоволення від оволодіння соціальними способами діяльності (“ Це я вмію! ”);
- наявність емоційного зміщення (не менше тижня) та подальший розвиток емоційної децентралізації, що забезпечує прояви співчуття та співпереживання.

Теоретичні положення Д.Ельконіна [15] та Л.Виготського [6] про соціально–історичну природу вікової норми розвитку уточнюють уявлення про нормативність розвитку: мовайдє не про середній показник для певної вікової групи, а про оптимальний з погляду суспільства рівень, який співвідноситься з індивідуальними особливостями дитини.

Зважаючи на вище сказане, емоційний стан першокласника, на нашу думку, можна вважати задовільним та сприятливим, якщо йому притаманні:

- значний ступінь задоволення дитини емоційним контактом з учителем та вихователем;
- адекватне, тобто відповідне рівню домагань та очікувань дитини, прийняття учня колективом ровесників;

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- низький ступінь тривожності щодо навчальної діяльності, стосунків з учителем, батьками, однокласниками.

Дослідження фахівців [3, 14], а також проведена експериментальна робота показали, що найбільш типовими проявами порушень в емоційному розвитку молодшого школяра є підвищений рівень тривожності, схильність до страхів та почуття хвилювання.

Аналіз спеціальних експериментальних досліджень засвідчує стійке зростання тривожних, боязливих дітей молодшого шкільного віку у сучасному соціальному середовищі. Так, порівняно з 80-ми роками, коли кількісні показники тривожних дітей серед молодших школярів були наближені до вікової норми (15%), у 90-х роках кількість таких дітей зросла майже вп'ятеро та становила 72% — 75% (!) [12, 84]. Водночас, поряд із збільшенням кількості тривожних дітей, суттєво змінилась і форма їх тривожності — стала більш глибиною, особистісною, “дорослою”.

Відомо, що тривожність людини тісно пов’язана з очікуванням соціальних та індивідуальних наслідків її успіху чи невдачі. Для першокласників це, перш за все, успіхи та невдачі у їх провідній діяльності — навчанні (шкільна тривожність), що водночас включає міжособистісні стосунки з учителем, однокласниками, батьками (міжособистісна тривожність), а також власні переживання дитини щодо рівня домагань, самооцінки, задоволення основних потреб (самооцінна тривожність). Разом із тим, особистісна тривожність як інтегративна індивідуальна властивість, що виявляє схильність індивіда до суб’єктивного переживання таких емоційних станів як страх, хвилювання, напруга, є загальною об’єднуючою ознакою і прихованим фоном [14, 7] емоційного життя розглядуваного типу першокласників.

Залежно від психічної структури особистості емоційно неадекватного школяра, його життєвого досвіду, взаємостосунків з учителем та ровесниками емоційно загострене, деструктивне відчуття тривоги супроводжується, зазвичай, переживаннями страху. Саме тривале, стійке переживання страху з будь-якої причини (спізнилось, не встигнути виконати завдання, бути “не тим”, докору або осуду вчителя, покарання, агресивність однокласників та ін.) зумовлює виникнення у дитини негативних форм самоутвердження, почуття безпорадності, незахищеності, нездатності до керування власними емоціями та контролю за ними створює серйозні проблеми у розумінні вимог батьків та вчителів.

Дослідження фахівців [4; 5; 11; 16] та проведена експериментальна робота дозволяють визначити типові ознаки порушень у розвитку емоційної сфери молодшого школяра:

- байдужість до навчання в цілому та, зокрема, до оцінки вчителя;
- перевага неспецифічних форм емоційної регуляції (пасивність, безініціативність, депресивні стани);
- високий рівень хвилювання через будь-які події (опитування, виконання завдань та ін.);
- скутість і напруження у відповідях з місця або біля дошки; розгубленість при найменшому зауваженні вчителя, страх перед ним та школою;
- усамітнення на перервах, обмеженість контактів із ровесниками;
- прояви афективної поведінки — впертості, негативізму, плаксивості, забійкуватості, демонстративної непокори, конфліктності.

У процесі проведеного дослідження виявлено риси сучасного емоційно неадекватного першокласника.

Першу з них є надмірна фіксація уваги дитини на власних переживаннях, що спричиняє її повну залежність від будь-якої ситуації та визначає загальний емоційний тон відчуттів школяра.

Другою характерною рисою емоційно неадекватних першокласників є нестабільність їх самооцінки, що призводить, у свою чергу, до надмірної залежності дітей від думки оточуючих. Зважаючи на це, учні намагаються будь-що отримати схвалення власних вчинків, високу оцінку, симпатію дорослих та ровесників, зрештою, всього того, що здатне підтримати їх самооцінку, подолати невпевненість і тим самим знизити рівень особистісної та ситуативної тривожності.

Третю характерною рисою розглядуваного контингенту школярів є так звана “полярність” у вирішенні конфліктних ситуацій. Так, одні діти намагаються будь-що “вирішити” конфлікти на свою користь і довести власну правоту криком, застосуванням сили тощо. Для інших — будь-яка “гостра” ситуація або непорозуміння завершується зривами,

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

істерикою, образою “назавжди” (особливо у дівчаток), а здебільшого — повною відмовою від контактів з оточуючими.

Нарешті, четвертою, найбільш характерною рисою емоційно неадекватних першокласників, що проявляється як у вирішенні будь-яких ситуацій, так і у щоденному спілкуванні з вчителями, батьками і ровесниками, є неперебачуваність іх поведінкових та емоційних реакцій.

За нашими спостереженнями, найбільш характерною з вище перелічених рис емоційно неадекватних першокласників є надмірна фіксація їх уваги на власних переживаннях, що передує виникненню почуттів безпорадності та невпевненості. У свою чергу означені почуття зумовлюють нестійкість самооцінки дитини, що, зрештою, спричиняє нахил перебільшувати власний успіх та впадати у розpac навіть при незначних поразках. Отже, емоційні реакції розглядуваного контингенту школярів нерідко набувають негативного забарвлення, а інтенсивність і тривалість емоцій (образи, розчарування, сумнівів та ін.), які виникають, не завжди відповідають ситуації, яка їх спричинила. Разом із тим, характерні для даного типу школярів дещо перебільшена чуттєвість й потреба у визнанні зумовлюють помисловість та надмірну вразливість школярів, виникнення почуття недовіри до оточуючих. Більше того, усі означені характерні риси, як складова специфічного типу психологічної орієнтації у світі, суттєво впливають і на характер соціальних контактів учнів, що у свою чергу може привести до деформації подальшого розвитку особистості.

З огляду на вище сказане, цілком очевидно, що найперші кроки перебування дитини у школі повинні знаходитись під пильним наглядом батьків та вчителів. Водночас, одним із найважливіших завдань вчителя є забезпечення необхідних умов для зниження або усунення негативних тенденцій особистісного розвитку учнів і тим самим полегшення процесу їх шкільної адаптації. Одним з ефективних шляхів у напрямку здійснення такого підходу є підспрямоване застосування нових, перспективних психологічних прийомів, зокрема педагогічної корекції. Саме у межах останньої і вирішується таке важливе завдання виховання, як “поворнення емоцій дитини самій і іншим на добро” [13, 96].

ЛІТЕРАТУРА

1. Александровская Э.М. Личностные особенности младших школьников в норме и при нервно-психических расстройствах / Автореф.дис... канд. псих.наук: 19.00.07. — Л., 1985. — 24 с.
2. Безрукых М.М., Ефимова С.П. Ребёнок идет в школу: знаете ли вы своего ученика? — М.: Изд. центр “Академия”, 1996. — 240 с.
3. Брель Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции / Автореф. дис... канд. псих.наук: 19.00.07. — Томск, 1996. — 23 с.
4. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. — М.: Педагогика, 1990. — 142 с.
5. Вайzman Н.Т. Реабилитационная педагогика. — М.: Аграф, 1996. — 160 с.
6. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Собр. соч. в 6-ти т. — Т. 6. — М.: Педагогика, 1984. — С.91–318
7. Коцур Н. Роль школы в охороні психічного здоров'я учнів // Пожкова школа — 1997. — №3. — С.61–62
8. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л.Венгера. — М.: Педагогика, 1988. — 132 с.
9. Поліщук В.М. Психологічні особливості дітей переходного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку / Дис...канд.псих.наук: 19.00.07. — К.,1995. — 198 с.
10. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: ТЦ “Сфера”, 1997. — 528 с
11. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / Общ. ред. А.С.Соцвальской. — М.: Прогесс, 1987. — С.245–275.
12. Руководство практического психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Изд.центр “Академия”, 1995. — С.84–105.
13. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2-х кн. — Кн. 2 / За ред. Є.І. Коваленко. — К.: Любідь, 1997. — 320 с.
14. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку / Автореф... канд. псих.наук: 19.00.07. — К., 1999. — 19 с.
15. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития // Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1989. — 554 с.
16. Эмоциональное здоровье вашего ребенка: Пер. с англ. — М.: Авиценна, ЮНИТИ, 1996. — 400 с.

МОЛОДШИЙ ШКОЛЯР ЯК ОБ'ЄКТ І СУБ'ЄКТ ПРАВОВИХОВНОЇ РОБОТИ

Наукові засади організації правовиховної роботи з молодшими школолярами вимагають врахування розвитку іх пізнавальних процесів, особливостей формування особистості у молодшому шкільному віці.

Для молодшого школяра характерна різnobічна активність у пізнанні життя, навколошнього середовища, прагнення використати для цього "найкоротші шляхи" — безпосереднє сприймання, постійну готовність наслідувати кращі, на думку дитини, взірці та звички [1, 8]. "У схильності душі до звички і наслідування, — писав К. Ушинський, — виховання знаходить дуже сильний засіб для впливу на вихованця: вся сила прикладу ґрунтуються на них" [2, 230]. У процесі правового виховання важливо створювати ситуації, де б наслідування відбувалося невимушенено, природно. За таких умов успішно формуватимуться звички правомірної поведінки.

Організовуючи сприймання правових фактів і явищ, потрібно враховувати специфіку перебігу цього процесу у молодших школярів, який характеризується гостротою і свіжістю сприймання навколошнього життя, що кожного дня розкриває перед ними щось нове.

Для сприймання учнів I–II класів характерна яскраво виражена емоційність. У першу чергу сприймаються ті об'єкти або їх властивості, ознаки, особливості, які викликають у дітей безпосередню емоційну реакцію. "Емоційно–нейтральне" для цього віку недоступне.

У процесі навчання сприймання ускладнюється і поглиbuється, стає більш аналізованим, диференційованим, набирає характеру організованого спостереження. Учнів I–II класів слово в основному виконує функцію називання (словесне означення після пізнавання), цим і завершується аналіз сприймання. В учнів III–IV класів слово — назва є, швидше, загальним позначенням об'єкта, передує глибшому його аналізу.

У роботі з правового виховання молодших школярів необхідно врахувати ту обставину, що ними сприймається на віру все, сказане вчителем. Його думка для них часто буває більш авторитетною, ніж думка батьків. У цьому віці діти найбільш уразливі, надзвичайно емоційні. "Незмінена дитяча психіка не завжди зможе відокремити добре від поганого, — пише Є. Мельникова. — Немає у дитини і необхідного життєвого досвіду. І ще одна важлива обставина: на жаль, зло дає нерідко більш швидкий результат. Ось і виходить, якщо підліток не набув у дитинстві позитивних уявлень про життя, він може піти на повідку у цієї спокуси — отримати швидше те, що хоче" [3, 9]. У зв'язку з цим виховна робота з ними має базуватися на використанні моральних установок, переваг чуттєвого сприймання дітьми наявних життєвих ситуацій. На прикладах конкретних ситуацій важливо доступно пояснити дітям категорії *добра, зла, жорстокості, справедливості, несправедливості, заздрості* і т.д. Одночасно учням 1–4 класів у доступній формі повідомляються елементарні уявлення про важливі закони нашої країни, правила праці та поведінки у школі, вдома, на вулиці, пояснюється роль осіб, які охороняють порядок у місті, селі, прищеплюється повага до цих людей.

У правовиховній роботі з молодшими школолярами необхідно враховувати те, що в них недостатньо розвинена довільна увага, обмежені можливості вольового регулювання й управління нею. Молодшого школяра можна примусити зосереджено працювати тільки при наявності "блізької" мотивації (перспектива заслужити похвалу вчителя, отримати відмінну оцінку, краще всіх виконати завдання). Щодо правового матеріалу, який "працює на майбутнє", то зосереджувати на ньому увагу молодшого школяра треба шляхом поступового поєднання близьких і все більш віддалених цілей (наприклад, розкриваючи проблему відповідальності особистості за свою поведінку, можна маловати "перспективу": за систематичну негативну поведінку неповнолітній може потрапити до спеціальної школи з 11 років, до спецпрофтехучилища — з 14 років, до виховної колонії — з 16 років).

Краще у молодших школярів сформована мимовільна увага. Усе нове, яскраве, цікаве захоплює увагу учнів само собою, без особливих зусиль з їх боку. Мимовільна увага стає особливо концентрованою і стійкою за умови, коли правовий матеріал вирізняється наочністю, яскравістю, викликає в учнів емоційне ставлення. Проте при цьому враховують, що молодші

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

школярі надто вразливі, і яскраві наочні враження можуть гальмувати можливості розуміти пояснення, аналізувати й узагальнювати матеріал [4, 54].

У правовиховній роботі з молодшими школярами враховують те, що у них більше розвинута наочно-образна пам'ять, ніж словесно-логічна. Вони краще і швидше запам'ятають і міцніше зберігають у пам'яті конкретні правові відомості, події, предмети, факти, ніж визначення і пояснення. Молодші школярі (особливо в I-II класах) склонні до механічного запам'ятування, шляхом механічного повторення, без усвідомлення смислових зв'язків між складовими матеріалу. Вони часто дослівно заучують і відтворюють навчальний матеріал без його реконструкції, без спроб передати його зміст іншими словами.

Розкриваючи зміст елементарних правових положень, важливо давати завдання на запам'ятування: запам'ятали дослівно, якщо це важливе визначення чи формулювання; запам'ятали суть, яку можна розповісти своїми словами; не намагатись запам'ятали взагалі, якщо це неістотна деталь і т.д. При цьому варто мати на увазі, що учень запам'ятує матеріал залежно від того, яка була установка на запам'ятування. Якщо учень запам'ятує один матеріал з установкою, що він йому не буде потрібен у навчанні, а інший — з установкою, що він буде використаний незабаром, то в другому випадку матеріал запам'ятується швидше, пам'ятається довше і буде відтворюватися точніше [4, 57].

Засвоєння молодшими школярами правового матеріалу неможливе без активної діяльності їх уяви, без уміння уявити те, про що говорить учитель, про що написано в книжці, без уміння оперувати наочними образами. Передусім у цьому віці вдосконалюється відтворююча уява, пов'язана з уявою раніше сприйнятого або створенням образів відповідно до даних описів, малюнків, схем і т.п. Уявлення молодших школярів не позбавлені яскравості і конкретності, але стають більш реалістичними, все більше відображають зміст матеріалу навчальних предметів, прочитаних книжок, перестають бути фрагментарними, об'єднуються в системи. Творча уява як створення нових образів також зазнає подальшого розвитку. Образи стають реальнішими, стримується фантазія, що не зв'язана із законами логіки. В уяві молодших школярів все частіше створюються образи, які не суперечать дійсності, що засвідчує розвиток здатності дитини до критичної оцінки. Таким чином, уява молодших школярів, з одного боку, поступово звільняється від впливу безпосередніх вражень, що і надає їй творчого характеру, з іншого — посилюється реалізм їх уяви, пов'язаний із розвитком здатності контролювати й оцінювати образи з позиції логіки, законів об'єктивного світу [4, 58].

У правовиховній роботі з молодшими школярами враховують специфіку їх мислення. Так, дитина, яка поступає в школу, володіє конкретним мисленням. Під впливом навчання відбувається перехід від пізнання зовнішньої сторони явищ до пізнання їх суті, відображення у мисленні істотних властивостей і ознак, що дає можливість робити перші узагальнення, висновки. На цій основі у дитини поступово починають формуватися наукові поняття (на відміну від житейських понять, які складаються на основі досвіду поза цілеспрямованим навчанням).

Розумовий аналіз у молодших школярів проходить послідовно два рівні. На першому здійснюється аналіз з показу, а оскільки показ як наочний образ є відображенням видимих, наочних ознак об'єкта, то й аналіз на цьому рівні є виділенням явних, наочних, зовнішніх ознак. Вищим рівнем розумового аналізу є аналіз на основі понять, який пов'язаний із виділенням внутрішніх, істотних ознак і властивостей. Такий абстрактний розумовий аналіз можна спостерігати вже у третьокласників. Помітного розвитку він набуває до кінця молодшого шкільного віку, у зв'язку з початком систематичного вивчення окремих навчальних предметів. Таким чином, аналітична діяльність молодшого школяра розвивається у напрямі від наочно-дієвого до розумового і далі до абстрактно-розумового аналізу; від аналізу окремого предмета, явища — до аналізу зв'язків і відношень між предметами і явищами. Останнє є необхідною передумовою розуміння школярами явищ навколошнього життя, в тому числі і правових [4, 61–62].

Як свідчать наукові дослідження, переважна більшість виховних дій педагогів щодо молодших школярів базується на механізмах навіювання, наслідування та індифікації. Тобто більшість норм поведінки та вимог сприймаються учнями як зовнішньо нав'язані, дотримання яких тісно пов'язане з авторитетом вихователя, з санкціями заохочення та покарання. Це, в

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

свою чергу, призводить до того, що вихованець керується цими нормами у своїй поведінці не за власним переконанням, а лише за умов наявності зовнішнього контролю [5, 3].

Щоби домогтися усвідомленого виконання норм і правил поведінки у процесі пошуково-експериментальної роботи, детально продумувалось аргументування кожного правового положення, норм, вимоги. Аргументування здійснювалось яскравими прикладами і ілюстраціями, авторитетним джерелом інформації тощо.

У правовиховній роботі з молодшими школолярами враховують специфіку їх пізнавальних інтересів. Інтереси молодших школолярів (I–II класів) вирізняються такими характерними особливостями: наслідуванням; непостійністю, легкою і безпричинною зміною; поверховістю (цікаві тільки зовнішні факти, особливо яскраві, незвичайні, заглиблення у суть — незахопливе); близькістю до власного життєвого досвіду; розкиданістю (учень цікавиться багатьма галузями знань, діти задають багато запитань, які виходять за межі навчального матеріалу); спрямованістю на більшій результат (“Яку оцінку поставив учитель?”, “Скільки допустив помилок?”).

Подальший розвиток пізнавальних інтересів молодших школолярів залежить від певних умов, а саме: по-перше, правильне співвідношення нового і вже відомого є істотною умовою виникнення пізнавального інтересу у дітей; по-друге, можливість використання своєї ініціатики, своєї активності в творчому перетворенні предмета (підвищує інтерес учня до роботи); по-третє, інтерес виникає і підтримується досягнутим успіхом діяльності; по-четверте, інтерес у дітей викликає практичне використання вивченого матеріалу, його застосування у житті людей; по-п'яте, інтерес у дітей до навчального матеріалу викликається і захопленістю учителя своєю роботою, його педагогічною майстерністю; по-шосте, формуванню пізнавальних інтересів значною мірою сприяє вся позакласна та позашкільна робота [6, 386–387].

Спостереження переконують, що зміст правових норм викликає у молодших школолярів великий інтерес. Вимоги законів, як і моральних норм, у них не викликають сумнівів щодо необхідності їх дотримання, вони добре їх запам'ятають і хочуть виконувати.

Оскільки загальні норми поведінки, які стали законами нашої країни, дуже лаконічні, то в практичній роботі зі школолярами вони вимагають деталізації.

З огляду на сказане, у процесі правового виховання молодших школолярів не варто захоплюватися детективними історіями. Корисний для школолярів правовий матеріал сприймається ними надто поверхово, а захоплюючий сюжет відволікає від правильної моральної оцінки подій і явищ. Краще використовувати позитивні приклади, подані в цікавій формі. Спираючись на позитивний морально-правовий досвід учнів, учитель повинен підкреслювати творчий характер українського права, домагатися сприйняття права не як системи заборон, а як важливого регулятора суспільних відносин і діяльності кожного громадянина України.

Свідомість молодших школолярів ще не досягає такого рівня, щоби думка ровесників була критерієм оцінки самого себе. Звичайно, діти з великим інтересом ставляться до оцінки, яку дають їм однокласники, і гостро переживають, якщо ця оцінка не співпадає з очікуваною.

У процесі правового виховання молодших школолярів важливо навчити їх критично ставитись до себе. Уміння аналізувати свої вчинки досягається спостереженням за ними, зіставленням потрібного взірця з реальними діями, усвідомленням вад своєї поведінки. Якщо учень критично ставиться до себе, він краще сприймає вимоги, зауваження вчителя, думає про свою поведінку [7, 11].

Щоби мати можливість оцінювати власну поведінку як правомірну чи неправомірну, дитина повинна спочатку засвоїти відповідні норми, правила, навчитися оцінювати їх дотримання іншими людьми; тільки на цій основі — завдяки порівнянню себе з оточуючими — вона поступово навчиться оцінювати власні дії та вчинки. Поруч із цим, такі зовнішні впливи, як оцінка оточуючими участі дитини в правоохоронній діяльності, її поведінки, трансформуються в самооцінку, яка поряд з іншими факторами впливає на становлення правосвідомості особистості [8, 53].

Думка вчителя для молодших школолярів найбільш істотна, оскільки вони безвідмовно визнають його авторитет, звертаються до вчителя з різних причин. Діти відверто діляться з іншими своїми турботами, переживаннями, домашніми подіями.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Протягом молодшого шкільного віку спостерігається посилення стриманості й усвідомленості у проявах емоцій, підвищення стійкості емоційних станів. Молодші школярі вже вміють управляти своїми настроями. Вони більш врівноважені, ніж дошкільні, а також підлітки. Дітям молодшого шкільного віку характерний тривалий, стійкий радісний і бадьорий настрій. Проте в окремих дітей спостерігаються негативні стани, головною причиною яких можуть бути розходження між рівнем домагань і можливостями їх задоволення. Якщо таке розходження триває і дитина не знаходить засобів для його подолання, то негативні переживання проявляються у злих і гнівних висловлюваннях та вчинках [10, 100].

Формування у молодших школярів морально-правової поведінки вимагає створення у них єдиної системи, яка включає відповідні знання, ставлення і дії. Якщо вихователь не працює одночасно над усіма складовими цього комплексу, то виникають помилки і недоліки у вихованні дитини. Діти можуть добре знати, що і як робити, але діють інакше.

Формування правових понять у молодших школярів має опиратися на конкретний досвід емоційних переживань і нагромаджені в діяльності й поведінці правові знання та уявлення. "Дитина відштовхується у своїх судженнях та оцінках від вчинку, — пише А.Глушенко, — від того, що спостерігала і сама робила. Вона не зрозуміє і не відчує смислу товариськості, доброти і чуйності, якщо в її досвіді, вчинках і поведінці не було справжньої турботи про інших людей — товаришів, родичів, знайомих та ін. Тільки вчинок, супроводжуваний моральними переживаннями, створює основу для узагальнення знань та уявлень, передусім, у конкретних образах і прикладах" [1, 9].

У процесі формування правових понять і уявлень враховують ті зміни, які відбуваються з молодшими школярами у процесі навчання. Так, першокласник засвоює правові норми і переживає їх у процесі дій, усвідомлюючи ці норми, головним чином, як вимогу, що виходить безпосередньо від людей, яких він знає і з якими спілкується. Знання першокласників обмежені конкретними формами та прикладами поведінки. Вивчення шкільних предметів, самостійне читання, спілкування в колективі, зрушення в розумовому розвитку створюють передумови для розширення запасу уявлень та знань про норми і правила поведінки. Паралельно формується і почуття відповідальності у молодшого школяра.

З розвитком абстрактного мислення і самостійності дитина починає узагальнювати й досвід інших, частіше порівнюючи себе з товаришами, переконується в необхідності знань, за допомогою яких регулюються взаємини в колективі. Таким чином, з урахуванням вікових змін, зростанням самосвідомості формування понять у молодших школярів проходить шлях від дій, виявленої щодо товариша, людей, речей, природи, до осмислення вчинків; від простого нерозчленованого знання про вчинок — до знання ознак моральних якостей і норм поведінки, сформульованих у певних вимогах і поняттях. Уявлення й поняття про моральні вчинки, правила й норми поведінки починають відігравати роль прикладу, зразка й орієнтиру; в одних ситуаціях вони можуть наслідуватися дитиною, в інших — утримувати її від небажаних дій, ще в інших — використовуватися для оцінювання чужих і своїх вчинків [1, 10].

У правовиховній роботі з молодшими школярами особливу увагу доцільно звертати на специфіку їх ставлень до навколошньої дійсності. Передусім вони не базуються на достатньо осмислених, конкретних і системних знаннях. Ставлення дітей будуються (на ранніх ступенях розвитку) на наслідуванні дорослих. Діти повторюють оцінки старших, інколи навіть копіюють їх почуття, але за цими зовнішніми проявами осуду чи схвалення часто надовго зберігається спокій почуттів. Причиною такого бездумного ставлення дитини до чогось нерідко буває стиль роботи вихователя. Розповідаючи дітям про якісь події, людські вчинки, учитель, наприклад, аналізує їх у чисто пізнавальному плані. Але цього явно недостатньо для пробудження почуттів дітей.

По-друге, ставлення дітей виступають тим виразніше і тим швидше визначаються, чим більші до їх життєвого досвіду вчинки людей, про яких вони чують, чим більше вони їм зрозумілі і захоплюючі.

По-третє, ставлення дітей до чогось, в основному, поверхове, значить, не стійке. Молодші школярі тим частіше займають неправильну або нейтральну позицію, чим віддаленіший від їх життєвої практики обговорюваний факт, чим він складніший. Не зумівши розібратися в життєвому факті, діти часто визначають своє ставлення до нього на основі окремої, неістотної його риси.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

По-четверте, ставлення дітей зазвичай полярні і безапеляційні. Не помічаючи градації однієї і тієї ж якості, не вміючи розкрити співіснування різних, навіть, протилежних якостей в однієї людини в їх різних поєднаннях, молодші школярі прагнуть віднести певну особу або до хороших людей, або до поганих. Своє ставлення вони визначають лише альтернативно [6, 403].

В основі вчинків молодшого школяра лежать відповідні ставлення. Проте дії молодших школярів продовжують, в основному, ще залишатися імпульсивними. Дитина безпосередньо спрямовує їх на досягнення бажаного. Вона не вміє ще обдумувати свої вчинки, оцінювати їх, передбачати наслідки вчинку, співставляти різні його сторони з моральними чи правовими вимогами і поняттями.

Навіть правильно визначивши своє ставлення до хорошого чи поганого, діти часто не діють відповідно до наявних у них знань і сформованих ставлень. Основна причина такого “розходження” знань, ставлень і дій полягає в тому, що діти ще не вміють керувати своєю поведінкою, “переводити” свої думки і почуття в дії. Тому тільки практикування, вправляння дітей у відповідних діях може перетворити ці дії у звички, які відповідають сформованим морально-правовим поняттям і ставленням [6, 403].

Причину розриву між словом і ділом у молодших школярів В. Обухов бачить в тому, що вони тільки вчаться орієнтуватися у багатоманітті життєвих явищ, пробують співвідносити наявні у них правила й уявлення з життям, із реальними вчинками, з конкретною поведінкою. Розрив цей поглибується там, де основна увага в роботі з дітьми акцентується на заборонах, на вимозі бездумного, беззастережного підкорення. Дитина змушеня без роздумів підкорятися дорослим через страх покарання. У результаті в своїй поведінці вона не керується суспільно значущими мотивами, оскільки педагог не пояснив, чому треба діяти так, а не інакше.

Використання модельованих ситуацій допомагає молодшому школяреві долати обмеженість власного кругозору, формує різні елементи соціального досвіду. Таким чином, учень готовиться до правомірної поведінки у тих випадках, з якими йому ще не доводилося стикатися. Тому для даного віку важливо зробити акцент на вправляння в цих ситуаціях.

Як переконує практика, ефективність формування соціального досвіду передбачає збалансований вплив на всі його компоненти. Превалювання уваги, наприклад, до формування знань може привести до того, що учень не буде діяти відповідно до своїх переконань. Перекос формування досвіду у бік навичок і вмінь перетворює процес виховання у муштру, яка формує непринципову людину, що діє зовнішньо правильно, але механічно, неусвідомлено [9, 131–132].

Молодший шкільний вік найсприятливіший для формування навичок морально-правової поведінки, в основі якої лежать правові знання, набуті в дитинстві (норми, правила поведінки, оцінки). Рівень правових знань залежить від усвідомлення особистістю суспільних вимог. Для молодших школярів шлях такого усвідомлення — від уявлень до правових понять, які пов’язані з конкретними особами, ситуаціями або предметами.

Уже з перших днів перебування у школі молодший школяр зустрічається з чіткою системою вимог, дотримання яких постійно контролюється. Учнів знайомлять із системою норм і правил поведінки, якими вони повинні керуватися у взаємовідносинах з учителями і дорослими в різних ситуаціях, при спілкуванні з товаришами на уроках і перервах, під час перебування у громадських місцях і на вулиці. Діти семи–восьми років психологічно підготовлені до розуміння суті цих норм і правил і до їх щоденного виконання.

Нерідко педагоги і батьки не використовують цю готовність. Формуючи вимоги до дитини, довго “розжовуючи” їх, вихователі не завжди послідовно перевіряють виконання своїх вказівок. У дітей виникає таке почуття, що дотримання норм і правил поведінки залежить від дорослих, від умов, які складаються, від їх власних бажань. Появляється небезпека виникнення у дітей уявлення про те, що норми і правила поведінки мають формальний характер і повинні виконуватися не через їх внутрішню необхідність, а під впливом тих чи інших зовнішніх чинників, у тому числі і страху покарання [10, 97].

У молодшому шкільному віці формування правових мотивів поведінки йде через розвиток елементарних правових звичок на основі виконання простих вправ й участі в іграх, що мають правоохоронний характер. Психічні механізми вироблення даних мотивів у молодших школярів у якості основного компонента включають сприймання яскравих образів, пов’язаних із діяльністю правоохоронних органів, і переживань за людей, які здійснили обумовлені завданнями охорони суспільного порядку позитивні вчинки [8, 57].

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

У правовиховній роботі з молодшими школолярами дуже важлива роль належить усвідомленню оцінювання ними власного становища в колективі у їх розвитку. Особливе значення має адекватна оцінка, оскільки саме в школі відбувається інтенсивне формування особистості. Правильне оцінювання свого статусу активно сприяє пізнанню дитиною самої себе, взаємин з іншими людьми і навколошньою дійсністю. На цій основі у школярів формується вміння зважати на вимоги товаришів і дорослих, враховувати їх у власній поведінці [13, 19].

За результатами дослідження Л.Пилипенка, першокласники здебільшого погано усвідомлюють ставлення товаришів до себе, хоч через кілька місяців спільногоНавчання мають постійних друзів. Оцінка першокласниками своїх ровесників має нестійкий і репродуктивний характер — значною мірою вона визначається оцінним ставленням учителя до того чи іншого учня.

Дещо інші наслідки оцінної діяльності дітей простежуються у другому й особливо у третьому класі. Це пояснюється розвитком самосвідомості молодших школолярів. Триває спілкування з однокласниками дає змогу краще пізнати їх у різних ситуаціях, допомагає пізнати самих себе, зрозуміти, як до тебе ставляться ровесники: що вони в тобі цінують, а що засуджують. З віком у молодших школолярів розвиваються ті психічні функції, завдяки яким діти глибше проникають у суть явищ, знаходять у них істотне, спільне й відмінне, що позитивно позначається на розвитку їхньої самосвідомості взагалі, на оцінці інших людей і самооцінці зокрема [11, 20].

У правовиховній роботі з молодшими школолярами враховують і ті відхилення, які можуть траплятися в їх свідомості і поведінці. За даними спеціальних досліджень, у дітей молодшого шкільного віку відхилення в поведінці проявляються в негативному ставленні до навчальної (88–92%), ігрової (42–56%), трудової (85–92%), громадської (18–36%) діяльності, негативному ставленні до дисципліни (32–74%), ігноруванні вимог дорослих (від 34 до 93%), у конфліктних стосунках з колективом товаришів (від 47 до 62%), неадекватній оцінці своїх вчинків (34–86%); в емоційно–вольовій сфері переважає імпульсивність (48–74 %), афективний стан (46–57 %), емоційна розгальмованість (66–76%) [12, 36]. Ці відхилення є тією базою, на якій ґрунтуються формування малолітнього правопорушника, омоложення злочинності неповнолітніх. Одним із шляхів попередження цього явища може стати ефективна правовиховна робота з молодшими школолярами.

У процесі пошуково–експериментальної роботи нас цікавило питання правової обізнаності молодших школолярів. З цією метою була розроблена спеціальна анкета, якою передбачалось виявлення доступних і необхідних для молодших школолярів знань із різних галузей права (конституційного (державного), адміністративного, сімейного, трудового, цивільного, кримінального). Результати анкетування 627 учнів третіх–четвертих класів поміщено в таблиці 1.

Детальний аналіз відповідей молодших школолярів на питання анкети засвідчує, що навіть на запитання, які вимагають загальновідомих знань, не всі учні правильно відповіли. Так, з опитаних 627 учнів 25 (4,1%) не знають назви нашої держави, 38 (6,5%) — назви її столиці 66 (10,5%) — не мають уявлення про Державний герб України, 48 (7,7%) — не знають Державного гімну України. Якщо зважити, що ці питання є предметом обговорення на багатьох уроках з різних навчальних предметів і позаурочних виховних заходах, то можна було очікувати кращих знань учнів.

148 (23,6%) учнів не знають того, що Основним законом нашої країни є Конституція України, 117 (8,7%) учнів вважають, що виконання законів стосується тільки Президента України, депутатів Верховної Ради, суддів, а не всіх громадян.

Таблиця 1

Рівень обізнаності молодших школолярів з питань різних галузей українського права

ЗМІСТ ЗАПИТАННЯ	ПРАВИЛЬНІ ВІДПОВІДІ
-----------------	---------------------

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

	Абс. число	У відсотках
Яку назву має наша держава?	601	95,9
Яке місто є столицею нашої держави?	586	93,5
Як називається Основний закон нашої держави?	479	76,4
Які кольори має Державний прапор України?	619	98,7
Що зображене на Державному гербі України?	558	89,0
Слова і музика якої пісні є Державним гімном України?	579	92,
Яка мова є державною в Україні?	587	93,6
Хто обирає Президента України?	561	89,5
Хто повинен дотримуватись законів нашої країни?	510	81,3
Яка установа покликана захищати права дитини?	177	28,2
До якого закладу може потрапити молодший школяр, який заблукав чи утік з дому?	305	48,6
До якого віку за заподіяну дитиною шкоду відповідають батьки?	88	14,0
До якого закладу направляють одинадцятирічного учня, який систематично порушує правила поведінки в школі і за її межами?	258	41,1
У якому документі викладено права й обов'язки учнів?	360	57,4
З якого віку дитини права й обов'язки батьків з її виховання припиняються?	254	40,5

Значна частина учнів (51,4%) не знає про те, що за систематичні порушення правил поведінки в школі та за її межами можна потрапити з одинадцятирічного віку до спеціальної школи з посиленим режимом. 76,2% учнів не підозрюють про існування дитячих притулків, куди може потрапити молодший школяр, який заблукав або утік з дому. 86% учнів не знають, що за заподіяну ними шкоду несуть відповідальність їх батьки. 71,8% молодших школярів не знають про існування служби у справах неповнолітніх, яка покликана захищати їхні права.

Така правова необізнаність молодших школярів пояснюється, передусім, недосконалістю, а то й відсутністю у багатьох школах їх цілеспрямованого правового виховання.

ЛІТЕРАТУРА

- Глущенко А.Г. Вікові особливості молодших школярів і завдання морального виховання // Початкова школа. — 1976. — №5. — С.8–14.
- Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання / Вибр. під. тв.: У двох томах. — К., 1983. — Т. 1. — С.192–472.
- Мельников Э.Б. Мальчишка оступился. — М., 1965. — 80 с.
- Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. — М., 1976. — 255 с.
- Ставицкий О. Переконующий вплив у виховному процесі // Початкова школа. — 1993. — №11. — С.327.
- Люблинская А.А. Детская психология. — М., 1971. — 415 с.
- Сапожникова. Л.С. Знання і реальна поведінка молодших школярів // Початкова школа — 1994. — №3. — С.11–16.
- Соколов Л.Б. Организация и руководство правоохранительной деятельностью учащихся // Формирование правового сознания и поведения учащихся / Под ред. Г.П. Давыдова. — М., 1981. — С.50–65.
- Обухов З.М. Правовое воспитание: социальный опыт школьников // Нравственно-правовое воспитание учащихся / Сост. А.Ф. Никитин. — М., 1986.
- Возрастная и педагогическая психология. — М., 1979. — С.126–132.
- Пилипенко Л.І. Становище в колективі ровесників як фактор морального розвитку школяра // Початкова школа. — 1978. — №7. — С.19–22.
- Колесіна Т.Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей // Матеріали В сеукраїнської наукові о-практичної конференції “Гуманізація навчально-виховного процесу як засіб попередження правопорушення серед учнівської та студентської молоді” / За ред. В.Г.Геращенко, К. — 1994. — С.36–37.

ІНТЕРЕС ДО НАРКОГЕННИХ ЗАСОБІВ ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ ПЕРЕДУМОВ НАРКОТИЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ

Історія людства — безперервне і, як правило, власноручне створення проблем та постійний пошук шляхів їх вирішення, подолання багатьох перешкод, віковічне переосмислення соціальної ролі та цінності людини, нескінченний процес самопізнання.

На жаль, із розвитком людської цивілізації виникнення різноманітних проблем набуває дедалі зростаючої динаміки. В ієархії найбільшіших загальнолюдських проблем наркоманія обіймає одну з “провідних” позицій. У контексті розвитку України, розбудови державності й формування національної цілісності проблема наркоманії є надзвичайно гострою. Гострота даної проблеми обумовлена тим, що наркоманія як соціальне та медико-фізіологічне лихо становить пряму загрозу позитивному розвитку країни, оскільки під прямою загрозою перебуває такий неодмінний та вирішальний компонент побудови гармонійної держави, як здоров'я нації.

Сучасні дослідження стверджують, що коренем лиха щодо орієнтування неповнолітніх на засоби зміни психічного стану є проблема суспільства та особистості. Таким чином, причини вживання наркогенних засобів лежать у площині соціально-педагогічних та психологічних проблем. Ця проблема є особливо актуальну для сучасної молоді. Починаючи з підліткового віку, діти цікавляться наркогенними засобами, звернення до яких — хибний крок, розплатою за котрий у майбутньому буде залежність від наркогенних засобів, та, як сумний підсумок, наркоманія або алкоголізм.

Поведінка та ставлення неповнолітніх і молоді щодо наркогенних засобів набуває дедалі загрозливіших ознак. Згідно з даними досліджень, прослідовується тенденція до зміни специфіки вживання наркогенних засобів. У підлітковому середовищі наявна динаміка зростання інтересу до таких синтетичних наркотиків, як крек, героїн, ЛСД. Внаслідок такої адиктивної соціалізації в неповнолітніх формується залежність від наркогенних засобів, що спричиняє фізичну, психічну та духовну деградацію.

Соціалізація неповнолітніх, спрямована на формування адиктивної поведінки, яка є наслідком виникнення в них інтересу до наркогенних засобів, обумовлюється багатьма факторами: формування в Україні розширеної інфраструктури наркобізнесу, оформлення України як транзитного регіону для ринку наркотичних речовин та формування на основі цього місцевого ринку наркотичних речовин, криміналізація певних сфер суспільного та суспільно-політичного життя, значне розшарування населення з огляду на економічний аспект і, як результат — маргіналізація певних верств населення, а внаслідок цього створення сприятливих умов для залучення до кримінальних видів діяльності, зокрема до наркобізнесу, рання наркотизація молоді та зниження віку, в якому починається набуття підлітками наркогенного досвіду.

Проблема наркоманії та наркотизації досліджується в різноманітних її аспектах: соціальному, педагогічному, медико-фізіологічному, психічному та психологічному, як з огляду на роботу щодо подолання наслідків — переважним чином терапевтична та реабілітаційна робота, так і превентивну роботу. На наш погляд, саме профілактика має вирішальне значення для якщо і не остаточного подолання такого лиха, як наркоманія, то, принаймні, часткового його приборкання. Тут надзвичайно важливо дотримуватися чіткої диференціації між такими поняттями, як “наркоманія” та “наркотизація” (“наркотизм”, “адиктивна поведінка”). Наркотизація — вживання наркотичних та психоактивних речовин без формування наркоманії (та токсикоманії). Наркоманія — хвороба, яка викликається систематичним вживанням наркотичних та психоактивних речовин, та яка проявляється синдромом зміненої реактивності, психічною та фізичною залежністю, а також деякими іншими психотичними та соціальними феноменами [1, 6; 3, 23]. Коректне використання термінів тут є важливим для позначення доволі різних явищ.

Для ведення ефективної роботи щодо профілактики наркоманії необхідно умовою є визначення причин виникнення та прогресування даного соціального явища. Одною з причин наркотизації неповнолітніх є інтерес — звичайний, природний інтерес, притаманний кожній людині тією чи іншою мірою, та невід'ємний від сутності людини. Тому в даній статті нами розглядається феномен інтересу з огляду на його провідну роль у динаміці наркотизації неповнолітніх.

Підлітковий вік — це період дуже складних змін, які відбуваються у структурі особистості підлітка, це, насамперед, процес соціалізації, набуття соціального досвіду; процес цей завжди неоднорідний за ознаками. Характерною ознакою для підлітків є тривалий пошук, постійний експеримент, спроби самовизначення щодо власної соціальної ролі, самопізнання. Тут постає й проблема заперечення, нігілізму, яка взагалі є притаманною підлітковому вікові. За певних соціальних умов заперечення взагалі може стати основою подальшої поведінки. Підлітки набувають альтернативних цінностей, які протистоять традиційним цінностям суспільства. В них триває боротьба з численними проблемами соціальної інтеграції, з прагненням визнання своєї неординарності. Однак спроби визначити кризи підліткового віку як пряму та безпосередню причину соціальної дезадаптації та наркотизації є помилковими. Не можна пов'язувати наркотизацію з нормальним, природним процесом становлення особистості підлітка. Саме інтерес стає основним мотивом щодо набуття наркогенного досвіду підлітком, експериментування з різноманітними наркогенними засобами. Мотиваційним компонентом активності підлітка стають цікавість та інтерес до незвичайних переживань, чогось емоційно привабливого та ризикованих з огляду на соціальні норми, які у подібних ситуаціях виступають у ролі катализатора активності підлітків — інтерес до всього того, що потенційно несе наркогенні засоби. Саме внаслідок виникнення у підлітка інтересу до тієї чи іншої психоактивної речовини він починає власний наркогений досвід, з моменту виникнення інтересу до наркогенних засобів починає формуватися адиктивна поведінка підлітка [6].

Отже, необхідно детальніше розглянути категорію інтересу як провідного фактора, що обумовлює наркотизацію неповнолітніх.

Інтерес визначається як відношення до предмета (явища, об'єкта), як до чогось безпосередньо цінного, привабливого і навіть необхідного. Це є системне утворення і визначається сукупністю різних параметрів, відрізняється за змістом, характером, видом, рівнями, має якісні етапи розвитку.

Філософія розглядає інтерес як об'єктивно обумовлений мотив діяльності суб'єкта і виділяє чотири основних параметри:

- 1) соціальний стан (статус) суб'єкта чи сукупність його практичних зв'язків із суспільством;
- 2) ступінь усвідомлення цього стану, що має широку варіацію від неповного розуміння до чіткого усвідомлення;
- 3) мотиви діяльності, спрямовані на визначені об'єкти інтересу;
- 4) сама дія як утвердження суб'єкта в реальності.

Розкриваючи специфічність інтересу як частину спрямованості особистості, відзначають його своєрідність, яка полягає у предметному співвідношенні. Визначаючи тенденцію розвитку інтересу, психологи підкреслюють його спрямованість на об'єкт, стверджуючи, що він виступає свідомими мотивом діяльності [4].

Інтерес—збудження як мотив. Причинами інтересу на свідомому рівні може бути новизна об'єкта чи його зміна. Але інтерес може викликатися й певними уявними об'єктами — образами-цілями, які мають здатність викликати інтерес і змінюються у процесі дій індивіда, спрямованих на їх досягнення. Досягнення об'єкта-цілі, який хоча б приблизно нагадує образ-ціль, призводить, зазвичай, до переключення інтересу на інші образи-цілі.

Інтерес—збудження — це почуття захоплення, зачарованості, зацікавлення. В індивіда, що відчуває інтерес, виникає бажання досліджувати, розширювати досвід шляхом отримання нової інформації та наблизитися до особи чи об'єкта, який збудув інтерес.

Інтерес керує діяльністю людини від початку її життя, з дитинства. Надання дитині свободи для гри, фантазування, переходу від реального світу до уявного має вирішальний вплив на розвиток у дитини здібності до переживання інтересу. Тільки інтерес може утримувати увагу, що зміщується з одної деталі об'єкта на іншу, достатньо довго для того, щоб людина мала змогу відчути всю складність та багатоманітність об'єкта, не дозволяючи їй відволікатися на велику кількість другорядних подразників.

В.Бондаревський [2] визначає інтерес як специфічну пізнавальну спрямованість особистості на предмети та явища дійсності. З точки зору формування інтересу у напрямку розвитку загальної пізнавальної спрямованості, активності й допитливості, рис особистості, що

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

проблему можна розглядати як ціль пізнання. Пізнавальний інтерес пов'язаний із прагненням потглиблення процесу власного пізнання.

Серед чисельних найважливіших категорій інтерес становить ту, яка відображає активне ставлення особистості до середовища, в якому вона знаходиться та набуває соціального досвіду. Завдяки тому, що в динаміці інтересу реалізуються основні функції життя особистості — спонукальна, пізнавальна та комунікативна, інтерес тим самим чинить дійовий вплив на ціннісний механізм формування активної особистості.

При визначені поняття інтересу деякі дослідники виходять із позицій цілісної особистості, вважаючи, що не можна віднести інтерес до якої-небудь окремої функції — він відноситься до усієї особистості. На їхню думку, це — систематичний процес, який включає розумову діяльність, почуття і волю.

Щодо структури інтересу, такої ж позиції дотримуються Н.Левітов, В.Крутецький та ін. При цьому виділяються три структурні компоненти: емоційність, пізнання, воля. Т.Єгоров при цьому вважає, що “інтерес — ставлення до предметів, явищ життя, яке характеризується емоційним забарвленням і прагненням пізнати ці предмети і явища, оволодіти ними” [5].

С.Рубінштейн стверджує, що формування інтересу здійснюється від мало усвідомленої емоційної привабливості до усвідомлення об'єктивної значущості. Він відзначає: “чим вищий рівень свідомості, тим більшу роль в інтересі відіграє усвідомлення об'єктивної значущості тих завдань, у які в своїй свідомій діяльності включається людина” [4, 112]. При цьому автор підкреслює обов'язковість емоційного забарвлення інтересу, без якого втрачається його специфіка.

Характеризуючи активність як показник сформованості інтересу, поділяють його на інтерес слабкої і високої активності, вказуючи, що слабкий інтерес має споглядальний характер, а ступінь високої активності характеризується збудженням до дії.

Деякими дослідниками інтерес розглядається в динаміці. Так, на низькому рівні інтерес не стійкий, відзначається слабка його усвідомленість, переважання емоцій. На другому рівні інтерес вузький і частковий, хоч і збуджує до діяльності, але при наявності труднощів втрачається. Третій рівень — це інтерес широкий, узагальнений, який характеризується усвідомленістю й активністю. Однак необхідним є сторонній вплив для організації цілеспрямованої діяльності. Високий (четвертий) рівень — інтерес глибокий, спеціалізований, індивідуальний, “найбільш високий ступінь усвідомленості, різноманітна та чітко організована діяльність, що переслідує, однак, різноманітні цілі”.

Визначаючи стадії інтересу, першу стадію трактують як емоційно-імпульсивну, зауважуючи на афективному характері, а також відзначають доцільність й активність. На більш пізніх стадіях розвитку інтересу емоційність не зникає, він набуває інтелектуальності та усвідомленості, стаючи активним і довільним.

Отже, генералізуючи наведені вище властивості інтересу як структурного компонента особистості, необхідно зосередити увагу саме на тому, що за певних умов інтерес стає мотиваційним чинником активності людини і спрямовує її діяльність саме на той предмет, до якого виникає інтерес. З огляду на це, за умов, наведених на початку нашої статті, стратегічно важливих для розвитку в Україні гармонійного суспільства, необхідно спрямовувати профілактичну роботу з підлітками щодо попередження наркоманії і в площину формування інтересів до таких явищ, предметів буття та форм діяльності, які забезпечують позитивну соціалізацію неповнолітніх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Битенский В.С., Херсонский Б.Г., Дворяк С.В., Глушков В.А. Наркомания у подростков. — К.: Здоровье, 1989. — С.6.
2. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям. — Тула: Приокское книжное издательство, 1968. — 144 с.
3. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. — Ленинград: Медицина, 1991. — 23 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи. — М.: Педагогика, 1989. — С.111.
5. Способности и интересы / Под ред. Н.Д. Левитова и В.А. Крутецкого. — М.: Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1962. — 275 с.
6. Шмалей С.В. Основы наркологии. — Херсон, 1998. — С.52.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Людмила МІХЕЄВА

АКТИВНЕ НАВЧАННЯ КОНТЕКСТНОГО ТИПУ ПРИ ФОРМУВАННІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У сучасних вищих навчальних закладах України недостатньо уваги надається становленню фахівця як суб'єкта тієї чи іншої професійної діяльності. Вузівська система навчання в основному концентрує зусилля на засвоєнні предметної сторони діяльності, яка розкривається через цілий комплекс наук. Процесуальна ж сторона розглядається, на нашу думку, у першому наближенні. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема мотиваційного забезпечення навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів часто зводиться до формування у них внутрішніх, здебільшого, пізнавальних мотивів навчання. Пізнавальна мотивація багатьма психологами і педагогами вважається найадекватнішою до навчальної діяльності як учнів загальноосвітніх шкіл, так і студентів вищих навчальних закладів. Така позиція ігнорує специфіку і завдання педагогічного процесу, що здійснюється в рамках вищих навчальних закладів і повинна мати чітко виражену професійну спрямованість.

Орієнтація на широкі пізнавальні і навчально-пізнавальні мотиви найбільшою мірою відповідає завданням загальноосвітньої школи, яка покликана забезпечити загальний пізнавальний розвиток учнів, засвоєння ними основ наук. Педагогічний процес у вищій школі, на відміну від загальноосвітньої школи, повинен мати чітку професійну спрямованість, тобто передбачати вихід за межі навчальної діяльності та пізнавальної мотивації, актуалізацію важливих для майбутнього фахівця професійних мотивів. Основною проблемою будь-якого професійного навчання є поступовий перехід від актуально-здійснювальної навчальної діяльності студента до професійної, яка засвоюється у процесі навчання. На початку навчання студент повинен "перестати" бути школярем, а до його закінчення — студентом, тобто початкова діяльність повинна трансформуватись у професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій та засобів [7, 111].

Основна мета вузівської освіти — формування цілісної структури майбутньої професійної діяльності студента під час його навчання. Ця структура може мати такий вигляд (Схема 1).

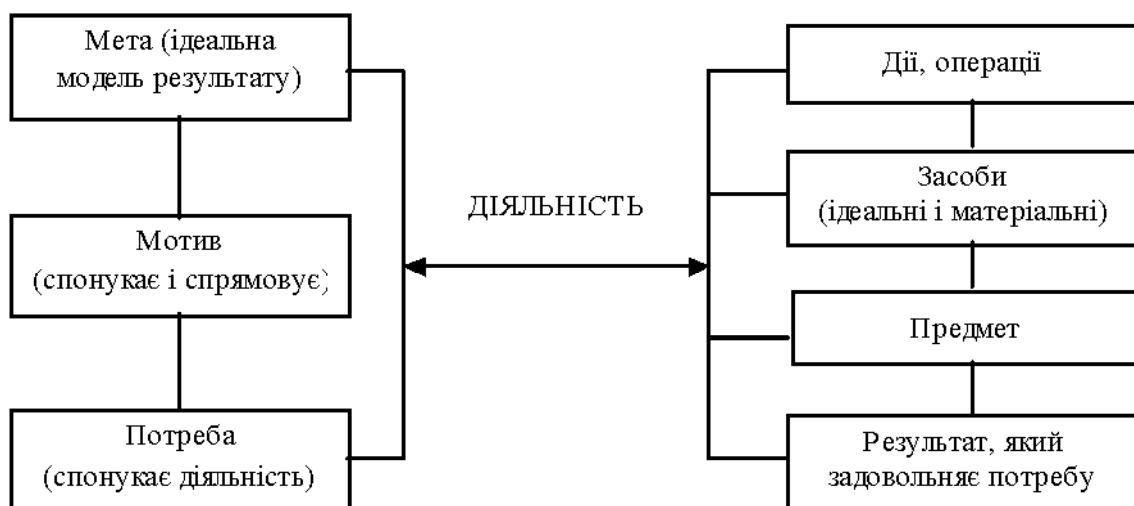


Схема 1. Структура діяльності людини

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

З позицій загальної теорії діяльності такий перехід відбувається, насамперед, по лінії трансформації мотивів, оскільки саме мотив є визначальним компонентом діяльності [6, 206].

В цілому ж, якщо діяльності учіння, на нашу думку, релевантні пізнавальні мотиви, то практичній діяльності — професійні. Відповідно, перехід від навчально-пізнавальної діяльності студента до його професійної діяльності як фахівця значною мірою є проблемою трансформації пізнавальних мотивів у професійні. Хоча пізнавальна мотивація є одним із найдієвіших мотивів учіння, необхідно створити психолого-дидактичні умови для того, щоби вона стала початком розвитку професійної спрямованості особистості студента як майбутнього фахівця. Поєднання пізнавального інтересу до предмету і професійної мотивації суттєво впливає на процес учіння. Таким чином, проблема мотиваційного забезпечення навчального процесу у вищому навчальному закладі полягає не лише у формуванні в студентів пізнавальної мотивації, а й у розвитку професійної мотивації, спрямованої на становлення особистості майбутнього фахівця.

Ігнорування мотиваційного забезпечення майбутньої професійної діяльності під час навчання у вузі призводить до перетворення навчання у набір технологій передачі готових знань, вирваних із контексту майбутньої професійної діяльності. Хоча навчальна інформація виявляється джерелом активності студента, вона втрачає для нього особистісний смисл.

Один із шляхів вирішення висунутої проблеми пропонує А.Вербицький [3, 4–5] у так званому контекстному підході до навчальної діяльності. Навчання, в якому моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студента на основі засвоєнням абстрактних знань, які накладаються на канву професійної діяльності, називається контекстним навчанням [3, 32]. Учіння, на думку А.Вербицького, не замикається тут само на собі — навчатися, щоб здобути знання, — а постає тією формулою особистісної активності, яка забезпечує розвиток необхідних предметно-професійних і соціальних якостей особистості фахівця. Між мотивами вступу до вищого навчального закладу і мотивами учіння не завжди існує прямий зв’язок, а саме прагнення вчитися у даному вузі ще не є об’єктивним показником позитивного ставлення до професії. Частина студентів вступає до вузу з нейтральним і, навіть, негативним ставленням до професійної діяльності, яке може зберегтися до закінчення навчання у вузі. В той же час початкове позитивне ставлення до майбутньої професії у процесі навчання може змінитися на нейтральне і, навіть, негативне. Як бачимо, професійна мотивація і професійна спрямованість можуть і не сформуватися, якщо в навчальному процесі недостатньо присутні ті чи інші елементи майбутньої професійної діяльності. Це є свідченням на користь контекстного підходу. Таким чином, поняття “контекст”, у розумінні А.Вербицького, є смыслоутворюючою категорією, яка забезпечує рівень особистісного включення студента у процеси пізнання, які спрямовані на оволодіння професійною діяльністю. Якщо студент розуміється в тому, яку професію він обрав, і вважає її гідною і значущою для суспільства, то це, безумовно, впливає на його навчання.

До кола проблем, які пов’язані з вивченням ставлення студентів до обраної професії, повинні відноситися такі питання:

- 1) задоволеність професією та її динаміка від курсу до курсу;
- 2) фактори, які впливають на формування задоволеності (соціальні, психологічні, психолого-педагогічні, диференційно-психологічні тощо);
- 3) система та ієрархія мотивів, які визначають позитивне або негативне ставлення до обраної професії [2, 192].

Ці моменти, як і ставлення до професії в цілому, визначають ефективність навчальної діяльності студентів. Безумовно, окрім цього, на ставлення до професії впливають різноманітні психолого-педагогічні стратегії, технології, методи і форми організації навчання, які забезпечують свою частку у формуванні ставлення до обраної професії.

У контекстному навчанні зміст навчальної діяльності студента відображається не тільки в логіці науки, а й через модель фахівця — у логіці майбутньої професійної діяльності, що надає цілісності, системності організованості і особистісного смислу знанням, які засвоюються. Зміст навчання проектується не як навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, який поступово трансформується в предмет професійної діяльності.

У той же час зміст й умови професійної діяльності завжди імовірнісні, проблемні. Тому основною одиницею змісту контекстного навчання виступає не “порція інформації” чи

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

завдання, а проблемна ситуація, яка передбачає включення продуктивного мислення студента. Проблемна ситуація характеризує, перш за все, певний психологічний стан студента, що виникає в процесі виконання такого завдання, яке потребує відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи або умови виконання завдання. Проблемна ситуація включає три головні компоненти: а) необхідність вирішення проблеми; б) вимога до пізнавальна потреба в новому, невідомому відношенню до проблеми; в)

орієнтацією на модель фахівця

Зміст навчання, підібраний з проблемної ситуації; в) орієнтацією на модель фахівця

яке повинно бути розкрите в процесі виконання конкретного завдання, в аналізі умов і знаходження невідомого. Ні надто важке, ні надто легке завдання не викличе проблемної ситуації [8, 34]. Процес проблемного навчання складається із двох необхідних етапів: 1) підготовка до вирішення даної проблеми; 2) виконання завдання, що викликає проблемну ситуацію, і самостійного дослідження

Форми організації навчально-виховного процесу

для вирішення даної проблеми. Система професійних проблемних ситуацій дозволяє розгорнати зміст освіти в динаміці, створює можливості інтеграції знань усіх наукових дисциплін як засобів вирішення цих ситуацій.

Однією з центральних є проблема адекватності форм організації навчальної діяльності

студентів формам професійної діяльності. Вирішення цієї проблеми можливе за умови



діяльності студента, його академичної активності. Так завдання часто відрізняють студентів від реалій професійної діяльності. Тому у вищих навчальних закладах необхідно використовувати типові професійні завдання, професійну практику, науково-дослідну роботу студентів, в рамках яких вирішуються творчі професійні завдання, конкретні ситуації, ділові ігри, проблемні методи, які орієнтовані на кваліфікаційні характеристики фахівця. За допомогою активних форм і методів навчання створюється не тільки предметний, а й соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, на оволодіння яким і організовується навчання у вузі. За цих умов у більшості студентів знімаються труднощі мотиваційного забезпечення навчальної діяльності. Вона набуває для студента особистісної значущості, оскільки при цьому "проглядаються" контури майбутньої професії, створюються реальні можливості для переходу від пізнавальної мотивації до професійної і навпаки [1, 16].

Виділяють три базові форми діяльності студентів і ряд проміжних. До базових відносять: навчальну діяльність (лекція, семінар); квазiproфесійну (ділова гра та інші ігрові форми); навчально-професійну діяльність (науково-дослідна робота студентів, професійна практика тощо). Проміжними є ті форми — традиційні і нові, які відповідають специфіці мети і конкретному змісту на відповідному етапі навчання. До них відносять: лабораторно-практичні заняття, імітаційне моделювання, аналіз конкретних ситуацій, спецкурси, спецсемінари і т.п. [5, 13]. Таким чином, підготовку фахівця можна зобразити за допомогою схеми: навчальна діяльність — квазiproфесійна діяльність — професійна діяльність.

Схема 2 показує розподілу змісту навчання в адекватнійому форми організації діяльності студентів (власне навчальної, квазiproфесійної і начально-професійної).

Зміст, який відображає теоретичні основи професійної діяльності, розгортається у формі лекційного спілкування викладача і студентів, яке моделює умови взаємодії фахівців у процесі постановки і вирішення теоретичної проблеми. Це форма проблемної лекції. На семінарі динамізується той зміст, який моделює живе спілкування фахівців і дає практику теоретичної роботи із наведеними на лекціях поняттями, визначеннями, закономірностями; на практичних заняттях студенти переконуються на власному досвіді в істинності теорії, набувають досвіду її використання як засобу регуляції професійно подібної (квазiproфесійної) діяльності; у діловій грі студенти набувають навичок спільного прийняття рішень, соціального спілкування і взаємодії; у НДРС — якості дослідника і т.п. Значне місце в системі контекстного навчання відводиться формам самостійної роботи студентів. Для цього потрібно розробити і дати студентам комплекс дидактичних засобів і методичних матеріалів. Якістю адекватності володіє не окремо взята форма організації діяльності студентів, а вся сукупність форм — традиційні і нові. Послідовна трансформація однієї форми організації діяльності учіння в іншу все більше наближається до форм організації професійної діяльності, але не втрачає своїх педагогічних властивостей і можливостей, перетворює студента у молодого фахівця.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Схема 2. Розподіл змісту навчання в адекватній формі організації учіння

У формах власне навчальної діяльності здійснюється, головним чином, передача і засвоєння інформації; квазiproфесійної — моделюються цілісні фрагменти виробництва, їх предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст; у формах навчально-професійної діяльності студент здійснює дії і вчинки, які відповідають нормам власне професійних стосунків фахівців. Із переходом від однієї базової форми діяльності до іншої у студентів стає більш розвиненою практика застосування навчальної та наукової інформації у ролі засобів застосування цих діяльностей, студенти оволодівають реальним професійним досвідом, отримують можливості природного входження у професію.

Базовим формам активності студентів (власне навчальній діяльності, квазiproфесійній і навчально-професійній діяльності), послідовна зміна яких відображає основні етапи переходу від навчальної інформації до професійної діяльності, що регулюється за допомогою засвоєних знань, можна зіставити три навчаючі моделі: семіотичні, імітаційні, соціальні. Семіотичні навчаючі моделі включають завдання, задачі і проблемні ситуації, які забезпечують засвоєння студентом наявних у них об'єктивних значень. В імітаційних навчаючих моделях студент виходить за рамки значень, співвідносячи отриману із навчальних текстів інформацію з професійними ситуаціями і використовуючи її функції засобу здійснення власне практичних дій і вчинків. Інформація набуває для студента особистісного смислу, перетворюється з інформації в знання, яке адекватно відображає професійну дійсність. У соціальних навчаючих моделях навчальні завдання наведені у вигляді проблемних ситуацій і задач, які імітують професійні і ті, які вирішуються у колективно розподілених формах спілкування та діалогічної взаємодії студентів. Особистісний смисл перетворюється у соціальні цінності — систему відповідального ставлення до природи, праці, суспільства, іншої людини і до самого себе.

За допомогою системи адекватних форм і педагогічних технологій у контекстному навчанні задається рух діяльності студента від власне навчальної до професійної, що і супроводжується трансформацією потреб, мотивів, мети, предметних дій і вчинків, засобів, предмета і результатів учіння. Виникає можливість реалізації динамічної моделі просування діяльності студентів від учіння до праці.

Отже, у контекстному навчанні моделюється цілісний предметний і соціальний зміст професійної діяльності, при цьому включається весь потенціал активності студента — від індивідуального сприймання до соціальної активності. Засвоєння теоретичних знань і формування досвіду здійснюється в процесі вирішення змодельованих професійних ситуацій, що забезпечує умови формування пізнавальних і професійних мотивів студента, а з ними і трансформацію суто академічного засвоєння знань у професійно-практичну діяльність майбутнього фахівця.

Таким чином, за допомогою контекстного навчання розв'язується цілий комплекс важливих завдань: активізація процесу навчання, формування творчої та ініціативної особистості студента; розвиток не лише пізнавальних, а й професійних мотивів та інтересів; формування цілісного змісту й умов майбутньої професійної діяльності, її специфіки і функцій; вироблення вмінь і навичок колективних форм пізнавальної та практичної діяльності; індивідуального й колективного прийняття рішень; взаємозв'язок навчання і виховання, засвоєння професійних цінностей. Крім того, контекстне навчання здійснює багатоплановий вплив на студентів, забезпечуючи не тільки формування мотивації навчання, а й загальне професійне становлення, розвиток якостей, необхідних для оволодіння обраною професією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Активность личности в обучении (психолого-педагогический аспект) / Сб.науч.тр. — М.: НИИВШ, 1986. — 192 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. — СПб: Издательство "Питер", 2000. — 304 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. — М.: Высш.шк., 1991. — 207 с.
4. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. — 1987. — №5. — С.31–39.
5. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии. — 1997. — №3. — С.12–22.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Політиздат, 1975. — 304 с.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

-
7. Матюшкин А. М. Актуальные проблемы психологи в высшей школе. — М., 1977. — 188 с.
 8. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 203 с.

Анна ПЕРВУШИНА

РИТОРИЧНІ УМІННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Досягнення мети освіти в нових соціально-економічних умовах щодо всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності для суспільства зумовлює як нагальну проблему обґрунтування нових підходів до підготовки спеціалістів, які поєднували б глибокі фундаментальні теоретичні знання і ретельну практичну підготовку. Важливого значення набуває проблема риторичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у зв'язку з їх поліфункціональною професійною діяльністю.

За умов демократизації суспільного життя риторичні уміння, як елемент загальної культури, необхідні людині будь-якого фаху. Але особливо ця потреба актуальна для тих, чия професія безпосередньо стосується спілкування з людьми та налагодження ефективної взаємодії з ними.

Діяльність соціального педагога відбувається у сфері “людина — людина” і пов’язана із вирішенням проблем, що виникли внаслідок загострення соціальної напруженості; він працює з різними категоріями населення — дітьми і дорослими, родинами і трудовими колективами, організаціями, соціальними групами в умовах формального і неформального спілкування.

Особлива роль у професійній діяльності соціального педагога належить усному слову, яке є важливим засобом переконання, інструментом позитивного впливу на особистість. Соціальний педагог роз’яснює, консультує, переконує, виступає посередником при вирішенні суперечливих питань, вступає у дискусію та полеміку тощо. Отже, оптимальна мисленнєво-мовленнєва поведінка в будь-яких комунікативних ситуаціях є для соціального педагога професійною нормою, а риторичні вміння — володіння всіма видами усного переконуючого слова у монологічних, діалогічних і полілогічних формах — професійно необхідними.

Завдання риторичної підготовки майбутніх соціальних педагогів поки що не можна вважати вирішеним. Елементи такої підготовки, не об’єднані цілісною концепцією, нерідко випадкові, представлені в ряді дисциплін, які вивчаються студентами. В них ці елементи розглядаються як другорядні і не виступають предметом особливої уваги.

Значний внесок в теорію і практику риторики зробили С. Абрамович, Д. Александров, Г. Апресян, Н. Безменова, С. Гурвич, В. Погорелко, М. Герман, С. Іванова, А. Капська, Є. Клоєв, Х. Леммерман, Н. Михайличенко, А. Михальська, А. Мурашов, І. Пешков, Ю. Рождественський, Г. Сагач, П. Сопер, В. Стець, І. Стець, М. Костючик, І. Томан, О. Юніна та ін.

Аналіз наукової літератури свідчить, що донині відсутня єдина концепція формування риторичних умінь майбутніх фахівців, зокрема соціальних педагогів. Вирішення проблеми формування риторичних умінь спрямовувалося, в основному, на педагогів-учителів. На відміну від педагога-вчителя, викладача певної дисципліни, який працює в навчальному закладі, у соціального педагога на першому місці має бути не навчальна, освітня, а виховна робота з різними категоріями населення.

Риторична підготовка студентів у більшості джерел розглядається як переважно теоретична, спрямована на забезпечення певної системи знань із риторики. Нова парадигма вищої освіти ставить перед педагогами завдання посилення практичної підготовки майбутніх фахівців, які не тільки мають певний запас знань, а й уміють ефективно застосовувати їх у майбутній професійній діяльності.

Процес формування риторичних умінь здебільшого обмежується вміннями монологічних форм (зокрема, публічної промови), хоча реалії сьогодення на перше місце висувають уміння конструктивного діалогу та полілуогу в усіх сферах суспільного життя.

У теоретичному аспекті потребує уточнення саме поняття “риторичні уміння”, їх структура і зміст. Необхідно також визначити систему риторичних умінь майбутнього соціального педагога, яка б поєднувала як загальні, так і спеціальні вміння.

У соціальному аспекті важливість вирішуваної проблеми зумовлена дефіцитом риторичної культури як професійної, так і загальної (культури мислення, мовлення, комунікації).

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Мета нашого дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов ефективного формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів.

Одним із напрямків нашої роботи, виходячи із мети дослідження, є завдання опиратись на досягнення науки в галузі риторики виділити необхідну і достатню сукупність риторичних умінь соціального педагога. Діагностика сформованості і розвиток цих умінь будуть сприяти ефективній професійній діяльності і загальному становленню майбутнього фахівця як особистості.

Для вирішення цього питання нам потрібно з'ясувати, насамперед, сутність риторичних умінь. Термін "риторичні уміння" вживается досить часто в науковій літературі, зокрема в працях С.Абрамовича, Д.Александрова, Д.Вагапової, С.Іванової, М.Кохтєва, М.Львова Г.Сагач, О.Юніої та ін. Однак сутність цього поняття не з'ясовується. З метою дефініції поняття "риторичні уміння" зупинимося на сутності поняття "уміння" взагалі.

Уміння в психологічній літературі визначається як компонент діяльності, його пов'язують із знаннями і навичками особистості. Про співвідношення умінь і навичок як складових діяльності висловлюються різні думки. Одні дослідники вважають, що навички передують умінням, інші доводять, що уміння виникають раніше навичок. Інколи уміння зводяться до знання якоїсь справи, розуміння того, як вона робиться, ознайомлення з порядком її виконання. На нашу думку, ці розбіжності пов'язані з різними поглядами вчених на сутність уміння.

Ми розділяємо погляди тих учених, які вважають уміння новоутворенням вищого порядку, ніж навичка, і розглядають знання і навички як основу формування умінь.

Велике значення для з'ясування сутності умінь, їх особливостей та ефективності формування мають погляди К.Платонова, О.Леонтьєва, С.Максименка, П.М'ясоїда та ін.

К.Платонов вважає, що для успішного виконання будь-якої діяльності людина повинна оволодіти певними уміннями. Він відзначає, що "уміння — це здатність виконувати яку-небудь діяльність або дію в нових умовах, набута на основі раніше отриманих знань та навичок", що "високий рівень розвитку ряду професійних умінь дає майстерність" [1, 271].

О.Леонтьєв, розглядаючи психологічні механізми і шляхи виховання умінь публічного мовлення, звертається до визначення уміння і навички. "Уміння — це здатність виконувати чи іншу дію найкращим способом... Виконання цієї дії відповідає меті її умовам її протікання. З уміннями людина не народжується, вона обов'язково повинна їх сформувати в себе. Навичка — це здатність виконувати ту чи іншу операцію найкращим способом. Уміння завжди будується на основі наявних навичок" [2, 7].

С.Максименко стверджує, що "успіх будь-якої діяльності залежить від уміння її виконувати... Вміння є там, де знання певної справи поєднуються з вправністю у виконанні дій, з яких складається ця діяльність". Отже, "вміння — це готовність людини успішно виконувати певну діяльність, що ґрунтуються на знаннях і навичках" [3, 72].

П.М'ясоїд визначає вміння як операцію, що виконується на підставі знань та навичок. "Як і навичка, вміння формується шляхом вправ, але це свідомо регульований процес, що відбувається і в змінених умовах" [4, 201].

Дослідники називають уміння, разом із знаннями і навичками, важливими складовими інструментальної основи активності людини: на основі знань та навичок складається фонд умінь людини.

Отже, уміння — це новоутворення у структурі діяльності, в основі якого — набуті знання і навички людини. Вчені розглядають уміння як готовність людини успішно виконувати певну діяльність, як елементи діяльності, які дозволяють виконувати її з високою якістю, як операцію, свідомо регульований процес, що відбувається і в змінених умовах, як здатність усвідомлено виконувати певні дії, як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій тощо. Основними особливостями умінь є те, що вони обов'язково включають свідомий інтелектуальний контроль та відбуваються і в змінених умовах.

Визначаючи структуру риторичних умінь, ми опиралися на положення Н.Кузьміної, К.Платонова та ін. про те, що структура умінь є своєрідним відображенням структури діяльності. Тому для обґрунтування структури риторичних умінь ми звертаємося до аналізу структури риторичної діяльності.

Осьмисливши і проаналізувавши існуючі теоретичні підходи до розгляду питання про організацію і структуру риторичної діяльності і узагальнивши дані власного дослідження, ми

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

вважаємо за необхідне виділити у структурі риторичних умінь три взаємопов'язані компоненти: мисленнєвий, мовленнєвий і комунікативний, у яких, на нашу думку, найбільш повно відображені сутність риторичної діяльності особистості.

Виходячи з розуміння уміння як елемента діяльності, готовності успішно виконувати певну діяльність, що ґрунтуються на знаннях і навичках та враховуючи сутність риторичної діяльності, ми даємо риторичним умінням таке визначення. Риторичні уміння — це інтегративна властивість особистості, яка ґрунтуються на раніше засвоєних знаннях і навичках та визначає готовність людини успішно виконувати риторичну діяльність.

Дослідники в галузі риторики намагалися визначити систему риторичних умінь, яка б задовільняла вимоги певної професії чи діяльності. При цьому вчені по-різному підходять до розв'язання цього питання, до змісту риторичних умінь, їх кількості тощо.

Д.Багапова вважає, що уміння, які удосконалює риторика, визначаються сукупністю якостей: гнучкістю мислення, швидкістю переключення з одного виду діяльності на інший, конструктивністю спілкування з опонентом, здатністю миттєво долати "аудиторний шок" в офіційному спілкуванні та ін. [5, 6].

Ю.Рождественський бачить завдання нової риторики "в розумінні і користуванні всіма видами слова, а не тільки публічним усним мовленням", й на основі цього завдання формулює два необхідні уміння.

Перше — уміння швидко сприймати мовлення в усіх видах слова і вилучати потрібний зміст для прийняття оперативних рішень, не даючи при цьому себе захопити, збити на діяльність, невигідну собі й суспільству.

Друге — вміння знаходити думки і дії й надавати їм такої мовленнєвої форми, яка відповідає обставинам. Це означає вміти створювати монолог, вести діалог і скерувувати його, керувати системою мовленнєвих комунікацій в межах своєї компетентності. Обидва уміння повинні опиратися на культуру мовлення даного суспільства [6, 10].

О.Леонтьєв пише, що вміння говорити публічно досягається виконанням ряду вимог, лише при наявності яких можна його здобути. Вчений називає три такі вимоги: знати предмет, про який говориш, точно й докладно; знати свою рідну мову й уміти використовувати її гнучкість, багатство та своєрідні звороти; не обманювати, тому що усне слово завжди живе і того, хто слухає, й того, хто говорить [2, 36].

Інші дослідники (С.Абрамович, С.Іванова, М.Львов, С.Ножин, Г.Сагач, В.Стець, І.Стець, М.Костючик) пропонують більш розгорнуту систему умінь.

С.Абрамович розглядає основні уміння, які повинні бути вироблені в процесі вивчення курсу риторики. Вони здебільшого стосуються публічної промови і включають: вміння спиратися на класичний досвід ораторів попередніх епох; використовувати житейські й суспільні ситуації для переконання аудиторії, володіти засобами переконання, застосовувати в своїй практиці основні риторичні правила й прийоми (вибору теми, її осмислення, збору й систематизації матеріалу, побудови тексту); використовувати різні стилі та жанри ораторської промови; логічно розвивати тему, вибирати точні слова й звороти мовлення, вводити в текст засоби виразності мовлення; володіти голосом, дикцією, інтонаціями, жестами й мімікою; вільно триматися перед аудиторією, відчувати зворотний зв'язок [7, 3].

С.Ножин вважає, що для виконання своїх завдань промовець повинен володіти значним діапазоном різноманітних знань, умінь і навичок, серед яких найважливішими є такі: знання основних соціальних і психолого-педагогічних особливостей процесу публічної промови; вміння підібрати матеріал для виступу чи бесіди й оформити його відповідно до цільової установки, законів композиції, логіки і психології, особливостей усного мовлення і специфіки аудиторії; вміння встановити контакт із людьми; бездоганне володіння усним мовленням: голосом, інтонацією, мімікою, жестом; дотримання всіх вимог культури мовлення; вміння відповідати на запитання аудиторії, вести діалог, бесіду, дискусію [8, 27].

С.Іванова виділяє риторичні уміння, що забезпечують готовність до розробки і виголослення публічної промови й визначають повне володіння рідною мовою, серед яких і уміння письмової риторики: уміння написати текст для різноманітних ситуацій, адресатів, в якому комунікативне завдання виражене в повній відповідності до розуміння адресата (адекватно); змістовно і грамотно скласти документ, твір ділового мовлення та ін. [9, 4].

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

М.Львов вважає, що кожен з класичних розділів риторики (інвенція, диспозиція, елокуція, меморія, акція) передбачає певні риторичні уміння, а також виділяє загальні риторичні уміння, які “застосовуються в різних життєвих ситуаціях, що вимагають усного чи писемного мовлення” [10, 5].

Г.Сагач пропонує систему риторичних умінь у кінцевому результаті навчання риторики в умовах вищої освіти. До неї входять уміння риторичного монологу, діалогу й полілогу, володіння етикою оратора, уміння виробити індивідуальний образ оратора, власний ораторський стиль, розуміти і виявляти риси національної специфіки виступів та риторичних текстів із скарбниці українського красномовства [11, 145].

В.Стець, І.Стець, М.Костючик вважають, що найважливішими уміннями і навичками оратора є уміння, пов’язані з роботою над промовою: уміння збирати й оформляти матеріал, проголосити промову, бездоганне володіння майстерністю усного мовлення, уміння відповідати на запитання слухачів і вести спір [12, 11].

Отже, деякі науковці, даючи перелік риторичних умінь, обмежуються лише уміннями, які необхідні для процедури складання і виголошення промови (С.Абрамович, В.Стець, І.Стець, М.Костючик та ін.). Інші включають до риторичних умінь не тільки уміння, потрібні для монологічних, а й для діалогічних та полілогічних форм спілкування (Д.Вагапова, Ю.Рождественський, Є.Ножин, Г.Сагач та ін.). Частина дослідників пропонує уміння, пов’язані з риторикою і усного, і письмового мовлення (Ю.Рождественський, С.Іванова, М.Львов та ін.), інша частина вважає риторичними уміння усного, “живого” слова (О.Леонтьєв, Є.Ножин, Г.Сагач та ін.) і в цьому вбачає їх специфіку.

Визнаючи право авторів проаналізованих систем на різноманітні погляди щодо сутності, змісту і номенклатури риторичних умінь, ми оцінюємо всі розглянуті точки зору як взаємодоповнюючі. Пропонуємо власну систему риторичних умінь соціального педагога, створену із врахуванням проаналізованих й на основі досвіду роботи у вищому закладі освіти, а також враховуючи потреби професії соціального педагога:

- готувати промову на загальну чи спеціальну тему і виступати з нею перед аудиторією;
- вести розгорнутий монолог (у формі лекції, доповіді тощо) з фахової проблематики;
- вести бесіду на професійні, а також побутові, ділові, політичні, філософські та ін. теми;
- володіти культурою конструктивного діалогу і полілогу у формі спору, дискусії, диспуту, полеміки;
- давати загальнориторичну оцінку прослуханого виступу чи прочитаного тексту.

Створюючи систему риторичних умінь майбутнього соціального педагога, ми виходили з того, що у ній повинні поєднуватись і загальні риторичні уміння, і спеціальні. Загальні риторичні уміння ми розуміємо як такі, які необхідні фахівцю будь-якого профілю для успішної мисленнєво-мовленнєвої діяльності і самореалізації особистості в усіх сферах суспільного життя. Спеціальні риторичні уміння повинні задовільнити потреби певної професії, відповідати тим вимогам, які ставить конкретна діяльність до фахівця даного профілю. На нашу думку, специфіка риторичних умінь соціального педагога як працівника сфери “людина-людина” буде визначатися, насамперед, зорієнтованістю на роботу з конкретною аудиторією, що відповідатиме напрямку професійної діяльності, здатністю адаптувати своє мовлення до умов взаємодії з різними категоріями населення (підлітками, молоддю, пенсіонерами, представниками “груп ризику”, інвалідами, малозабезпеченими сім’ями, учнівськими чи трудовими колективами тощо). Специфіка знайде своє відображення в орієнтації мисленнєво-мовленнєвої діяльності на фахову проблематику, у відповідній тематиці й змісті промов, бесід, дискусій. Професійна спрямованість риторичних умінь акцентує увагу на діалогічних і полілогічних формах риторики, бо саме вони є пріоритетними у діяльності соціального педагога (роль посередника, консультанта, вихователя тощо).

Відзначимо, що ми звертаємо увагу на формування умінь усного переконуючого слова а риторика письмових форм мовлення залишається за межами нашого дослідження.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Таким чином, з'ясувавши сутність риторичних умінь як інтегративної властивості особистості, що ґрунтуються на відповідних знаннях і навичках, і проаналізувавши різні підходи до бачення структури риторичних умінь, ми пропонуємо власну систему риторичних умінь майбутнього соціального педагога. Данна система, на наш погляд, зможе забезпечити потреби риторичної діяльності соціального педагога у монологічних, діалогічних та полілогічних формах усного слова на рівні основних риторичних жанрів (бесіди, виступу, промови, лекції, спору, дискусії, диспуту тощо) як у професійній сфері, так і в інших сферах суспільного життя людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Платонов К.К. Проблемы способностей. — М., 1972. — 200 с.
2. Леонтьев А.А. Психологические механизмы и пути воспитания умений публичной речи. — М., 1972. — 38 с.
3. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія: Навч. посібник. — К.: МАУП, 2000 — 256 с
4. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібник. — К.: Вища шк., 2000. — 479 с.
5. Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. — М.: Цигадель, 1999. — 460 с.
6. Рождественский Ю.В. Теория риторики. — М.: Добросвет, 1997. — 600 с.
7. Абрамович С.Д. и др. Риторика: Учеб. пособие. Ч.1. / С.Д. Абрамович, М.И. Гураль, М.Ю. Чикарькова. — Черновцы: Рута, 2000. — 84 с.
8. Ножин Е.А. Мастерство устного выступления. — 3-е изд., переработ. — М.: Политеатр, 1989 — 255 с
9. Иванова С.Ф. Путь к современной риторике. Часть 1. — М.: О-во "Знание" РСФСР, 1990. — 52 с
10. Львов М.Р. Риторика: Учеб. пособие для учащихся ст. классов средних учебных заведений. — М.: "Academia", 1995. — 256 с.
11. Сагач Г.М. Золотослів: Навчальний посіб. для середніх і вищих навч. закл. — К.: Райдуга, 1993. — 378 с.
12. Стець В.А., Стець І.І., Костючик М.Ю. Основи ораторського мистецтва: Навч. посібник. — Тернопіль: Економічна думка, 1998. — 60 с.

Олександр ПАРУБОК

ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ПРИ ПІДГОТОВЦІ ПРАЦІВНИКІВ ПОЖЕЖНОЇ ОХОРОНИ

Ділова гра (ДГ) як активний метод навчання є специфічним засобом комплексного аналізу поставленої проблеми. Ділові ігри — це репетиція виробничої, громадської, педагогічної або іншої діяльності людини при виконанні конкретного завдання [5].

Ділову гру можна уявити як аналіз ситуації, в яку включені зворотний зв'язок і фактор часу. Також у діловій грі синтезуються характеристичні ознаки методу аналізу конкретних ситуацій і рольових ігор.

Основою ділової гри при підготовці працівників пожежної охорони може бути модель соціально-економічної системи в цілому (наприклад, система забезпечення пожежної безпеки, пожежна охорона, пожежна частина, чергова варта і т.д.), а не окремі елементи цієї системи.

У діловій грі система, що моделюється, розглядається як динамічна. В процесі гри це проявляється у вигляді "ланцюжка рішень". На відміну від методу аналізу конкретних ситуацій, при використанні якого учасники ніколи не можуть оцінити ефект своїх рішень, а правильність вибраних ними рішень визначається лише суб'єктивною оцінкою викладача та іх колег, в діловій грі учасники бачать результати впливу їх рішень на майбутню подію. Вони можуть виконувати цю дію і впроваджувати нові рішення із врахуванням зміни обставин. Таким чином, прийняття рішень у діловій грі є, як і в дійсному житті, неперервним процесом у якому попередні рішення впливають на наступні. Негативні рішення приводять до негативних результатів. У такому випадку існує можливість переглянути рішення. Використовуючи імітацію, можна експериментувати з різними варіантами: можна повернутись назад, прийняти багато інших рішень та провести аналіз їх переваг і недоліків порівняно з попередніми.

Іншими словами, за рахунок імітації багаторічного досвіду в незначному проміжку часу ділові ігри дозволяють вивчити як довготривалі, так і короткотермінові результати рішень. Вони також привчають учасників виконувати різні спеціалізовані функції, навчають основних функцій планування, організації і контролю [2].

До характеристичних ознак ділової гри відносимо:

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

-
- моделювання процесу праці (діяльності) керівних працівників і спеціалістів підприємств та організацій, що формують управлінські рішення;
 - розподілення ролей серед учасників гри;
 - взаємодія учасників, які виконують ті чи інші ролі;
 - наявність загальної мети всього ігрового колективу;
 - колективне вироблення рішень учасниками гри;
 - реалізація в процесі гри “ланцюжкових рішень”;
 - багатоальтернативність рішень;
 - наявність керованої емоційної напруги;
 - наявність розгалуженої системи особистого або групового оцінювання діяльності учасників гри [8].

Підготовка до ділових ігор та організація їх проведення багато в чому співпадає з підготовкою і організацією проведення імітаційних ігор. Головна відмінність полягає, в основному, в різних підходах авторів щодо опису процесів підготовки, проведення і закінчення гри. Наприклад, В.Платонов і В.Подіновський [8] у підготовку до ділової гри включають такі етапи опису:

- об'єкт управління, в якому відображаються його характеристики і параметри;
- початкові умови функціонування;
- середовище функціонування, опис часу, місця й умов функціонування об'єкта;
- програмні і збуджуючі дії для функціонування об'єкта, а також ті завдання, які в певній послідовності і в певний час повинні відпрацьовуватись учасниками гри.

Для програмних дій визначається час початку рішення задачі, стан об'єкта і всієї системи на вказаний момент часу і зміст самої дії.

Іншими словами, програмна дія становить ті ввідні, що визначені сценарієм (задумом) гри. Збуджуючі дії мають випадковий характер. Вони вносять у процес підготовки і прийняття рішення елементи невизначеності, а також, в основному, є:

- джерелами емоційної напруги в процесі гри, яка відрізняє гру від інших видів активних методів навчання і яка необхідна для активізації процесу навчання;
- керуючою системою (органів і засобів управління). Керуючою системою є ігровий комплекс, який включає організаторів ділової гри, учасників, які виконують ролі керівників і спеціалістів апаратів управління. В процесі гри ігровий комплекс може не мати чіткої структури і його дії можуть визначатися рішеннями, які приймаються учасниками гри;
- елементом зворотного зв'язку. Елементи зворотного зв'язку дозволяють системі управління реагувати на будь-які відхилення від заданого режиму роботи ігрового колективу, від заданих параметрів об'єкта;
- метою, критерієм оптимальності й обмеженості, якою повинні керуватись учасники гри при виробленні управлінських рішень.

Необхідно відзначити, що в діловій грі, порівняно з реальними об'єктами, допускаються різні спрощення, умовності. Наприклад, організовується нарада учасників — “представників” різних міністерств і відомств для вирішення питання організації протипожежного захисту, в той час як в реальному житті погодження цього питання проводиться в порядку чергі в кожному із цих закладів.

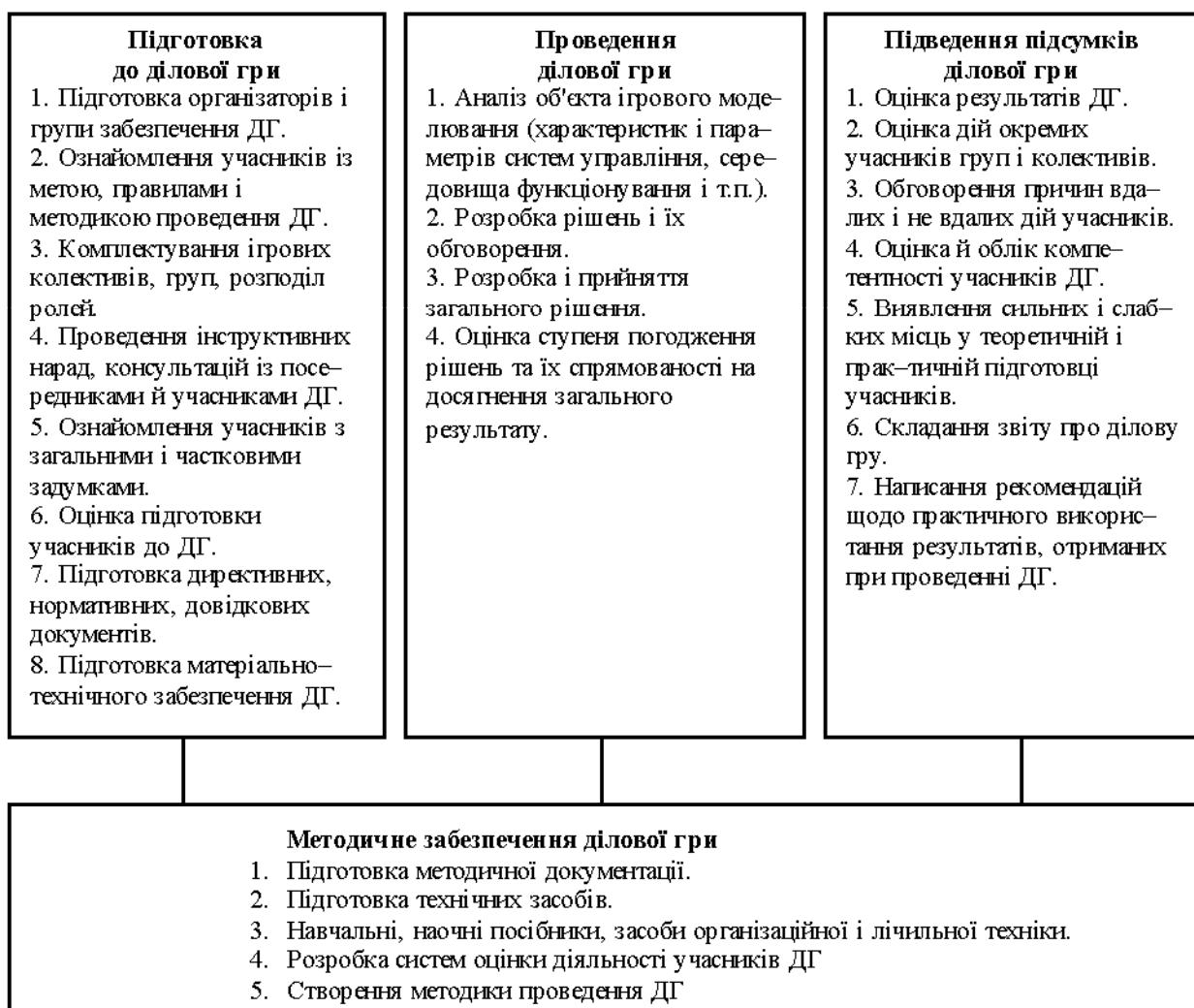
ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

У діловій грі важливим моментом є виконання завдань, підготовка управлінських рішень в умовних одиницях масштабу часу (теперішній, минулий або майбутній). В грі можуть бути пропуски ігрового часу, наприклад, пропускається час прибуття пожежних підрозділів у віддалений район; може здійснюватись уповільнення часу або його прискорення, коли розглядаються дії, що виникли протягом доби, тижня і т.п. за дуже короткий відрізок ігрового часу, наприклад, за годину або декілька хвилин. У процесі ділової грі також враховуються перерви ігрового часу, які використовуються для обговорення проміжних результатів, для самостійного опрацювання ігрових ситуацій і т.п. Така прив'язка ділової грі до певного часу дозволяє найбільш повно враховувати особливості функціонування об'єктів ігрового моделювання. Це дозволяє також визначити для ділової грі необхідні часові рамки.

Схема 1. Загальна структура ділової грі

Однією із найважливіших ознак ділової грі є наявність в ігровому колективі загальної мети. Її досягнення забезпечується певним порядком діяльності та взаємодії учасників грі, підведення їх до однієї мети, вирішення конфліктних ситуацій, що виникають під час проведення грі. Правильне формулування спільної мети ігрового колективу дозволяє якісно побудувати структуру грі, раціонально сформулювати рольову мету учасників, намітити можливі конфліктні ситуації, які необхідні для активізації ділової грі. Неправильне формулування спільної мети, нераціональний розподіл ролей приводять до непередбачених складних конфліктів, зниження ефективності ділової грі.

Для ділової грі обов'язкова наявність ролей, які учасники виконують згідно з правилами,



які встановлені для даної грі. Ці правила передбачають моделювання діяльності працівника (керівника, спеціаліста апарату управління та ін.) і визначаються його посадою в об'єкті ігрового моделювання. Виконання кожної конкретної ролі вимагає від учасника певних

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

спеціальних знань, умінь і навичок, їх використання під час вирішення поставлених перед ігровим колективом завдань.

Важливою особливістю ділової гри є наявність конфліктних ситуацій і досить високої емоційної напруги, що дозволяє з достатньою ефективністю вирішувати такі завдання:

– навчити кожного участника ділової гри навичок прийняття управлінських рішень із врахуванням ролі, що виконується;

– вивчати ділові та особистісні якості учасників гри в умовах, що максимально наближені до реальних;

– дослідити вплив ділових і особистісних якостей учасників на ефективність управлінських рішень, що підготовлені й прийняті в процесі ділової гри.

Для того, щоб дати можливість учасникам ширше ознайомитись із ролями, місцем і функціями керівників різних регіонів, з технологією підготовки, прийняття і реалізації управлінських рішень, здійснення контролю, організації взаємодії з іншими екстремальними службами, організації ділових зв'язків з різними міністерствами, відомствами, закладами, в діловій грі доцільно практикувати:

– виконання ролей керівників будь-якого рівня і будь-якої галузі;

– групове виконання ролей;

– виконання неіснуючих, надуманих ролей, що не мають аналогів у дійсності (це робиться для спрощення ділової гри);

– виконання деяких ролей при допомозі комп’ютера. В цьому випадку учасники працюють з комп’ютером у режимі діалогу. Програмне забезпечення може передбачати для комп’ютерної технології моделювання деяких особистісних рис людини, які необхідні для вирішення конкретних ігрових завдань;

– задіяння деяких учасників ділової гри до організації ігрового процесу, наприклад, доручення їм ролі посередника при старшому керівникові ігрового колективу.

У процесі ділової гри учасники, які виконують різні ролі, мають різні інтереси і переслідують різні цілі. Рольова мета учасникам визначається (задається) умовами гри. Причому функціональна рольова мета обумовлена специфікою тих функціональних обов’язків керівників і спеціалістів управління, діяльність яких імітується в грі. Проте в процесі гри реалізуються не всі функціональні обов’язки цих спеціалістів, а тільки ті, що задані умовами даної гри. Для активізації ділової гри до неї вводять додаткову ігрову, рольову мету, яка стимулює певні конфліктні ситуації. Тому необхідно уважно підходити до встановлення порядку взаємодії ролей у процесі підготовки управлінських рішень. Тут необхідно найбільш повно враховувати зв’язки і взаємодію між учасниками, між групами, які їм приписуються правилами й умовами гри, а також зв’язки і взаємодії, що зумовлені характеристиками.

Взаємодія між учасниками і групами в процесі ділової гри має місце на всіх етапах: при розподілі ролей, з’ясуванні мети і завдань, визначенні стану об’єкта ігрового моделювання, підготовці і прийнятті управлінських рішень, при їх обговоренні і т.д. Ця взаємодія відбувається як по “горизонталі”, так і по “вертикалі”.

Розрізняють декілька видів взаємодії. Внутрішногрупова здійснюється з самого початку ділової гри і до її закінчення, міжгрупова — найчастіше застосовується тоді, коли необхідно обговорити проміжне або кінцеве рішення.

Взаємодія учасників з організаторами (керівниками, посередниками та ін.) здійснюється упродовж всієї ділової гри як з необхідності уточнення умов і правил гри, отримання додаткової інформації, так і для вирішення деяких конфліктних ситуацій, що виникають між окремими учасниками або групами.

Конфлікт — це зіткнення протилежно спрямованих несумісних тенденцій у свідомості окремо взятого індивідуума, в міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивидумів чи групи людей, пов’язане з гострими негативними емоціями переживання [4].

У процесі ділової гри конфлікт може розглядатися як своєрідне відображення суперечностей одноразової діяльності в групі або між групами. В процесі ділової гри зустрічаються два види конфліктних ситуацій. Міжособистісна конфліктна ситуація — це ситуація взаємодії людей, під час якої вони переслідують несумісну мету або дотримуються несумісних цінностей і норм, намагаючись реалізувати їх у стосунках одного з іншим.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Необхідно відзначити, що характер конфліктної ситуації залежить не тільки від задуму ділової гри, а й від особистісних якостей учасників, від рівня розвитку групи, колективу. Під час міжгрупового конфлікту протидіючими сторонами виступають групи учасників гри, які переслідуєтимуть несумісну мету і своїми діями перешкоджають один іншому.

Емоційні переживання, що супроводжують конфлікти, передбачені задумом гри, примушують учасників діяти активніше, знаходити нові управлінські рішення або шукати компроміси, які задовільнятимуть вимоги й умови даної ділової гри.

У діловій грі використовують вид емоційного загострення, який стимулює мобілізацію інтелектуальних і фізичних ресурсів учасників, концентрацію уваги, здатність до знаходження рішень запропонованих проблем і т.д. Для реалізації такого загострення рекомендується передбачати певні умови і засоби. До таких умов відносять:

- створення достатньо гострого конфлікту за рахунок неоднакової мети (функціональних і ігрових) учасників, які виконують різні ролі;
- забезпечення особистої зацікавленості учасників у певних результатах ділової гри;
- виконання психологічних вимог із добору ігрових груп, розподілення ролей з урахуванням особистісних особливостей учасників та ін.;
- наявність у структурі ділової гри організаційних етапів обговорення рішень;
- підготовку викладача, його методичну майстерність, артистизм, комунікаційність й інші якості, необхідні для керівництва в діловій грі [8].

Засобами, які забезпечують керовану емоційну напругу, вважають такі:

- організація різних ігрових ситуацій;
- надання можливостей учасникам гри;
- розробка додаткових варіантів управлінських рішень, що дозволяють їм проявити свої творчі здібності.

Перераховані засоби повинні бути закладені в задум ділової гри відповідно до її головної мети. Емоційна напруженість може досягатися також за рахунок забезпечення змагального характеру при вирішенні поставлених перед ігровим колективом завдань, за рахунок індивідуального стимулування (наприклад, облік результатів гри й активності учасників при оцінюванні за залік, екзамен; рекомендації про підвищення учасника гри в посаді, в званні; цінні подарунки і т.п.).

Правильно організоване змагання в процесі ділової гри може базуватись тільки на такій системі оцінок, яка достатньо об'єктивно відображає внесок кожного учасника в загальний результат.

Емоційна напруженість може здійснюватися організаторами ділової гри за рахунок уведення елементів протидії. До таких елементів відносять:

- введення випадкових відхилень параметрів і характеристик об'єкта ігрового моделювання від іхніх запланованих значень. Наприклад, оголошується підвищений номер викиду пожежного підрозділу, який через деякий час відміняється як помилковий;
- оголошення відніх про зміни кліматичних умов. Наприклад, про засуху, що очікується в літній період, про стан шляхів у період весняного бездоріжжя, про перекриті на ремонт дороги, в зв'язку з чим необхідно змінювати маршрути руху пожежних автомашин і т.д. Іншими словами, необхідно в максимально мірі використовувати в процесі гри фактори з випадковими змінами середовища функціонування пожежної охорони;
- оголошення відні про організаційні перебудови об'єкта ігрового моделювання. Наприклад, про утворення регіональних підрозділів пожежної охорони швидкого реагування, про перебудову системи аварійно-рятувальних і інших екстрених служб, а також перебудова взаємин із ними і т.п.;
- введення певних обмежень на прийняття рішень за часом, за матеріальними, фінансовими і людськими ресурсами, наприклад, при створенні підрозділів пожежної охорони і т.д.

Оцінка ефективності ділової гри може включати такі складові:

- економію часу, що отримують при порівнянні результатів традиційної методики навчання з результатами ділової гри;

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

— можливість контролювати знання безпосередньо в процесі ділової гри і робити висновки про ступінь підготовки учасників та їхньої компетентності в конкретних питаннях;

— формування вмінь, навичок, які не можуть відпрацьовуватись традиційними методами навчання, наприклад, уміння приймати і захищати свої рішення, працювати в колективі над вирішеннями загального завдання, вміння слухати, переконувати, спроможності освоїти і виробляти нові, більш раціональні й ефективні форми діяльності і поведінки.

За результатами оцінки діяльності учасників, за часом проведення ділової гри можна отримати достатньо повну картину професійних і особистісних якостей учасників. Ці характеристики можуть бути враховані при вирішенні питань їх подальшого переміщення по службі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балаев А.А. Активные методы обучения. — М.: Профиздат, 1986. — 96 с.
2. Грэм Р.И., Грей Р.Г. Руководство по операционным играм. — М.: Советское радио, 1977. — 376 с.
3. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. — К.: Вища школа, 1998. — 229 с.
4. Краткий психологический словарь. — М.: Политиздат, 1985. — 430 с.
5. Клюс П.П., Палюх В.Г. Тактическая подготовка личного состава пожарной охраны. — Харьков: Основа, 1995. — 373 с.
6. Литвиненко Е.А. Игровые занятия в строительном вузе. — К.: Выща школа, 1985. — 302 с.
7. Осадчук Р.І. Дидактичні ігри в навчальному процесі школи // Педагогіка і психологія. — 1996. — №4. — С.102–110.
8. Платов В.Я., Подиновский В.В. Деловая игра как метод активного обучения профсоюзных кадров. Учебное пособие. — М.: ВЦСПС, 1987. — 121 с.
9. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр. — М.: Высшая школа, 1991. — 320 с.
10. Шкрід В.С., Доманський В.А. Організація професійної підготовки особового складу Державної пожежної охорони. — К.: “Дія” ЛТД, 1999. — 59 с.

Микола КРИШТАЛЬ

ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРОТИПОЖЕЖНОГО ЗАХИСТУ

Вдосконалення системи підготовки фахівців у відомчих навчальних закладах МВС України є одним із найактуальніших завдань сьогодення і має характер безперервного процесу.

Зміцнення кадрового потенціалу, заміщення штатних посад працівниками, здатними за своїми моральними якостями виконувати обов'язки у сфері правопорядку та боротьби з вогнем, є одним з пріоритетних напрямів у роботі органів внутрішніх справ. Це неможливе без тісної взаємодії між відомчими навчальними закладами та безпосередніми замовниками фахівців відповідних спеціальностей та освітньо-кваліфікаційних рівнів.

У цьому напрямі показовою є активна співпраця пожежно-технічних навчальних закладів із практичними підрозділами Державної пожежної охорони України. З метою покращання відбору, розстановки та виховання висококваліфікованих професійних кадрів, становлення молодих фахівців, їх адаптації до нових умов службової діяльності протягом трьох останніх років проводиться тестування випускників вищих навчальних закладів після року їх роботи.

При вивченні та ретельному аналізі відгуків із гарнізонів узагальнюється стан цієї роботи на місцях, виявляються недоліки в її організації, аналізується рівень знань і навичок молодих спеціалістів, їх готовність до самостійної службової діяльності. Зауваження та пропозиції з гарнізонів обговорюються на засіданнях кафедр, Вченій раді; до навчальних програм та тематичних планів професійно орієнтованих дисциплін систематично вносяться зміни та доповнення, намічаються конкретні заходи щодо усунення виявлених недоліків та упущень.

Однак не все тут залежить лише від пожежно-технічних навчальних закладів. Сьогодні існує ряд об'єктивних проблем, які стоять на шляху подальшого розвитку системи інженерної пожежної освіти. Підготовка фахівців із протипожежного захисту здійснюється у відомчих

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

пожежно-технічних навчальних закладах МВС України за спеціальностями 5.092122 "Організація та техніка протипожежного захисту" освітньо-кваліфікаційного рівня "молодший спеціаліст" та 092107 "Пожежна безпека" освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр", "спеціаліст", "магістр".

Відповідно до "Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями", затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 року № 507, вищевказані спеціальності входять до напряму підготовки 0921 "Будівництво".

Останні два роки відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 31 липня 1998 року № 285 проводиться активна робота над розробкою державних стандартів вищої освіти, основними складовими яких є освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) та освітньо-професійна програма (ООП), що розробляється на основі ОКХ.

Згідно з вимогами Міністерства освіти і науки України навчальний час, передбачений для засвоєння нормативної частини освітньо-професійної програми, яка є обов'язковою для всіх спеціальностей, що входять до спільному напряму підготовки, повинен становити не менше 65-ти відсотків від усього навчального часу. Якщо для спеціальностей "Промислове і цивільне будівництво", "Технологія будівельних конструкцій, виробів і матеріалів", "Мости і транспортні тунелі" та ін., що входять до напряму підготовки "Будівництво", ці вимоги є хоча важко виконуваними, але все ж прийнятними, то зовсім інша справа для спеціальностей протипожежного спрямування.

Так, у процесі розробки Державних стандартів вищої освіти за вищевказаним напрямом підготовки виявилося, що із 22-ох нормативних дисциплін професійного спрямування (які ще раз підкреслимо, є обов'язковими для всіх спеціальностей напряму підготовки) 16 (72,7%) не відповідають освітньо-кваліфікаційним вимогам до спеціалістів протипожежного захисту. Це, зокрема, такі дисципліни, як "Вступ до будівельної справи", "Інженерна геодезія", "Інженерна геологія", "Архітектура будівель і споруд", "Технологія будівельного виробництва" тощо, що призводить до переобтяження навчального плану з підготовки фахівців протипожежного захисту дисциплінами будівельного спрямування. Тобто до 20-25% часу затрачається на вивчення дисциплін, знання з яких не передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою і не потрібні у практичній професійній діяльності працівників пожежної охорони.

Разом із тим, недостатній обсяг часу залишається для засвоєння професійних знань та практичних навичок, безпосередньо пов'язаних із виконанням функціональних обов'язків, а саме — здісненням контролю за дотриманням протипожежних вимог, запобіганням пожежамі нещасним випадкам на них, гасінням пожеж, рятуванням людей та наданням допомоги в ліквідації наслідків аварій, катастроф і стихійного лиха. Все це не дає змоги здійснювати якісну підготовку фахівців для Державної пожежної охорони, які відповідали б сучасним вимогам.

Крім того Постанова Кабінету Міністрів України від 21.10.99 р. № 1943 "Про стан забезпечення пожежної безпеки та заходи щодо її поліпшення" вимагає негайно утворити в ряді міністерств службу пожежної безпеки та підрозділи відомчої пожежної (пожежно-сторожової) охорони, що потребує підготовки фахівців відповідного галузевого спрямування.

Результати тестування випускників навчальних закладів після першого року роботи виявили, що значна частина зауважень припадає на недостатні знання щодо проведення експертизи та розслідування пожеж. Для вдосконалення підготовки курсантів за цим напрямом в інституті введено окремий предмет "Розслідування та експертиза пожеж" з підсумковим контролем у формі екзамену.

Одночасно постала нагальна потреба введення на старших курсах предмету "Інформаційне забезпечення діяльності пожежної охорони", тому що за час навчання курсантів змінюється одне-два покоління технічного інформаційного забезпечення.

Сьогодення вимагає здобуття випускниками вищих пожежно-технічних навчальних закладів навичок роботи з кадрами та проведення соціально-психологічної роботи. У нашому інституті на 50 відсотків збільшено кількість годин, що відводяться на вивчення предмету "Психологі-педагогічні основи діяльності працівників пожежної охорони" та введено предмет "Робота з кадрами в пожежній охороні".

Потребує перегляду й обсяг часу, відведений на вивчення військових дисциплін, що зараз складає близько 8-ми відсотків. У радянські часи лише до пожежно-технічних училищ, єдиних

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

із навчальних закладів, що готували фахівців для органів внутрішніх справ, приймали вчораших школлярів, які не пройшли дійсної військової служби. Час навчання в пожежно-технічних училищах заразовувався їм як дійсна військова служба. Тому навчальним планом передбачалося вивчення предметів в обсязі підготовки командира загальновійськового взводу. Курсанти пожежно-технічних навчальних закладів залучалися до охорони громадського порядку, до подолання наслідків конфліктів на міжнаціональному ґрунті (так, наприклад, курсанти нашого навчального закладу в кінці 80-х років понад півроку в столиці Азербайджану м. Баку поєднували навчання з несенням служби зі зброєю в руках).

Закон України від 18.06.99 р. "Про загальну військову повинність та військову службу" не передбачає звільнення курсантів пожежно-технічних навчальних закладів від військової повинності. Згідно з відповідним наказом МВС України забороняється залучати особовий склад пожежно-технічних закладів освіти до несення служби з охорони громадського порядку. Згідно з цим же наказом він може переводитися на посиленій варіант діяльності тільки для гасіння пожеж, рятування людей та надання допомоги в ліквідації наслідків аварій, катастроф, стихійного лиха, тобто для робіт, не пов'язаних із застосуванням вогнепальної зброї. Працівники Державної пожежної охорони також не мають табельної вогнепальної зброї. Тому, на нашу думку, цілком доречним було б зменшення часу, що відводиться на засвоєння вогневої підготовки, військової топографії тощо.

Не викликає сумнівів необхідність постійного вдосконалення практичної підготовки курсантів. За рахунок внутрішніх резервів організовуються та проводяться навчальні практики курсантів на посадах:

- пожежника — I курс (40 діб);
- пожежника (старшого пожежника) — II курс (40 діб);
- командира відділення — III курс (40 діб).

Навчальна практика проводиться в комплектуючих підрозділах пожежної охорони і має відповідне навчально-методичне забезпечення.

Одночасно стажування курсантів на посадах інспектора ДПН та начальника караулу збільшено з 2-ох місяців, передбачених навчальним планом, до 3,5 місяця. Ці заходи дають змогу наблизити підготовку фахівців до завдань, які стоять перед практичними підрозділами пожежної охорони.

Традиційними стали комплексні пожежно-тактичні навчання, що проводяться двічі на рік на навчально-випробувальному полігоні УДПО УМВС України в Чернігівській області, до яких залучається понад 200 курсантів одночасно. Такі навчання дозволяють відпрацьовувати навички гасіння складних пожеж та прищеплювати курсантам стійкість до роботи в екстремальних умовах.

У рішенні розширеного засідання Комісії МВС України "Про підсумки роботи органів внутрішніх справ за 2000 рік та завдання відповідно до вимог Президента України, Уряду щодо поліпшення боротьби зі злочинністю та посилення охорони громадського порядку" поставлене завдання перед відомчими закладами освіти про вдосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців. З цією метою передбачено створення навчальних районів внутрішніх справ.

У пожежно-технічних навчальних закладах навчальна практика курсантів здійснюється в навчальних пожежних частинах за напрямком пожежогасіння. Для вивчення проблем пожежно-профілактичної роботи, організації навчальної практики курсантів в цьому напрямку в інституті створена і діє лабораторія з проблем пожежно-профілактичної роботи. Це дало змогу організовувати навчальну практику курсантів в інституті за основними напрямками діяльності пожежної охорони: пожежогасіння та пожежний нагляд.

Це стало можливим лише тому, що на даному етапі організація навчання здійснюється за тимчасовими навчальними планами й інститут мав змогу відносно самостійно (посилайчись на те, що наявна сьогодні "Освітньо-професійна програма вищої освіти" діє як тимчасова норма) вносити відповідні зміни до змісту підготовки фахівців з метою її максимального наближення до потреб практичної діяльності. Після введення в дію державних стандартів вищої освіти навчальні заклади будуть позбавлені такої можливості й змушені будуть більш суверено дотримуватися вимог Міністерства освіти і науки України.

Тому з метою підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі пожежної безпеки та з урахуванням вищезазначеного необхідно внести зміни до "Переліку напрямів та спеціальностей,

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями”, а саме:

– вилучити спеціальності “Пожежна безпека” й “Організація та техніка протипожежного захисту” із напряму “Будівництво” і ввести їх до новоствореного напряму “Пожежна безпека”;

– для спеціальності “Пожежна безпека” ввести освітньо-кваліфікаційний рівень “молодший спеціаліст”.

Новостворений напрям доцільно ввести до освітньої галузі “Національна безпека”, що буде відповідати, зокрема, “Переліку спеціальностей, за якими проводиться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук” (наказ Вищої атестаційної комісії України від 10.06.99 р. № 288).

Вищезазначені заходи дадуть змогу розробити державний стандарт освіти для напряму “Пожежна безпека” з максимальним урахуванням сучасних побажань та вимог щодо вдосконалення системи підготовки спеціалістів протипожежного захисту, спрямувавши 60–65 відсотків навчального часу на професійну та практичну підготовку майбутніх фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів для пожежної охорони (35–40 відсотків навчального часу відводиться на засвоєння державної компоненти освіти — гуманітарну і соціально-економічну та природничо-наукову підготовку).

Для того, щоб особовий склад підрозділів пожежної охорони міг успішно виконувати бойові завдання при гасінні пожеж, незалежно від впливу будь-яких психологічних факторів, він повинен володіти певними психологічними знаннями, вмінням і якостями, тобто до нього ставляться спеціальні психологічні вимоги.

Випускник вищого навчального закладу зобов'язаний:

Знати психологічні фактори, які впливають на його діяльність при гасінні пожеж: психологічні особливості виконання бойових задач на пожежах, можливі зміни в його діяльності під впливом психологічних факторів і психологічних вимог, які до нього ставляться.

Уміти привести себе в стан готовності при отриманні бойової задачі; регулювати свій психічний стан при виконанні бойової задачі індивідуально і в складі групи (колективу), правильно та своєчасно виконувати бойову задачу при будь-яких обставинах на пожежі; привести свій психічний стан до готовності виконання основної бойової задачі після гасіння пожежі.

Мати психічні якості постійної внутрішньої готовності до бойових дій в будь-який час, у будь-який момент; функціональну надійність психіки, емоційно-вольову стійкість до дій психологічних факторів при гасінні пожеж; оптимальний прояв властивостей і якостей особистості при гасінні пожеж в екстремальних умовах.

Основні завдання психологічної підготовки особового складу підрозділів пожежної охорони:

- 1) озброєння необхідними знаннями у галузі психології діяльності особового складу підрозділів при гасінні пожеж;
- 2) формування функціональної (професійної) надійності психіки й емоційно-вольової стійкості особового складу підрозділів до дій стрес-факторів і їх сукупності при гасінні пожеж;
- 3) попередження можливих змін психічного стану і помилкових дій при виконанні особовим складом підрозділів бойової задачі;
- 4) відпрацювання постійної внутрішньої (психологічної) готовності до індивідуальних, особливо до групових (колективних), бойових дій з рятування людей і гасіння пожеж при будь-яких обставинах.

У навчальних закладах із підготовки фахівців для пожежної охорони на психологічну підготовку майбутніх спеціалістів стали звертати належну увагу 6–7 років тому. Зараз сформована в кількісному плані система психологічної підготовки, тобто введено окремий предмет, у завданнях та меті вивчення ряду тем професійно-орієнтованих дисциплін виділяється психологічне спрямування підготовки, створено ряд технічних засобів, полігонів для психологічної підготовки пожежників.

Настав час якісного вирішення питання психологічної підготовки пожежників до дій в екстремальних умовах. На жаль, сьогодні мало наукових досліджень та розробок з цього напрямку, особливо з точки зору психології праці, інженерної психології та ергономіки. Необхідно психологічну підготовку вогнеборців вивчати в системі “людина — середовище —

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

машина", що дасть більш об'єктивні результати наукових досліджень, які будуть висвітлювати реальну діяльність пожежників в екстремальних умовах під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів.

Усі ці проблеми необхідно враховувати при розробці державного стандарту освіти з підготовки фахівців для пожежної охорони.

Ігор БЛОЦИНСЬКИЙ

ДЕЯКІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ У КУРСАНТІВ ВВУЗІВ

Радикальні зміни, що відбуваються в державі й у нашему суспільстві, спричинені ними гуманістичні та демократичні зрушенні у світогляді, ідеології, науці та культурі, потребують формування та впровадження нової системи виховання підростаючого покоління, яка має стати основою його підготовки для самостійної, активної та творчої життєдіяльності в нових соціальних і культурних умовах, важливим чинником формування особистості сучасного типу, свідомого громадянина України, патріота незалежної української держави. Зокрема, йдеться про значне посилення особистісного начала в усіх формах суспільного життя.

Аналіз військово-педагогічної теорії і практики показує, що в комплексі проблем формування особистості курсанта ввузу суттєва роль належить проблемі його самовдосконалення. Як показало проведене дисертаційне дослідження, центральне місце в процесі самовдосконалення займає самооцінка особистості, яка передбачає пізнання себе, а також систему оціночних ставлень до себе.

Проблема формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ввузу вимагає не тільки розуміння її теоретичної значущості, визначення сутності цього поняття, знання особливостей та характеру її прояву, але й чіткого уявлення щодо стану цієї проблеми у практиці ввузу. З цією метою дисертантом було проведено констатуючий експеримент, метою якого було виявлення реального стану процесу формування самооцінки у ввузі. Зазначений експеримент проводився протягом трьох років (з 1998 по 2001 рр.) у Національній академії Прикордонних військ України імені Б. Хмельницького (НАПВУ). У проведенні констатуючого експерименту брали участь 192 курсанти та 44 викладачі академії.

Під час констатуючого експерименту дисертантом було розглянуто питання щодо знань курсантів про сутність і зміст самооцінки, розуміння ними її важливості для майбутньої професійної діяльності. Важливо було також виявити, чи формується адекватна самооцінка у курсантів у навчальному процесі ввузу. Саме адекватна самооцінка передбачає об'єктивну оцінку особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей [1, 2]. Знання своїх здібностей закріплює впевненість людини у своїх силах, підіймає її у власних очах. Тому важливо своєчасно та правильно оцінити себе [3].

Для того, щоб з'ясувати особливості формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ввузу, автором було відвідано та проаналізовано 46 занять з іноземної мови, політології, військової психології та педагогіки у НАПВУ; проаналізовано зміст навчальних та методичних посібників із цих предметів.

Аналіз діяльності викладачів щодо формування самооцінки курсантів під час констатуючого експерименту здійснювався дисертантом у процесі спілкування з різними категоріями офіцерів і викладачів шляхом спостережень, опитувань, анкетувань, бесід, участі у нарадах, зборах та інших заходах.

На початку експерименту було проведено аналіз навчально-методичної літератури з проблеми дослідження. Спостереження за діяльністю 44-ох викладачів та бесіди з ними дали автору змогу з'ясувати, що відсутність у програмі конкретизації якостей особистості, які необхідно виховувати, мала кількість завдань в існуючих посібниках, які б сприяли формуванню адекватної самооцінки, привели до того, що в практиці навчання спеціальне завдання щодо формування адекватної самооцінки не ставиться. Проте це не означає, що діяльність щодо формування у курсантів адекватної самооцінки викладачем у навчальному процесі не ведеться. Результати відвідування занять свідчать про те, що 16% викладачів, за якими велись спостереження, розглядають на заняттях питання і завдання, спрямовані на

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

розвиток у курсантів тих чи інших умінь адекватного самооцінювання. Це спостерігалось на тих заняттях, де викладачі створювали проблемні ситуації, зазвичай, морального характеру, які вимагали критичного ставлення до того чи іншого явища, вчинку.

Таким чином, результати вивчення програм, навчальних та методичних посібників, аналізу відвіданих занять показують, що ще не визначено залежність умінь курсантів від характеру їх самооцінки. Крім того, як з'ясувалося під час дослідження, недостатньо реалізуються потенційні можливості як самого заняття, так і засобів навчання для формування адекватної самооцінки курсантів, не в повній мірі викладачами усвідомлюються можливості навчального процесу щодо цілеспрямованого формування самооцінки курсантів. Це підтверджується і результатами спеціально проведеного опитування.

Під час опитування курсантам було запропоновано заповнити декілька діагностико-навчаючих анкет. На запитання “Що означає адекватно оцінювати себе?” більше половини курсантів вибрали узагальнену відповідь, поставивши на 1–е місце формулювання типу: знати самого себе, свої можливості; уміння співставити думку інших людей зі своїми уявленнями про себе.

Близько 40% курсантів обрали точніші формулювання, які відображають сутність адекватного самооцінювання. Наприклад порівнюючи себе з іншими людьми, правильно оцінювати свої достоїнства та недоліки; уміти ставити реальні цілі; критично аналізувати себе та свої вчинки. 6% курсантів взагалі відчували труднощі у виборі того чи іншого формулювання.

Відповідаючи на запитання про те, як проявляється адекватне самооцінювання у процесі навчання, більшість курсантів (68%) абсолютно правильно вибрала такі відповіді, як: ставити перед собою реальні цілі; зважувати усі “за” і “проти”, перш ніж приймати рішення; лояльно ставитись до конструктивної критики.

Проте понад 30% курсантів вважають, що людина з адекватною самооцінкою, незважаючи ні на що, віdstоює свою точку зору (хоча це більш характерно для поведінки людини із завищеною думкою про себе). При цьому, як виявилось згодом, більшість з них, хто обрав саме це формулювання, самі мають завищену самооцінку.

Відповідаючи на запитання про якості особистості, які характеризують людину із завищеною (зниженою) самооцінкою, а також про конкретні виявлення неадекватної самооцінки у навчанні, багато курсантів також мали не зовсім правильное уявлення. Наприклад близько 30% опитаних вважають, що така якість особистості, як заздрість, характеризує людину із завищеною самооцінкою. Спостерігалося розходження думок щодо таких якостей, як невпевненість, упертість, хвалькуватість, пихатість.

Результати іншого анкетування дають змогу зробити висновок про те, хто найчастіше оцінює курсантів як особистість, і наскільки правильно. Як бачимо на діаграмі, найчастіше курсантів як особистостей оцінюють, на їх власну думку, батьки, вони самі, друзі, командири однокурсники. При цьому найбільшу правильну оцінку, на їх думку, дають батьки і друзі.

Отже, правильність оцінок викладачів, командирів, однокурсників, які не належать до дружів, а також правильність власних оцінок викликає у курсантів сумнів. Це пояснюється віковими особливостями юнаків, а також особливостями навчання у вузі. Зі вступом до академії курсант віддаляється від звичного кола сім'ї, від друзів, намагається адаптуватися до нових умов курсантського життя. Цей досить складний процес адаптації супроводжується як зайдовою самокритичністю, нездоволеністю собою, своїми можливостями і здібностями, так і нездоволеністю оточуючою дійсністю, коли дуже часто необхідно підпорядкувати власні інтереси навчально-службовим. У зв'язку з цим можуть виникнути труднощі у спілкуванні з командирами, викладачами, які, зазвичай, висувають багато вимог до курсантів, що внаслідок вікових особливостей може викликати неприязнь, недовіру у ставленні до них. Характерними відповідями курсантів на запитання анкети були: “Командири, зазвичай, “придираються”, “Викладачі не враховують інтересів курсантів, вважаючи важливим лише свій предмет” і т.д. Проте на запитання, чия оцінка для них є найбільш важливою, більшість курсантів (блізько 75%) відповіли, що оцінка інших людей важливіша, ніж власна. Ці дані свідчать про зростання рівня самосвідомості курсантів.

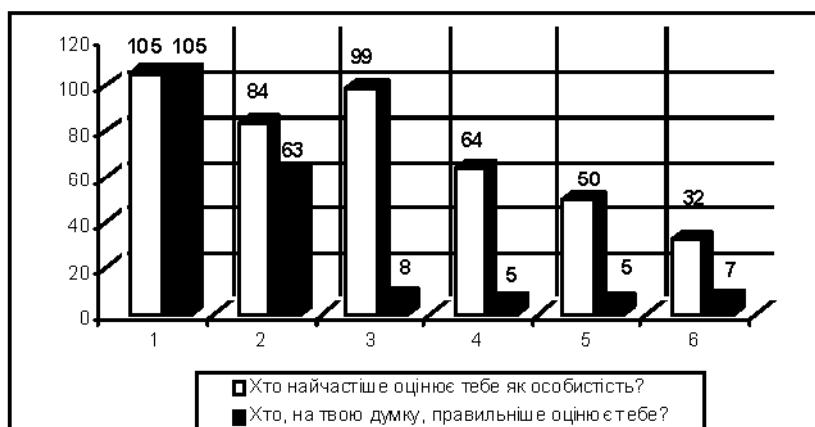
ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

1 — батьки	3 — я сам	6 — викладачі
2 — друзі	4 — командири	5 — однокурсники

Рис. 1. Порівняння частоти оцінок поведінки курсантів іншими людьми та ними самими з об'єктивністю цих оцінок (на думку курсантів)

У результаті тестування автором було з'ясовано, що у курсантів ще не достатньо розвинена критичність щодо власних якостей особистості. При цьому більшу критичність виявляють курсанти щодо наявності чи відсутності у себе позитивних якостей.

Щодо негативних якостей особистості, тільки у 13% із загальної кількості курсантів виявилась адекватна самооцінка (у 87% курсантів — завищена).

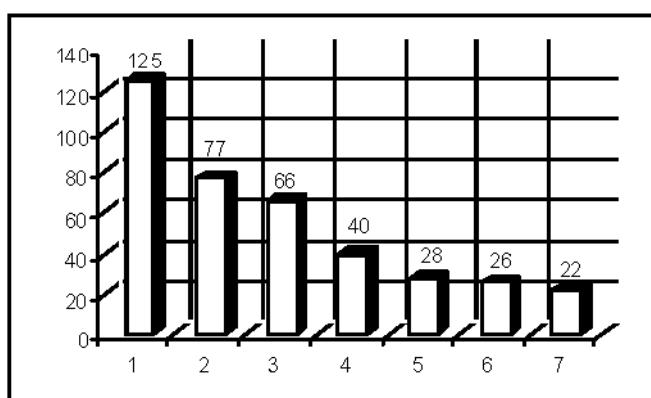


Результати наступного опитування дозволяють викладачеві дізнатися, на чию допомогу розраховує курсант у процесі роботи над собою. Як видно з рис.2, пріоритети належать друзям і батькам.

1 — друзі	5 — командири
2 — батьки	6 — старші товариши
3 — тільки самі	7 — однокурсники
4 — викладачі	

Рис. 2. Думки курсантів про те, хто міг би їм допомогти правильніше оцінювати себе

На жаль, доводиться констатувати, що викладачі та командири, які силою свого професійного досвіду, знань, становища покликані допомогти курсантам розібратися в собі, у своїх вчинках, не викликають у них довіри, від них не чекають допомоги, на них не



розраховують. Курсант розраховує на самого себе та на близьких йому людей (друзів, батьків).

Наступним етапом констатуючого експерименту стало проведення тестування, спрямованого на виявлення характеру самооцінки, запропонованого дослідником Л.Мнацаканяном та доопрацьованого дисертантом [5, 43–46]. У результаті проведення тестування автором було виділено вихідні дані щодо самооцінки курсантів 1 курсу (табл. 1).

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Як видно з таблиці 1, в обох групах переважає кількість курсантів із завищеною самооцінкою, при цьому в експериментальній групі ця кількість значно перевищує (приблизно в 4,7 раза) кількість курсантів із заниженою самооцінкою.

Таблиця 1

Самооцінки курсантів на початку експерименту

Групи курсантів	Характер самооцінки	Адекватна, %	Завищена, %			Занижена, %		
			Дещо	Значно	Усього	Дещо	Значно	Усього
Експериментальна група		26	35	26	61	7	6	13
Контрольна група		23	27	29	56	16	5	21

Таким чином, за результатами констатуючого експерименту можна зробити висновок про те, що робота щодо формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі вузу здійснюється фрагментарно. Проте, необхідність такої роботи очевидна, оскільки понад 70% курсантів молодших курсів мають неадекватну самооцінку, що, безумовно, накладає певний відбиток на “стиль” поведінки курсантів у навчальному процесі, на характер їхніх міжособистісних стосунків з викладачами, командирами, однокурсниками. Процес корекції самооцінки в бік адекватності повинен стати предметом цілеспрямованої діяльності викладачів уже з перших днів навчання курсантів у вузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. — К.: Вища школа, 1997. — 264 с.
2. Барабанщиков А. В. Основы военной психологии и педагогики: Учеб. — М.: Воениздат, 1981. — 352 с.
3. Іщенко Д. В. Військова педагогіка. Курс лекцій: Навчальний посібник. — Хмельницький: Видавництво Академії ПВУ, 1998. — 97 с.
4. Гнутель Я. Б. Виховна робота в сучасних умовах: теорія й методика. — Тернопіль, 1998. — 109 с.
5. Мнацаканян Л. К. Личность и оценочные способности старшеклассников. — М.: Просвещение, 1991. — 191 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ірина ТРУБАВІНА

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПРИЙОМНОЮ СІМ'ЄЮ

Існує проблема реалізації права на сім'ю у дитини, яка позбавлена батьківського піклування тимчасово чи назавжди, є сиротою або опинилася у кризовій ситуації. Світова практика розв'язує це питання через: усиновлення, опіку та піклування, передачу дитини на виховання у прийомну сім'ю. Сьогодні в Україні законодавчо забезпечені лише всиновленнята опіка і піклування.

Сирітство — це соціальне явище, існування якого зумовлене наявністю у суспільстві дітей, батьки яких померли, дітей, які залишились без утримання батьків унаслідок позбавлення їх батьківських прав, визнання недієздатними або зниклими безвісти. Соціальне сирітство — соціальне явище, існування якого зумовлене усуненням батьків від виконання батьківських обов'язків щодо неповнолітніх дітей (тобто це діти вулиці, сироти при живих батьках). Дитина—сирота — це дитина, в якої померли чи загинули обоє чи один із батьків, яка залишилась без піклування батьків у зв'язку з конкретними причинами:

- 1) позбавлення батьків батьківських прав;
- 2) визнання судом батьків недієздатними чи пропалими безвісти;
- 3) відбування батьками покарання у місцях позбавлення волі, перебування під слідством і в період попереднього слідства; тривала хвороба батьків чи довгострокове відрядження;
- 4) нещасливі випадки, стихійні лиха, внаслідок яких загинули люди, які виховують неповнолітніх дітей;
- 5) якщо подальше проживання дитини в сім'ї стас небезпечним, то рішенням суду (без позбавлення батьківських прав) дитину вилучають з цієї сім'ї [3].

Сьогодні маємо таку державну систему опіки і виховання дітей—сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків (схема 1).

Прийомна сім'я — це явище нове для всіх країн колишнього СРСР. Перехідною формою від інтернату до сім'ї можна вважати дитячі будинки сімейного типу, в яких батьки — професійні вихователі, отримують за свою працю гроші. Прийомна ж сім'я — це сім'я, де батьки не є професійними педагогами, не отримують за свою роботу гроші (за нашим законодавством такі сім'ї навіть не мають права на державну допомогу), де рідні і прийомні діти виховуються в одних умовах і поряд з прийомними. Прийомна сім'я — це форма родинного виховання дітей—сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, це така сім'я, яка замінила дитині рідну і взяла на себе відповідальність та обов'язок виростили і виховати її; це сім'я, яка добровільно взяла із закладів від 1–4 дітей—сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на спільнє проживання. Загальна кількість дітей у такій сім'ї, враховуючи рідніх і прийомних, не повинна перевищувати 5 осіб. Розрізняють різні види прийомних сімей: *довготермінова* (коли дитина ввійшла в сім'ю і залишається там до повноліття); *середньотермінова* (коли дитина знаходиться у прийомній сім'ї, поки не зміниться на краще тимчасово погіршенні обставин); *короткотермінова* (в екстрених випадках, коли дитину вилучили з неблагополучної сім'ї, вулиці, доки вона не звикне до нормальних умов і поки не вирішиться її подальша доля та не покращиться стосунки з рідною сім'єю, не зміниться умови життя); *вихідного дня* (коли дитина приходить на вхідні у сімейне оточення); *денні* (коли дитина приходить у сім'ю, де є догляд, виховання і піклування протягом дня, якщо рідна сім'я цього забезпечити не в змозі, в разі, коли батьки працюють, а дитина потребує особливої уваги).

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

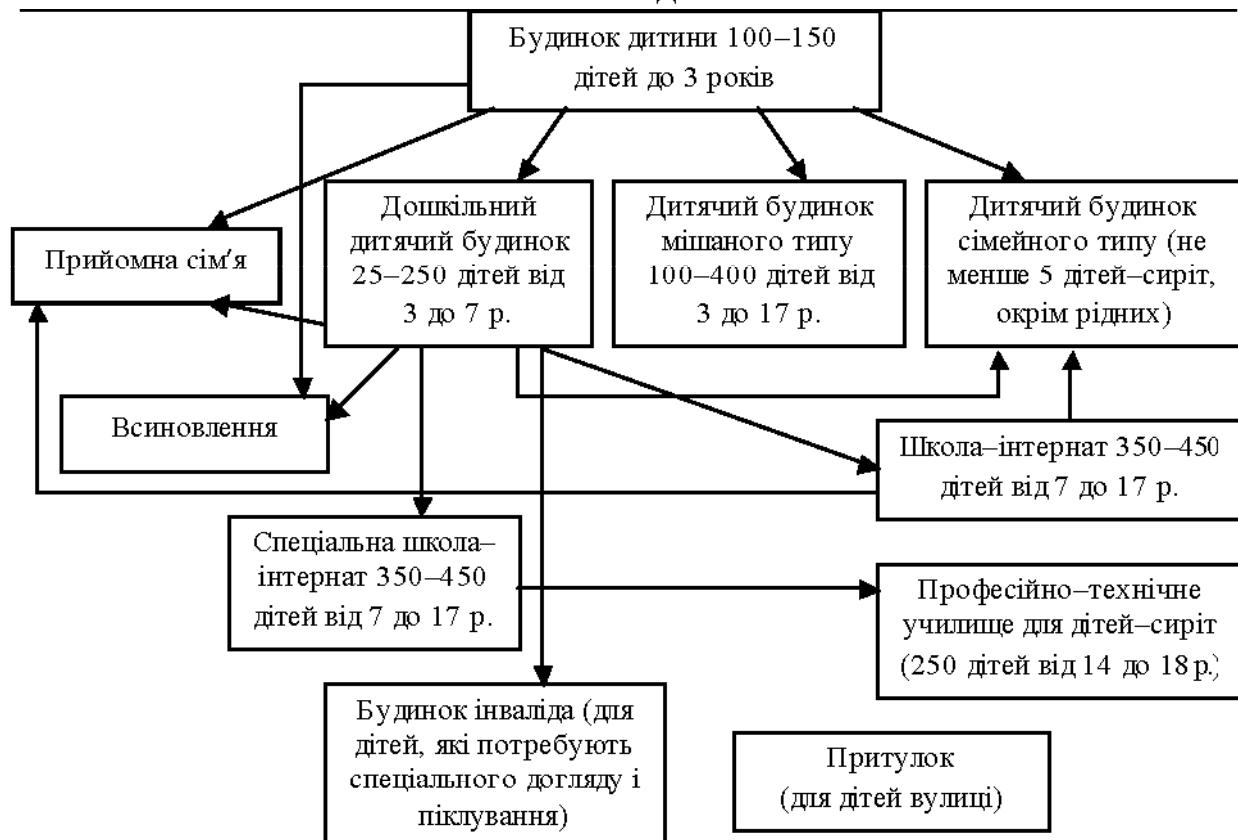


Схема 1. Державна система опіки і виховання дітей-сиріт

Прийомна сім'я дозволила у багатьох країнах ліквідувати великі інтернати, будинки дитини, розмістити дитину у найкращі умови для виживання, захисту, виховання і розвитку, повернути до суспільства дітей з різними фізичними і розумовими вадами, підготувати дічину-сироту до самостійного життя, здійснити її соціалізацію у сприятливих умовах, відновити зв'язки з біологічною сім'єю, родичами, розв'язати емоційні, соціальні, економічно-територіальні та інші проблеми дітей-сиріт, реалізувати їхні права у суспільстві (перш за все — право на виховання і розвиток у сім'ї), надати їм позитивний досвід сімейного життя. Експеримент запровадження в Україні інституту прийомної сім'ї дав обнадійливі результати. Проте він стосувався лише сереньотермінових сімей (контрактом на 1 рік, який подовжувався за згодою усіх зацікавлених сторін); дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, і не розв'язував проблеми дітей з потенційно неблагополучних сімей, дітей, які тимчасово з різних причин позбавлені батьківського піклування, тих, які мають незначні проблеми із здоров'ям і потребують найбільшої турботи, піклування і догляду. Залишилися поза увагою діти з різними фізичними та розумовими вадами, яких не рекомендується брати до дитячого будинку сімейного типу і прийомної сім'ї. За умови масового поширення експерименту, при його державній підтримці в Україні можливий розвиток прийомної сім'ї за допомогою фахівців різних галузей на основі максимального використання можливостей і соціального потенціалу сім'ї та суспільства. Експеримент виявив основні проблеми прийомних сімей: держава підтримує прийомну дитину через пільги, допомогу, а це ставить у нерівні умови рідних дітей. Отже, нагальна потреба є така підтримка і соціальна, соціально-педагогічна робота з прийомною сім'єю, яка передбачила б у суспільстві: захист прав усіх її членів, надання їй можливостей виконувати свої функції, створювати умови для налагодження і розвитку внутрішньосімейних зв'язків та зв'язків з мікро- та макросередовищем, соціалізації дітей у сім'ї та суспільстві, підготовки їх до самостійного життя до досягнення рідною і прийомною дитиною повноліття. Соціально-педагогічна робота з прийомною сім'єю як з системою повинна передбачити роботу з кожним її членом (дорослими та дітьми), мікро- і макросередовищем, у якому здійснює свою життедіяльність сім'я. Саме за цих умов прийомна сім'я буде в змозі виконувати свої функції в суспільстві та взяти на себе зобов'язання щодо

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

прийомної дитини. Такі сім'ї мають як низку труднощів, серед яких можна виділити труднощі батьків і дітей, так і позитивне для всіх членів сім'ї. (Висновки наведено на основі теоретичного аналізу проблеми, безпосередніх бесід з прийомними батьками, соціальними працівниками, спостережень за дітьми).

Для прийомної дитини прийомна сім'я має такі переваги над дитячим будинком сімейного типу: реалізує право на власну сім'ю; здійснює індивідуальний підхід (варто зазначити, що на Заході фостерні сім'ї вважають за пошану виховати дитину з особливими потребами, що є найскладнішою роботою); вчить сімейної поведінки, формує модель сімейного життя, сприяє подоланню тривожності, загостреної самотності, беззахисності; залучає до визначення мети і способу життєдіяльності сім'ї, прийняття рішень, відповідальності за свої дії, що сприяє “дорослішанню”, подоланню пасивності і споживницького підходу до дорослих; підтримує (при можливості) контакти з біологічною сім'єю, вчить їх цінувати; формує родинні зв'язки, емоційні почуття, якості сім'янина, активність, уміння будувати сімейні стосунки; формує економічні уміння (заробляти, розподіляти, витрачати кошти, співвідносити потреби з можливостями).

Труднощами прийомної дитини є: неготовність ділити любов і турботу прийомних батьків з рідними дітьми, адаптація у домашніх умовах, неготовність до реалізації прав, виконання домашніх обов'язків, а прагнення тільки до турботи, любові; образи біологічних батьків протилежні прийомним, що при підтриманні контрактів з біологічними батьками сприяє неадекватній оцінці прийомних батьків, формуванню невпевненості, роздвоєності у дитини. Все це приводить до агресивної поведінки, відчуженості від прийомних батьків, конфліктів [4, 5, 6, 13, 15].

Труднощі є і в прийомних батьків, серед яких визначають такі:

- прагнення механічно перенести досвід виховання рідних дітей на прийомних, які мають власний соціальний досвід, звички;
- бажання досягти позитивних результатів у вихованні у найкоротші терміни, хоча формування якостей, корекція стосунків — процес тривалий і стрибкоподібний;
- перекладання частки своєї відповідальності за прийомну дитину на старшу рідну дитину, що викликає конфлікти і прагнення у прийомної дитини відстоювати позицію рівного; до того ж прийомна дитина, яка досі не вміла бути відповідальною за свої рішення, за неї все робили вихователі, знов таки одержує таку ж позицію в сім'ї, що не сприяє її особистісному розвитку;
- емоційне несприйняття подружжям, дітьми прийомної дитини, що веде до конfrontації;
- відчуття неспроможності виховувати прийомну дитину і, як наслідок — прагненняскоріше її позбутися, у результаті того дитина лишається без сім'ї і з почуттям образів, а батьки — незадоволеними собою і дитиною;
- порівняння рідних дітей з прийомними, що приводить до пошуку причин проблеми у дитині, яка починає відчувати свою провину за те, що вона відрізняється від інших, а батьки полегшено перекладають відповідальність за якість стосунків на прийомну дитину;
- відчуття у батьків унікальності проблем, які має прийомна сім'я, що приводить до підвищеної тривожності у стосунках з оточенням (як спілкуватися з нерідною дитиною? як себе поводити?) [4, 5, 6, 7, 8, 13, 15].

Прийомна дитина може принести такі негаразди: конфлікти у сім'ї з причин невідповідності очікувань і реальності, емоційного несприйняття дитини, недостатнього виховного потенціалу сім'ї тощо; брак часу на розв'язання конфліктів і проблем, труднощі у виявленні почуттів до рідної і прийомної дитини; економічні, медичні, соціальні проблеми; прагнення перекласти відповідальність за труднощі на іншого члена подружжя (проблеми з догляду за прийомною дитиною, її виховання, поведінки, навчання); нерозуміння оточуючими мотивів поведінки і пошук ними корисливої мети батьків, що приводить до погіршення стосунків із ними, перегляду своєї поведінки і спілкування вдома, на вулиці, між собою та іншими людьми і сім'єю; спілкування з біологічними батьками і дитиною, питання сусідів ускладнюють альтруїстичну поведінку батьків, спілкування.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Для батьків прийомна сім'я має такі позитивні риси: дозволяє реалізувати себе як батьків і громадян, подолати самотність; вчить толерантності, уважності, турботливості до рідних і прийомних дітей; сприяє корекції сімейних стосунків, надає перспективи життедіяльності сім'ї, подружжя, наповнює сенсом життя сім'ї, сприяє вихованню рідних дітей нагуманістичних засад.

Для рідних дітей прийомна дитина несе позитивне і негативне. До позитивних наслідків належать: уміння будувати взаємостосунки у своїй сім'ї, виявляти толерантність, емпатію, милосердя, самостійність, терплячість; розуміння цінності сім'ї, її місця в житті людини; повага до батьків; уміння поступатися власними можливостями, розподіляти свої потреби і можливості, виявляти почуття, спілкуватися, доглядати за собою та іншими тощо. До негативних наслідків можна віднести: брак часу у батьків на рідну дитину, ревнощі до прийомної дитини, несумісність звичок, емоційне несприйняття, що веде до конфлікту і конкуренції.

Розглядаючи особливості етики поведінки соціального педагога у роботі з сім'єю, важливо знати не тільки його функції, а й форми і способи виконання. Показником якості виконання функцій є роль — “культурно-детермінована модель поведінки, що встановлена для особистості, яка займає особливе суспільне становище” [11, 14]. Дослідники виділяють ролі соціального педагога і соціального працівника, який за кордоном виконує і функції соціального педагога.

Так, М. Рожков, Г. Селевко, Н. Тихомирова виділяють такі ролі соціального педагога в закладах освіти [10]: посередник, захисник, учасник та організатор спільноти діяльності, своєрідний духовний наставник, соціальний терапевт, експерт. Ці ролі, на наш погляд, реалізуються у таких функціях соціального педагога: освітньо-виховна, діагностична, організаційна, прогностична, попереджувально-профілактична і соціально-терапевтична, організаційно-комунікативна, охоронно-захисна. Але все це стосується роботи в освітньому закладі, в повноваження якого входить надання послуг, профілактика негативних явищ. Супровід і реабілітація, як правило, здійснюються в спеціальних закладах освіти (притулки, прийомники-розподільники, кризові центри, ВТК, ПТУ і спецшколи соціальної реабілітації, інтернати соціального патронату).

О. Безпалко виділяє такі загальні функції соціального педагога: комунікативну, організаторську, прогностичну, охоронно-захисну, діагностичну, попереджувально-профілактичну, корекційно-реабілітаційну, соціально-терапевтичну [1]. Вони відображають зміст практичної діяльності соціального педагога, його роботу з обслуговування, профілактики, реабілітації і супроводу, але не враховують, що соціальний педагог, який переважно працює в центрах соціальних служб для молоді, є державним службовцем. В. Сидоров на основі аналізу закордонного досвіду соціальної роботи розрізняє такі ролі соціальних працівників:

- 1) практичні: вчитель соціальних ролей, консультант і консультант-клієнт, агент із питань соціальних змін, аніматор, соціальний менеджер, помічник клієнта, вуличний працівник;
- 2) посередницькі: брокер соціальних послуг, керуючий справами клієнта, захисник прав та інтересів клієнта;
- 3) управлінські: керівник робочого навантаження, лідер команди, керівник персоналу, адміністратор;
- 4) дослідницькі: експерт, аналітик, дослідник;
- 5) сервісні: викладач, керівник польової практики, супервізор;
- 6) латентні: “охоронець державного порядку”, “підривник державних устоїв”, “брокер сірих тонів”, “козел відпущення”, “донор”, “потенційний гнобитель”, “всезнайка”, “принижений прохач” [12, 5].

Латентні ролі — це ролі, які мають місце у конкретній об'єктивній реальності у прихованому, явно не визнаному вигляді, та, що “не розуміння професійного портрета соціального працівника” [12, 45]. Вони не завжди є “озвученими”, але вони демонструють ставлення: а) соціальних працівників до проблем клієнтів, державної допомоги, органів влади, які реалізують і формують соціальну політику; б) суспільства і громадян до можливостей соціального працівника; в) соціального працівника до своєї професії та самого себе. Отже, вони впливають на якість реалізації соціальної політики, надання послуг громадянам. У той же час вони можуть змістити пріоритети соціальної (і соціально-педагогічної) роботи в очах громадян. Якщо співвіднести ці ролі з функціями соціального педагога, який працює на керівних чи виконавських посадах у центрах соціальних служб для молоді і здійснює

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

планування, аналітичні, контрольно–наглядові й організаційно–управлінські функції, то одержимо таке співвідношення якості виконання функцій, яке відображає особливості державної служби і соціально–педагогічної діяльності. (На посадах 1–4 категорії більш необхідними є аналітична, прогностична і координаційна діяльність, а на посадах 5–7 категорії — переважає інформаційно–аналітична обробка матеріалів [9, 3]) (Табл. 1):

Таблиця 1
Ролі і функції соціальних педагогів

ПОСАДИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	ФУНКЦІЇ	РОЛІ
1. Державний службовець 1–4 категорій (керівники обласних ЦССМ, начальники відділів УДЦССМ, заступники директорів УДЦССМ, ОЦССМ)	1. Аналітичні (частково відповідають діагностичній діяльності соціального педагога). 2. Організаційно–управлінські (відповідають перетворюваній діяльності соціального педагога). 3. Планування (відповідає прогностичній у діяльності соціального педагога). 4. Контрольно–наглядові.	1. Дослідницькі. 2. Латентні. 1. Управлінські. 2. Посередницькі (захисник прав інтересів клієнтів, брокер соціальних послуг). 3. Латентні. 1. Дослідницькі. 2. Управлінські (керівник робочого навантаження). 3. Латентні. 4. Сервісні (супервізор). 1. Управлінські. 2. Латентні.
2. Державний службовець 5–6 категорій (працівники ОЦССМ, директори районних та міських ЦССМ, їх заступники, начальники відділів)	1. Аналітичні. 2. Організаційно–управлінські. 3. Планування.	1. Дослідницькі. 2. Латентні. 1. Посередницькі. 2. Управлінські. 3. Сервісні. 4. Практичні (вчитель соціальних умінь, консультант, агент з питань соціальних змін, соціальний менеджер). 5. Латентні. 1. Сервісні. 2. Практичні (агент соціальних змін). 3. Управлінські (керівник робочого навантаження). 4. Латентні.
3. Соціальний педагог–працівник місцевого, районного ЦССМ, державний службовець 7 категорії	1. Комунікативні.	1. Практичні. 2. Посередницькі. 3. Сервісні (викладач, керівник польової практики у волонтерів). 4. Латентні.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

	2. Організаторські.	1. Практичні. 2. Посередницькі. 3. Латентні.
	3. Прогностичні.	1. Практичні. 2. Латентні.
	4. Охоронно–захисні.	1. Посередницькі. 2. Практичні. 3. Управлінські (з волонтерами). 4. Латентні.
	5. Діагностичні.	1. Дослідницькі. 2. Латентні. 3. Практичні.
	6. Попереджувально–профілактичні.	1. Практичні. 2. Посередницькі. 3. Сервісні. 4. Латентні.
	7. Корекційно–реабілітаційні.	1. Практичні. 2. Посередницькі. 3. Сервісні. 4. Латентні.
	8. Соціально–терапевтичні.	1. Практичні. 2. Посередницькі. 3. Сервісні. 4. Латентні.

Виходячи з цього порівняння, можна говорити, що латентні ролі притаманні всім рівням діяльності соціального педагога, отже, необхідна спеціальна робота з формування професійної моралі соціального педагога, яка надає якості всій його діяльності, створює імідж органів державної влади і професії.

Зважаючи особливості прийомної сім'ї, функції і ролі соціального педагога, можна визначити особливості етики поведінки соціального педагога у роботі з прийомною сім'єю, серед яких такі правила:

- пам'ятати про те, що в сім'ї є прийомна дитина, про те, що вона вносить у сім'ю позитивне і негативне, але діяти так, ніби це — звичайна сім'я, яка не відрізняється від інших, має такі ж проблеми;
- здійснюючи індивідуальну роботу з членами сім'ї, будувати її з урахуванням цінностей та принципів етики, роз'яснюючи, при необхідності, іх членам сім'ї;
- підкреслювати успіхи в сім'ї, радіти за них, створювати ситуації успіху, залишаючись у ролі порадника, посередника на основі діалогу і співробітництва;
- приділяти увагу всім членам сім'ї, вислуховувати всіх, ураховувати погляди і побажання, скарги й образи кожного;
- виявляти бадьорість, висловлювати надію на краще, бути у доброму гуморі;
- пам'ятати про труднощі, але не говорити про них, створювати умови, щоб іх не було, попереджувати конфлікти та проблеми;
- захищати права прийомної сім'ї у суспільстві та мікрoserедовищі, не ставлячи собі це у винагороду, надавати послуги, виходячи з проблем сім'ї і можливостей влади, переконувати і навіювати, демонструвати приклади, інформувати, а не підтверджувати чутки, зберігати і демонструвати оптимізм; запобігати конфліктам;
- не втручатися в ролі, розподіл влади, традиції та обов'язки членів сім'ї, але допомогти встановити нові, демократичні, пов'язані з появою прийомної дитини і спонукати до перегляду тих, що вже існували;

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- не виявляти прихильності лише до одного із членів сім'ї, пам'ятаючи про ревнощі, але тримати у полі уваги не тільки стосунки сім'ї з прийомною дитиною, а й стосунки між рідними членами сім'ї;
- вчити емпатії, чуйності, спостережливості, уважності до всіх членів сім'ї і демонструвати це власним прикладом;
- спрямовувати сім'ю на самовизначення, розв'язання проблем власними силами, підтримувати її зусилля, не брати всю відповідальність на себе за її рішення та дії;
- виявляти гендерну чутливість, але діяти на основі рівності;
- спрямовувати свою діяльність і діяльність сім'ї на формування почуття цілісності у членів сім'ї, встановлення родинних зв'язків;
- виявляти і демонструвати толерантність до прийомних і рідних дітей, прийомних і біологічних батьків, утверджувати культуру миру та взаєморозуміння, долати і попереджувати залежність між членами сім'ї;
- ставитися до кожного члена сім'ї з повагою, не зважаючи на вік і стать, не обговорювати з іншими і не оцінювати рішення кожного члена сім'ї, які стали відомі, робити це лише тоді, коли про це буде просити особа, яка це рішення прийняла;
- спонукати до участі всіх у розв'язанні проблеми і прийнятті рішень;
- не виявляти недовіри, підозри щодо розподілу батьками благ і любові між рідною і прийомною дитиною;
- не вступати з сім'ями в обговорення діяльності органів державної влади, державних діячів та їх рішень, роз'яснювати соціальну спрямованість державної політики, спільно шукати ресурси для розв'язання проблем сім'ї;
- не критикувати державних діячів, владу, їх рішення у присутності клієнтів;
- не вважати себе “істиною в останній інстанції”, беззаперечним авторитетом, але бути наполегливими у виконанні своїх завдань перед прийомною сім'єю;
- розмежовувати особисті і професійні справи, надавати послуги і пропонувати їх, ане чекати звернення по допомогу;
- спокійно реагувати на критику і здійснювати самокритику, але не обговорювати своїх колег у присутності членів сім'ї;
- пам'ятати про особисті інтереси, чергувати роботу і відпочинок, запобігати власній перевтомі;
- не зловживати владою;
- радитися з колегами, працювати в команді, не пригнічувати членів сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О.В. До питання про структуру та функції соціально-педагогічної діяльності // Практична психологія та соціальна робота. — 2000. — № 5 (24). — С. 12–14.
2. Выдержки из закона о детях (1989) // Возведение мостов сотрудничества между Россией и ЕС в развитии социальных служб накануне нового тысячелетия. — Москва–Пенза–Самара, 1999. — С. 172–195.
3. Государственная система опеки и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. — Симферополь: КРЦССМ, 2000. — 6 с.
4. Кагустина С.В. Социальное обслуживание семьи и детей на пороге XXI века // Возведение мостов сотрудничества между Россией и ЕС в развитии социальных служб накануне нового тысячелетия. — Москва–Пенза–Самара, 1999. — С. 44–49.
5. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо підготовки прийомних батьків / За ред. О.О. Яременко. — К., 1998. — 127 с.
6. Найденова С.А. Опыт передачи детей, лишившихся попечения родителей, на воспитание в приемные семьи // Возведение мостов сотрудничества между Россией и ЕС в развитии социальных служб накануне нового тысячелетия. — Москва–Пенза–Самара, 1999. — С. 69–70.
7. Плюкова С.С. Основные принципы взаимодействия педагога–психолога с приемными родителями // Возведение мостов сотрудничества между Россией и ЕС в развитии социальных служб накануне нового тысячелетия. — Москва–Пенза–Самара, 1999. — С. 77–79.
8. Помощь родителям в воспитании детей. Пер. с англ. / Общ.ред Я.В. Пилиповского — М, 1992 — 144 с.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

-
9. Професійна програми підвищення кваліфікації державних службовців. — Х.: ХФ УАДУ при Президентові України, 2000. — 21 с.
 10. Рожков М.И., Селевко Г.К., Тихомирова Н.К. Концепция деятельности социального педагога образовательного учреждения Ярославской области. — Ярославль, 1999. — 19 с.
 11. Роли и функции социальных работников // Профессиональная деятельность социального работника: содержание и организация. — М., 1993. — С.14.
 12. Сидоров В.Н. Деятельность социального работника: роли, функции, умения. — М., 2000. — 89 с.
 13. Тасеев В.Б. Система социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях приемных и fostерных семей в Самарской области // Возведение мостов сотрудничества между Россией и ЕС в развитии социальных служб накануне нового тысячелетия. — Москва—Пенза—Самара, 1999. — С.14–68.
 14. Толстоухова С.В., Багай В.В., Урусова О.Г. Діяльність центрів соціальних служб для молоді // Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України. — 1999. — № 2. — С.56–61.
 15. Тонкопеева Е.Г. Социально-психологические аспекты работы с приемными семьями в центре "Семья" Самарской области // Возведение мостов сотрудничества между Россией и ЕС в развитии социальных служб накануне нового тысячелетия. — Москва—Пенза—Самара, 1999. — С.71–73.

Оксана ВАВРИСЮК

ПРОБЛЕМА МАТЕРИНСТВА В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДШИНИ В.СУХОМЛІНСЬКОГО

Материнство розглядається в руслі різноманітних наук: історії, культурології, медицини, соціології, демографії, а також педагогіки. В останній час зросло зацікавлення комплексним вивченням материнства. Важливість материнської поведінки для розвитку дитини, її складні структура і розвиток, множинність культурних і індивідуальних варіантів, а також велика кількість сучасних досліджень у вказаній сфері дозволяють говорити про материнство як самостійну реальність, яка вимагає розробки цілісного наукового підходу для її дослідження.

Але подальші дослідження та розробки можуть виявитися неефективними без належного врахування багатого суспільно-історичного досвіду нашого народу та освітньо-педагогічної думки. Важливі поради та вказівки щодо цього зустрічаються у творчій спадщині багатьох українських педагогів, письменників, громадських діячів, науковців. Так, зокрема, розглядаються питання підготовки майбутніх матерів і батьків до виконання своїх основних функцій (В.Сухомлинський, А.Макаренко), ролі сім'ї та впливу сімейного виховання (В.Сухомлинський, О.Кисілевська, М.Стельмахович), високої духовної місії дівчини, жінки, матері, розвитку високих моральних якостей майбутньої матері на основі національного фактору (Г.Вашchenko, I.Ogienko), на засадах християнської моралі (Ю.Дзерович), спільногових діячів і хлопчиків, максимально наближеного до природних умов (С.Русова), питання маскулінізації і фемінізації, поняття жіночності (Б.Грінченко), материнської любові і її впливу на дітей не лише до і після народження, а й протягом усього подальшого життя людини (Т.Шевченко, Г.Квітка-Основ'яненко, П.Мирний) та ін.

Зауважимо, що майже всі вищевказані аспекти в тій чи іншій мірі розглядаються в педагогічних творах видатного українського педагога В.Сухомлинського і знаходять не лише теоретичне вирішення, а й практичне втілення. Такі його роботи, як "Серце віддаю дітям", "Батьківська педагогіка", "Мудрість батьківської любові", "Книга про кохання" та ін., при детальному аналізі постають своєрідними унікальними енциклопедіями, в яких проблема материнства розглядається в різноманітних ракурсах і з різних точок зору. Але результати багаторічних спостережень і зроблені на основі власного досвіду (як людини, чоловіка, педагога і вихователя) висновки сконцентрувались у двох фразах, які записані на у Павлівській школі: "Мати, пам'ятай, що ти — головний педагог, головний вихователь. Від тебе залежить майбутнє суспільства".

В.Сухомлинський надавав великого значення формуванню моральних уявлень про шлюб і сім'ю (кохання, вірність, відповідальність). Так, він вважав, що кохання, шлюб, дітонародження — найбільш горда і найбільш вразлива, найприхованіша і найвідкритіша для вразливості сфера людської свободи. Він зазначав: "Ми вселяємо юнакам і дівчатам думку про те, що любов — це переддень материнства і батьківства" [2, 187].

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Сім'ю великий педагог вважав тим первинним осередком, у якому закладаються всі риси майбутньої особистості, де початково формується її світогляд. І надзвичайно важлива тут роль матері. “У сім’ї штіфуються найтонші грани людини — громадянина, людини — трудівника, людини — культурної особистості. Із сім’ї починається суспільне виховання... Сім’я — це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави [1, 22]. Ми повністю поділяємо точку зору великого педагога на те, що всі шкільні проблеми стоять і перед сім’єю, усі труднощі, які виникають у складному процесі шкільного виховання, сягають своїм корінням сім’ї, а також на те, що “тим сильніший виховний вплив робить сім’я на особистість дитини, чим активнішу життєву позицію займають батьки в суспільстві, чим вищі їхні моральні достоїнства і культурний рівень” [1, 7]. Батьківську педагогіку, тобто елементарне коло знань матері та батька про те, як істота, що народилася від людини, стає людиною, він вважає “фундаментом, основовою всієї педагогічної теорії та практики” [3, 536].

Надзвичайно актуальним з точки зору сьогодення є зауваження В.Сухомлинського щодо недостатнього висвітлення у шкільному процесі питань підготовки молоді до виконання материнських і батьківських функцій: “ми не навчали в школі найголовнішого — не навчали жити. Навчали дітей всьому, але вони нічого не знають про те, як людині готоватися до сімейного життя, що означає — бути жінкою та чоловіком, матір’ю або батьком своїх дітей”. Звертаючись до молоді, він говорить: “Кожний з вас, юнаки і дівчата, буде хліборобом або лікарем, слосарем або інженером, муляром або вчителем, але кожному з вас будить також батьком або

матір’ю” [3, 374]. Перекликається з цією думкою і наступна: “Виховання хорошої матері, хорошого батька, а значить і хороших чоловіків і дружин — це, по суті, одна з найважливіших цільових ліній роботи школи, адже матерями й батьками бути майже усім” [2, 185].

Завдання школи в плані підготовки молоді до майбутнього материнства та батьківства він формулює таким чином:

“Наше завдання — досягти того, щоб до моменту пробудження статевого інстинкту розум підлітка був підготовлений для тієї величезної роботи душі, яка пов’язана із становленням мужчини, жінки. Від того, наскільки мудро вдалося нам підготувати до цього юне створіння, вирішальною мірою залежить здатність людини в роки її юності і зрілості принести іншій людині щастя, а не лиху” [3, 187].

“Ми дбаємо про те, щоб 15–17-річні дівали про себе, як про майбутніх батьків і матерів. Якщо в юніх громадян з’являються думки про це, вони стають абсолютно іншими людьми... Своїх вихованців — юнаків і дівчат — ми вчимо: моральне право на кохання має той, хто вміє відповісти за майбутнє — за своїх дітей” [2, 188]; “Від того, наскільки виразно бачить людина в батьківстві і материнстві вищий сенс буття, залежить її моральне обличчя” [2, 192].

“Формування моральної готовності до кохання, шлюбу, народження і виховання дітей, материнства і батьківства — це піклування школи про особисте щастя людини” [2, 192].

“Формуючи благородне ставлення до народженої людини, ми виховуємо майбутніх батьків і майбутніх матерів” [3, 365].

Вищою педагогічною мудростю В.Сухомлинський вважав уміння бачити в малих дітях завтрашніх батьків і матерів. Звертаючись до вихователя, він говорить: “Якщо ви, вихователю, вдивляєшись в очі своїх маленьких вихованців... побачите в них майбутніх батьків і матерів, — ви зовсім інакше будете їх виховувати. Маленька людина уже на порозі дитинства отрощтва повинна задумуватися про це... А коли в душі вашого вихованця стукаються мужчина і жінка, що пробуджуються, — думки про майбутнє батьківство і материнство повинні бути по—справжньому зрілими, серйозними” [3, 392].

Роль школи у вихованні майбутніх матерів не обмежується, проте, лише вищеперерахованими завданнями. Педагог говорить про те, що у добре вихованому дитячому колективі до свідомості дівчинки доходять слова вихователя про те, що вона — майбутня мати, що природою й багатовіковим досвідом людства на неї покладена відповідальність за весь рід людський. Про це треба говорити дівчаткам просто й піднесено, зрозуміло й цнотливо. Думка про це умудряє дівчинку. Роботу з дівчатами в плані статевого виховання називають “вихованням статевої гордості. Кінцева мета материнської гордості — дівчина, жінка має бути певною мірою вихователем юнака, чоловіка, майбутнього батька... Почуття материнської гордості утверджується в душі дівчинки лише тоді, коли в неї є духовні багатства і для

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

людської гордості. Щоб бути гордою, мудрою, недоступною, вона повинна мати те, чим пишається людина: власну гідність, свідомість високої мети життя, творчі здібності, нахили, поклик. Усе це твориться в душі по крихітці. Коли дівчина здобуває всі ці багатства в роки, що передують становленню в ній жінки, і в роки статевого дозрівання, вона стає могутньою духовною силою, яка облагороджує чоловіка” [4, 355].

На нашу думку, доцільними й корисними є поради В.Сухомлинського майбутнім матерям і батькам. Звертаючись до дівчини, він говорить: “Будь мудрою і вимогливою в любові. Любов — гаряче почуття, але володіти серцем повинен розум. Для дівчини це особливо важливо. Ти — майбутня мати. Природою і суспільством на тебе покладена велика відповідальність” [7, 189–190]. Юнакові, майбутньому батькові, вселяється думка про те, що найвищою школою виховання його духовної культури в широбі є його ставлення до жінки-дружини, матері його дітей, до його матері. “Це величезна моральна доблесть — уміння любити дружину, матір, дорожити її здоров’ям, красою, честю, уміння захищати її оберігати її від хвороб, виснаження, образи, несправедливості” [2, 189]. Своєрідною кульмінацією вихованої діяльності школи у вказаному напрямку може стати думка В.Сухомлинського про те, що немає благороднішої, вищої місії для людини-творця, ніж батьківство і материнство, оскільки ми не тільки продовжуємо себе в своїх дітях, але й творимо майбутнє.

Великий педагог вважав, що в школі повинен панувати культ матері — “ дух високого, цнотливого ставлення до жінки — джерела людського життя і краси. Це облагороджує природний статевий потяг, очищає душу людини від тваринного, грубо інстинктивного” [3, 351]. Цей культ панував у Павліській школі. Для В.Сухомлинського культ матері — це низка глибоких роздумів про історичний зв’язок поколінь, про ретрансляцію високих зразків духовної та моральної культури, звичаїв, традицій, обрядів. Відстоюючи думку про те, що займаючись вихованням дітей, жінка-мати виконує для суспільства не менш важливу роль, ніж, наприклад, створюючи матеріальні блага, він піддавався критиці з боку теоретиків соціалізму, в свій час був звинувачений у “проповіді абстрактного гуманізму”.

Вважаючи виховання майбутніх матерів і батьків одним із найважливіших завдань школи, В.Сухомлинський, тим не менше, зауважив: “Якби мене запитали, що для вчителя найважче, я б відповів: говорити з дітьми про матір”. Адже “Жінка — мати, або майбутня мати... Й досліпні почуття, які не може переживати найвідданіший своїм дітям батько. Вона по-своєму глибоко, по-своєму красиво переживає свою відповідальність не тільки за продовження роду людського, а й за моральне обличчя підростаючих поколінь. Материнство робить жінку красивою і мудрою, збагачуючи її моральний досвід, поглиблює моральні почуття... В молодої жінки внутрішня краса по-справжньому розквітає після материнства. Це накладає свій позитивний відбиток і на її зовнішність...” [7, 137]. Педагог говорить: “Переконайте дітей: биття ваших сердець, радість вашого буття... ваша любов, щастя людської відданості, творення нової людини.... — все це від матері. Мати не тільки *родить*, але й *породжує*. Якби вона тільки народжувала, вона не була б творцем роду людського. Мати породжує наше буття... Мати творить твою неповторну людську особистість — ось у чому смисл, мистецтво й майстерність того, що ми називаємо словом *породити*... З молоком матері ти увібрал у себе свою людську самобутність” [1, 215].

На нашу думку, любов до дітей — основний лейтмотив усієї педагогічної спадщини В.Сухомлинського. Він стверджував, що є найбільш універсальна — найбільш складна і благородна робота, єдина для всіх і в той же час специфічна і неповторна в кожній сім’ї — це творіння людини. “Народжуючи дитину, ми відділяємо частину свого серця. Немає благороднішої, вищої місії для людини-творця, ніж батьківство і материнство” [8, 12]. Надумку педагога, залишити себе в людині — це значить не тільки в буквальному розумінні народити сина. “Людський дух тим і відрізняється від існування тварини, що, продовжуючи свій рід, ми залишаємо в людині свою красу, ідеали, відданість високому й піднесеному” [3, 370].

Ми вважаємо, що педагог був прихильником багатодітності, шанував і поважав багатодітні сім’ї: “Якщо у вас немає дитини — ви просто людина. А якщо у вас є дитина — ви 3, 4, 1000 разів людина” [6, 582]. В індивідуальних бесідах і консультаціях він радив батькам: “якщо ви хочете, щоб у сім’ї склались відносини повинності і любові, поваги й відповідальності, — будьте батьками й матерями дітей, а не дитини, нехай у кожній вашої дитини будуть брати або сестри, принаймні один брат чи сестра. Найщастливіше складаються

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

обставини тоді, коли інтервал між народженням старшої і молодшої дитини — від 3–4 до 5–6 р. Поява на світ молодшого — брата або сестри — створює найсприятливіші умови для гармонійного розвитку і молодшого, і старшого в сім'ї” [3, 366]. Ідентичними найновішим дослідженням у галузі психології є думки В.Сухомлинського про те, що “у хорошій сім'ї в дитини розвинута потреба в духовному спілкуванні з братом, сестрою. У сім'ї з однією дитиною значно збільнюються умови для гармонійного виховання почуттів. Піклування про інших людей починається з піклування про братика, сестричку” [3, 366].

Разом із тим у його педагогічній спадщині можна зустріти і прямі предостороги щодо безвідповідальності і легковажності у батьківстві і материнстві — це “вади особистості, першопричина яких у неправильному уявленні про щастя і радощі життя. Той, хто не зумів продовжити себе в своїх діях, забуває, що в старості його чекає самотність” [6, 582].

Отже, підсумовуючи все вищесказане, зазначимо, що у педагогічній спадщині В.Сухомлинського проблемі материнства відведено важливе місце. Надзвичайно детально і послідовно розроблені такі аспекти, як моральна підготовка дівчат до виконання ними материнських обов’язків; змістовні, ґрунтовні поради щодо виховання культури почуттів, питання відносин між статями (виховання в юнаків турботливого ставлення до дівчат як майбутніх матерів), народження дітей (бажано кількох) і їх подальше виховання як найвища, найвідповідальніша місія жінки–матері: “Діти — це щастя, створене вашою працею. Пам’ятайте це” [1, 189]. Сформульовано ряд конкретних завдань, які стоять перед школою в плані підготовки молоді до майбутнього материнства та батьківства. Крім того В.Сухомлинський розглядає материнство не лише як особистісно–індивідуальний, але й соціально–громадський феномен, від якого залежить щастя і благо не лише особистості, сім’ї, а й держави, нації, суспільства, адже “людське материнство — це не тільки турбота про збереження роду, це величезне... багатство, створене тисячоліттями” [4, 352]. Важливими й актуальними в наш час є слова видатного педагога, до яких варто прислухатися не лише медикам, демографам, соціологам та педагогам, а й керівникам нашої держави, тим, від кого (без перебільшення) залежить подальше існування української нації: “мудрість батьківства і материнства — неоціненне моральне багатство нашої держави. Мудрими батьками і матерями, які вміють виховувати справжніх громадян, держава (повинна дорожити — О.В) так само, як дорожить вона видатними вченими, мислителями, художниками. Оволодівають цією мудростю уже в стінах школи” [3, 391].

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. — К.: Радянська школа, — 1978., — 263 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п’яти томах. — К.: Радянська школа, 1976. — Т.1. — 641 с
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п’яти томах. — К.: Радянська школа, 1976. — Т.2. — 654 с
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п’яти томах. — К.: Радянська школа, 1977. — Т.3. — 670 с
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п’яти томах. — К.: Радянська школа, 1977. — Т.4. — 640 с
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п’яти томах. — К.: Радянська школа, 1977. — Т.5. — 639 с
7. Сухомлинський В.О. Книга о любви. М.: Молодая гвардия, 1983. — 191 с.
8. Сухомлинский В.О. Мудрость родительской любви / Сост. А.И.Сухомлинская. — М.: Молодая гвардия, — 1983. — 304 с.

Олександр ПІЛИПЕНКО

ПРЕВЕНТИВНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Соціальний і науковий пошук педагогічних технологій у протидії негативним явищам має велике значення. Превенція ризикованої поведінки потребує нових досліджень в освітній галузі, особливо з урахуванням особливостей студентських груп. При підготовці студентів до соціальної роботи важливо націлювати на інноваційні технології практичної роботи. Хоча сьогодні проблема превентивного виховання дітей і молоді стає дедалі актуальну, навчальні технології знаходяться на невідповідному до сучасних потреб рівні. В змісті навчальних посібників і науково–популярної літератури акцент робиться на використанні інформаційного підходу, збільшенні знань про природу негативних явищ, соціальних хвороб і засоби захисту.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Досвід багатьох країн свідчить, що при такому підході превентивна інформація перевантажена медичними та юридичними поняттями і термінами, які можуть тлумачитись тільки фахівцями. Запозичений тезаурус не завжди зрозумілий тим, на кого спрямована профілактична інформація, іноді вони не піддаються інтеграції у свідомість. Оцінки ефективності такої інформації визначили, що такий підхід завдав багато шкоди. Здебільшого вони відображають світоглядні уявлення про методологію превентивного впливу, що ґрунтуються на залякуванні, моралізаторстві. Більше того, при такому підході існує “феномен надпішкової інформації”, відповідно до якого, відомості мають і провокуючу дію, оскільки спираються на матеріали з медичної чи кримінальної практики, де наводяться приклади використання назв наркотичних засобів, технології їх виготовлення, види і сценарії сконення правопорушень. Інформаційний підхід дуже часто активізує дискримінацію щодо національних меншин (циган), вікових груп (підлітків), соціально-демографічних груп (неповніх і багатодітних сімей), неформальних рухів (панків, рейверів), на прикладі яких часто проводиться лекційна робота. Оскільки поняття “групи ризику” майже завжди наводиться у негативному контексті, воно теж стало таврувальним і почало містити у собі соціально-деструктивний контекст.

Соціальною практикою доведено, що захиститись від негативних явищ завдяки негативно навантажений інформації про причини, механізми, наслідки девіантної поведінки недостатньо. Багато людей включені у широкий інформаційний простір щодо різних видів ризикової поведінки, але певна частина з них, так і не змогла запобігти їх деструктивному впливу.

Психологію такої реакційної навчальної моделі складає теорія здоров'я. Вона ґрунтуються на знаннях про існування небезпечних для здоров'я умов, яких потрібно уникати. Але одноразово це провокує негативне ставлення до певних груп людей, спілкування з якими теж варто уникати. Хоча в цілому модель здоров'я допомагає зберегти і розвинути здоров'я соціально адаптованим людям, її відверто стигматизуючий характер хворих і соціально неспроможних дозволяє розглядати її як реакційну й тоталітарну. Теорія здоров'я також сприяла розвитку різних міфів щодо вибіркового залучення до соціальних хвороб певних категорій людей, наприклад, груп ризику сексуальної орієнтації до СНІДу, молоді з національних меншин до злочинності, спадковості в соціальних відхиленнях, відхилень у поведінці та психічних девіацій деяких видів хвороб. Останнім часом піднімається питання про мафіозні групи інвалідів. Якщо у такій “класичній” концепції проводиться освітня робота зі студентами з особливими потребами, то в них закладаються всі негативні чинники, які характерні для маргіналізованої людини. Для таких студентів, які опановують знання з відповідним змістом, характерна опозиція до превентивної інформації, високий рівень реактивної тривоги, підвищений рівень конфліктності.

Освітня превентивна теорія більш високого рівня пов'язана з теорією соціального навчання. Вона ґрунтуються на виявленні здатності особистості контролювати ситуацію свого соціального розвитку, на понятті про соціальну компетентність і надає великого значення самопревенції. Це сприяє розвитку адаптивних детермінант у ризикованих моделях поведінки, формує здатність особистості проявляти власні ініціативи для покращення стану свого життя через вміння використовувати реальні умови соціалізації. У соціальній теорії навчання така поведінка особистості визначається як активна взаємодія з навколошнім середовищем. Відповідно до теорії навчання особистість збільшує самоефективність пізнаючи ризикову ситуацію і відпрацюючи навички соціальної поведінки. Самоефективність у цьому випадку визначається як здатність передбачати користь від соціалізованої поведінки і виявляти спрямованість на відпрацювання соціальних навичок. При цьому компетентність поведінки при опануванні навичок ім'я уникати небезпеки в проблемних ситуаціях складає соціальну ідею теорії.

Концептуальною основою превентивної педагогіки стає і теорія аргументованої дії, яка ґрунтуються на гіпотезі про роль соціальних детермінантів поведінки (орієнтацій, мотивів) у сприйнятті суспільних норм і відпрацюванні позитивних установок на соціально схвалену поведінку. Теорія ґрунтуються на розумінні детермінації соціальних, біологічних, психологічних і культурних норм на вибір тих чи інших зразків поведінки і розглядає останню як процес і результат дій, забарвлених певними стимулами.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Великий внесок у систему сучасних поглядів на технологію превентивної педагогіки зробила теорія впливів. Вона використовує соціально–психологічну модель впливу, щоб пояснити зміни поведінки оточуючих від ініціативи окремої особи. Така модель має дворівневу структуру практичного застосування: керованого і самокерованого рівнів.

На першому рівні соціально–педагогічні нововведення спрямовані на підлітків і референтні для (значущі, авторитетні для підлітка чи молодої людини) групи чи особи.

Другий рівень діє самостійно, самокеровано, опосередковано, засобом взаємопроникаючого поширення превентивних знань через існуючі мережі спілкування у навчальній і позааудиторній роботі. Нововведеннями засобами превентивної дії виступають знання, нова інформація, відношення, уміння і методи. Використання у якості суб'єктів впливу осіб рівних за статусом є основною ідеєю теорії “освіти рівний рівному”. Ці особи повинні мати широку комунікативну мережу, щоб у кінцевому результаті впливати на велику кількість людей. Механізмом передачі знань повинна стати ланцюгова реакція впливів при різних видах спілкування.

Особливе значення для розвитку нових превентивних технологій пов’язане з теорією розуміння. Дослідження проблеми розуміння у вітчизняній психології розпочалось у 40–50 роках українською психологічною школою. Поняття “розуміння” застосовується у широкому і вузькому значеннях: у широкому — для аналізу всіх психічних процесів, у вузькому є компонентою мислення як узагальненого й опосередкованого відображення суттєвих властивостей між явищами і предметами [1].

На початку 1990–их років у країнах Європи накопичені результати досліджень із питань превентивної освіти засвідчили необхідність нових педагогічних технологій для запобігання негативним явищам. У ці роки було започатковано практичне застосування теорії взаєморозуміння. Ініціативи до такого підходу були пов’язані з усвідомленням наявності смыслових бар’єрів. Розуміння як феноменологічна концепція має важливе значення у проблемах, пов’язаних із навчанням, вихованням, спілкуванням. Особливе значення вонамає у превентивній освіті. Це очевидно підтверджує гіпотезу, що на характер поведінки членів групи впливають вони самі більше, ніж особи з–поза цієї групи. Розвиток диференційованого підходу як практичного вираження теорії взаєморозуміння сприяв динамічному впливу на групи з різними субкультурами поведінки. Відповідно до такої концепції превентивна діяльність повинна бути адаптована до специфічності окремо взятої культури, стилю життя й віку. Віднак для посилення ефективності навчального процесу на один з перших планів має виступити розуміння педагогом культурологічних і медико–психологічних особливостей студентської аудиторії.

Педагогічні технології, які ґрунтуються на принципах рівності, узагальнюють гуманістичний світогляд за допомогою якого найбільш соціально спрямована й активна меншість намагається передати соціальні знання та навички позитивної поведінки соціально індиферентній більшості.

Наукові дослідження з проблем профілактики негативних явищ (вживання тютюну, алкоголю, наркотиків і психотропних речовин, запобігання насильству, СНІДу та хвороб, що передаються статевим шляхом (ХПСШ) визначили методи в освіті “рівний рівному” як найбільш адекватні для роботи з різними соціальними і віковими категоріями. Починаючи з 90–их років, їх використання поширилося в усьому світі і сьогодні вважаємо найбільш прогресивним підходом. Критичне ставлення до технологій освіти “рівний рівному” висловлюють тільки консервативно налаштовані фахівці, одні з яких (педагоги) не володіють інформацією щодо стратегій профілактики негативних явищ, а інші (медики) фахово не володіють сучасними педагогічними технологіями. В цілому фахівці, які скептично налаштовані до освіти “рівний рівному”, не володіють науковою інформацією про її ефективність.

Технології освіти “рівний рівному” — це новий превентивний підхід, що кидає виклик традиційній досвідченій ролі фахівця і захищає право молодих людей самим мати широкий доступ до інформації з проблем ризикової поведінки, глибокі знання та вміння, а в цілому — високий рівень соціальної компетенції [2]. Методи освіти “рівний рівному” ґрунтуються на психотерапевтичних методах (діалогових і соціодраматичних). Роль педагога відрізняється від класично–консервативної, вона стає експертною і коригуючою хибні знання.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Багатьма науковцями і практичними працівниками висловлюється думка, що ця освітня стратегія є майже єдиним засобом превенції негативних явищ в цілому. Сьогодні технології освіти “рівний рівному” знаменують розвиток гуманних, взаємодопоміжних принципів людства. В умовах глобальних інформаційних технологій вони стають ознаками сучасного світу та можливості зміни на краще. В освітньому процесі отримання превентивних знань, навичок, умінь відбувається за такими технологіями:

- прямими— через опанування загального превентивного досвіду;
- спеціальними— через вивчення і моделювання ризикових ситуацій та характеру превентивних дій;
- опосередкованими— через навчання і розвиток позитивної самооцінки студентів.

При цьому можуть використовуватись такі моделі:

1. Педагогічний або освітній підхід, який ґрунтуються на уявленні про значущість освіти у формуванні установки на вибір стилю життя. Педагоги, що беруть участь у навчальному процесі, мають не набагато старший вік, але не обов'язково належать до тієї ж соціальної групи або мають ті ж проблеми і досвід. Підхід ґрунтуються на поширенні превентивної інформації, збільшення умінь і навичок ведення переговорів, ігор для спростування міфів і дезінформації щодо ВІД, ХПСЩ, негативних субкультур. Цей підхід характеризується наданням превентивної інформації у формальному вигляді. Лекції складаються з дидактичного й інтерактивного матеріалу.

2. Просвітницький підхід педагог використовує спорідненість віку, групи, мови, орієнтації, проблеми здоров'я. Використання навчальної моделі базується на тих же засадах, що й педагогічний підхід. Педагоги, що входять в спільні субкультурні системи, володіють навичками спілкування як культурними, так і субкультурними мовами формальних установок (школи, дитячі центри) і в неформальній ситуації (кафе, тусовки). Просвітницький підхід спрямований на молодь, яка має упередження до освітніх відомостей з питань превенції або керується субкультурною інформацією. Поширення впливу відбувається в довільній формі і має однорангове повідомлення. Підхід намагається використовувати існуючі соціальні мережі і технічні канали (радіо, телебачення, пошту, Інтернет).

3. Підхід проникнення використовується для вільного, непередбачуваного спілкування з близькими групами. Він включає спонтанне обговорення між молоддю і викладачами питань, які найбільш хвилюють їх. Воно може відбуватись як у формальних, так і нефоральних аудиторіях та включає різні види превентивної роботи. Наприклад, участь в телерадіопрограмах, документальних фільмах, сюжетах, фестивалях тощо. На відміну від освітнього і просвітницького, підхід проникнення здійснює вплив безпосередньо на думки, установки і сприйняті соціальні норми, пов'язані з поведінкою груп ризику у ланцюговий моделі навчання.

4. Соціально-мобілізаційний підхід взаємопідтримки полягає у застаченні державних структур у впровадження освіти рівних недержавними організаціями. Цей підхід використовує локальну співпрацю як основу й утягує в превентивну діяльність професіоналів і молодих людей; він близький до ідеалу сприяння здоров'ю і полягає у мобілізації локального співтовариства для вирішення проблем превентивного виховання через належність до співтовариства.

Велика увага у технологіях освіти “рівний рівному” зосереджується на підготовці рівних викладачів. Особливе значення надається комунікаційній майстерності. Вона характеризує зміння працювати з будь-яким типом людей. Підвищення майстерності відбувається на основі стимулів до особистого розвитку.

Досвід країн Європи з реалізації такої педагогічної технології (у 1998 році 16 країн брали участь у загальноєвропейській конференції з освіти “рівний рівному”) визначив найбільш ефективні форми і методи підготовки викладачів: групові обговорення; рольові та інтерактивні ігри; лекції та презентації; консультації.

Кожен підхід ґрунтуються на особливостях національних освітніх традицій, загальної культури і субкультури певних груп. Важливе значення має і стан соціально-політичної, економічної і соціально-психологічної готовності держави використати той чи інший підхід. Замотивовані на освіту “рівними” підлітки і молодь мають можливість передавати свої знання з

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

цих питань своїм одноліткам у формальних (школа, вуз, сім'я), неформальних (референтна група, однолітки за місцем проживання і відпочинку), позаформальних (молодіжні організації рухи) організаціях.

При підготовці студентів за програмою освіти "рівних" важливо передбачати такі аспекти:

1. За свою соціально-психологічною структурою підлітки і молодь реально зацікавлені у стратегії освіти "рівних".

2. У новій ролі "експертів" та "викладачів" вони краще навчається ставити особисті і спеціальні питання друзям, підліткам, батькам, нести відповіальність за точність інформації, і головне — надавати її конфіденційно.

Важлива увага повинна надаватись змісту знань, які мають бути науково і психологічно виваженими, включати широкі відомості з різних аспектів проблем соціалізації, виживання, поведінки в цілому. Тому підхід освіти "рівних" повинен бути спрямований на проблему соціалізації і здоров'я загалом і включати, окрім знань про засоби запобігання від насилля, СНІДу, вживання алкоголю, тютюну, наркотиків, знання про забезпечення безпеки від інших хвороб, злочинів, а в цілому — від ризикових вчинків, що мають криміногенний і вікториогенний потенціал.

При подачі превентивної інформації важливо не перевантажувати зйовими і складними для розуміння підлітка відомостями. Наприклад, реферати з профілактики СНІДу рекомендують таку схему інформаційного блоку: історія епідемії; знання про механізми розвитку епідемії в цілому; методи передачі вірусу; поведінка, що веде до передачі віrusу; знання і розуміння лікування СНІДу та лікування; тест на ВІЛ/СНІД; методи профілактики; сексуальна поведінка і сексуальна освіта; наркотизація і засоби захисту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Соціально-психологічні знання: актуальність теорії і практики. — К.: Укр. центр духов. культури, 1997. — 144 с.
2. Campenhoudt L, Cohen M., Guizzardi G, Haussler D. Основи взаємодії: нові концептуальні перспективи в Європейському дослідженні. — Лондон: Taylor Сан-Франциско, 1997. — 120 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Людмила ЛЕВИЦЬКА

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ХАРАКТЕРУ В "ПЕДАГОГІЦІ" ЮЛІАНА ДЗЕРОВИЧА

Юліан Дзерович — галицький педагог, церковний та культурний діяч, греко-католицький священик. Його творчість не набула гідного визнання, поза як до становлення Української держави його постать як громадського діяча та сановника греко-католицької церкви, не підходила до канонічного образу радянської людини. І лише зараз праці його оприлюднено, його творча спадщина чекає на дослідника.

Він народився 3 січня 1871 р. в Смільному коло Бродів у сім'ї священика. Працював катехитом у школах у Миколаєві, Бродах, Бережанах, Стрию, Львові. З 1918 р. по 1928 р. викладав катехитику у Львівському університеті. З 1928 р. — доцент, а з 1930 — професор Греко-католицької духовної семінарії і Богословської академії у Львові. Почесний член управи голова численних товариств, зокрема "Рідної школи", "Просвіти", "Учительської громади", Товариства святого апостола Павла, Товариства святого Андрія. Написав ряд праць на педагогічні та релігійні теми, зокрема "Катехитика", "Педагогіка" [2, 509].

Працюючи понад сорок років із молоддю, займаючись виховою роботою, Юліан Дзерович поставив собі за мету написати підручник для тих, хто за покликанням і обов'язком займається проблемами виховання. У Львові в 1937 р. вийшов друком його підручник "Педагогіка", який був квінтесенцією його досвіду педагога-практика й теоретика. В підручнику знайшли відображення погляди українських педагогів Галичини (П.Біланюка, М.Галущинського, М.Євшана, Б.Заклинського, Я.Кузьміва, В.Пачовського, І.Ющишина, Я.Яреми та ін.) на проблеми виховання характеру. Це завдання вирішували педагоги як Західної, так і Східної України (К.Ушинський, Г.Вашенко, С.Русова та ін.). Вони були одностайні в тому, що виховання характеру є одним із головних завдань педагогіки.

Ю.Дзерович, розмірковуючи над проблемами виховання української молоді, зазначав, що "в характері міститься все: ціла людина, її життя, завдання, її гідність і велич" [1, 240]. Людину ми найбільше цінимо не за її знання, а за її характер — він має найбільше значення в стосунках між людьми, він дає змогу людині осiąгнути найвищі моральні блага. Тому цілью виховання, на його думку, є ціла людина, всі її фізичні і розумові сили (не лише інтелектуальний розвиток, але її етичний (моральний) характер). Наука виховання (педагогіка) займається моральною вартістю людини.

Проблема виховних цілей — це фундаментальне питання педагогіки, на розв'язанні якого Юліан Дзерович зосередив багато уваги. Автор виділяє такі цілі виховання: індивідуальна, суспільна і релігійна. У вихованні характеру важливу роль педагог відводить розвитку індивідуальних здібностей дитини. Як би тісно дитина не була зв'язана з соціальним оточенням, розуміння добра і зла, правди і неправди кожна дитина має виробити сама, власними зусиллями, і тільки власне розуміння дає дитині змогу, виростаючи, бути чесною з собою, незалежно від поглядів свого оточення. "Індивідуальність — це наша єдина і неподільна власність, вона є підставою нашої оригінальності, нашої життєвої енергії, нашого таланту і здібностей. Звідси то й велика вартість її в життю і вихованню" [1, 43]. Людина має вроджене прямування до того, щоб бути собою, "довершеною людиною", особистістю. А особистістю вона є тоді, коли може вільно розвиватися і "довершуватися" згідно з власним ідеалом, застосовувати свої здібності і знання, коли знає свої обов'язки і виконує їх.

Однак людина живе серед людей і є членом суспільства, тому Ю.Дзерович виділяє суспільну виховну мету — суспільну дозрілість вихованця, тобто готовність виконувати суспільні обов'язки.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Обґрунтовуючи мету виховання, автор “Педагогіки” виходив із принципів християнської етики і моралі. Він вважав, що без релігії, без віри в Бога неможливі становлення людини, її моральна довершеність. І ця найважливіша справа у вихованні становить третю мету — релігійну. Цих виховних цілей розмежовувати не можна, до них треба прямувати, щоб виховати “довершенну одиницю, що буде добрим членом суспільності й сповнить своє дочасне й вічне завдання” [1, 44].

Юліан Дзерович визначає виховання як “доцільний, пляновий вплив дорослої людини на дитину, щоб всестороннім і гармонійним розвиванням та образуванням тілесних і духових сил виробити в ній моральний характер, що поміг би дитині самостійно сповнити всі дочасні й вічні життєві завдання” [1, 239].

Характер, на його думку, це “стале прямування до добра, що виявляється одностайним діянням” [1, 239]. Саме поняття “характер” означає “те духове пятно, що його благородні й моральні засади витиснули на всюому естві даної людини, і воно постійно повторюється в людських думках, почуваннях, чинах” [1, 239].

Ю.Дзерович, як і українські педагоги краю, стверджував, що людина народжується із закладеним, успадкованим темпераментом, на який вона не може істотно вплинути. Що ж до характеру, то це не є “прикмета душі вже здобута” [1, 239]. Характер не може сформуватися одразу. Дитина ще дуже мало знає, воля її ще не може керувати почуттями, тому характер розвивається поступово, потребує великої праці над собою. І ця праця не закінчується ніколи, вона триває все життя.

Найбільш інтенсивний етап формування характеру припадає на період юнацтва. Ю.Дзерович називає цей період “часом дозрівання, часом других народин”. Це означає, що саме на теорію виховання і на діяльність освітньо-виховних закладів лягає відповідальність за те, як формується характер молоді. Погоджуючись з цим, Ю.Дзерович вказував на важливу роль школи у вихованні характеру. Шкільною дисципліною і порядком дитина привикає до слухняності, точності, чемності [1, 75]. Важливу роль також відіграють дрібниці шкільного життя: навчання писати, малювати, самостійна праця, дотримування чистоти і порядку в класі, точність, уміння зосередитися під час навчання і б. ін. Все це, зазначав Юліан Дзерович, дає чимало для виховання характеру. Ця ідея знайшла обґрунтування і в Софії Русової [4, 224].

Педагог вважав, що моральне виховання дитини полегшує дисципліна, або “карність” [1, 121]. Під дисципліною він розумів “низку приписів, заряджену, звичаїв і чинностей у родині або виховному закладі, заведених в тій цілі, щоб усунути всякі труднощі у вихованні, а створити атмосферу відповідну наукі і виробленню волі” [1, 121]. Виховання повинно бути поставлене так, щоб воно не нищило особистість, а розвивало в дитині інтелектуальні здібності.

Виховання характеру та індивідуальності Ю.Дзерович ставить у залежність від виховання волі, що є “останньою ціллю кожного виховного впливу”. Головне значення в розвитку характеру має воля: людина з слабо розвиненою волею не може мати міцного незалежного характеру. “Тверда воля — це головний чинник, що дає дитині змогу опанувати своїми емоціями” [4, 223]. Виховання волі залежить від нас більше ніж “вироблювання ума”. Розумові здібності людини мають певну межу, недосяжні кордони, тим часом як воля може удосконалюватися безкінечно, все життя.

У “Педагогіці” автор виділяє поняття “розсудкової волі” та “розумової волі”. Бажання, над яким людина задумується, він називає “розсудковою волею”. Але якщо цьому бажанню ми даемо ще й моральну оцінку, то це “розумова воля”. Акт волі відбувається в середині людини, зовнішньо він виявляється вчинком (“чином”). “Хто свою волю виконує чином, той має сильну волю, і навпаки, чия воля не може спромогтися на чин, така воля слаба, — її наміри безвартісні” [1, 234].

Результат волі може бути не тільки зовнішній, але й внутрішній. Такі “внутрішні чинності” відбуваються в душі. Природна потреба і моральний обов’язок людини — бути вільною. “Свобода волі — це здібність душі свободно вибрати між предметами нашого бажання” [1, 35]. Ю.Дзерович наголошує на позитивному значенні волі. Розумна воля є ознакою людської величини. Але лише воля, яка незалежна від помилок і слабкості, а основою якої є правота, витривалість, сила, моторність, — “воля, що змагає до добра”, що робить людину мудрою і доброю.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Поряд із цим Ю.Дзерович вказує на такі слабкості, хиби волі, які дитині треба долати. Інколи ми не знаємо, як нам діяти в тій чи іншій ситуації. Педагог називає це “незгідністю з внутрішнім переконанням”. У таких випадках він радить звернутися до християнської етики, думок мудреців різних народів. Іншою хибою є повільність та нерішучість. Людині бракує не доброї думки, планів, а виконання, впровадження цих планів у життя. У дітях треба виховувати рішучість, жвавість, сміливість приймати рішення. До слабкостей волі автор відносить брак сили і витривалості; непостійність і хиткість. Дитина від природи має склонність до зміни діяльності: спочатку пристрасно береться до якоїсь справи і дуже швидко запішає її, коли зацікавиться чимось іншим. Тому дитину треба привчати до постійності, бо постійність – це така риса волі, яка перемагає будь-які труднощі, щоб досягнути поставленої мети. Дитину треба виховувати так, щоб вона не кидалася від однієї справи до іншої, щоби закінчувала розпочату справу і не ставила собі багато цілей водночас [1, 236–237].

Воля — це не тільки думка, але та сила, яка цю думку впроваджує в життя, виконує її. Ю.Дзерович виділяє ряд засобів удосконалення волі, першим серед яких є “систематичне образування розумових сил”. Навчання сприяє виробленню характеру, розвиваючи увагу, розум, викликаючи постійно власну ініціативу, даючи дитині заняття, які цікаві для неї та вимагають самостійної активності. Ясний, широкий і глибокий погляд і судження — це приготування до зміцнення й удосконалення волі. “Адже воля, — зазначає педагог, — це прямування, кермоване пізнанням; розумна воля не йде навмани, залежно від якоїсь примхи, але стало, згідно з зasadами, що їх буде і здобуває розум” [1, 238].

Другим засобом є формування стальних переконань, “здорового світогляду”, який необхідно “переводити в чин”. Тому світогляд мусить стати переконанням, а це не дается без напруженості, боротьби й участі волі.

До інших засобів вироблення волі Ю.Дзерович відносить такі, як дотримання раз встановленого порядку; панування над собою і переборювання себе; сповідь, св. Причастя і молитва; звичка призначаювати себе до доброго, хотіння. “Хотіти — це не така проста річ, як може видатися, цього треба довго вчитися” [1, 238]. Треба навчитися “витривалохоті”. Тому постійність і витривалість Дзерович відносить до засобів, які удосконалюють волю.

Характерна людина в кожному окремому випадку діє так, як вона діяла в попередньому випадку того самого роду. Тому кажуть “характерна людина”, коли мають справу з людиною сильної волі. Коли хто відступає від своїх засад, кажемо, що в нього слабкий або хиткий характер. Якщо засад у чиїсь поведінці не можна взагалі знайти, то кажуть, що в нього нема характеру. Від характеру залежить вартість людини. З багаточисленних почуттів, нахилів, пристрастей, здібностей, вчинків, які дано людині, є одна природна монархія волі. “Тамонархія волі — це характер” [1, 239].

Ю.Дзерович говорить, що формування характеру не є чимось новим у педагогіці. Найого думку, це тільки продовження в навчанні розуму, волі і серця і пристосування того всього до життєвої практики. “Це немов з’ясування всього виховання, корона і останнє слово педагогіки” [1, 240].

Розмірковуючи над проблемою виховання характеру окремої людини, Юліан Дзерович робить узагальнення щодо виховання характеру українського народу, української нації. “У нашого народу нема ще виробленої сильної волі. Нема у нас постійності: наші люди зражуються легко перепонами і невдачами і мають особливий нахил нарікати на свою нещасну долю, несвідомі того, що не слізами, але твердою працею здобуває собі людина кращу долю” [1, 237]. З цього приводу слушно зауважив і М.Коновалець: “не можна впадати в крайність; мовляв, не треба виховувати інтелектуалів, а лише фахівців”. Це треба робити гармонійно. “Гармонійний розвиток ума і духа, знання і волі — повинні стати основою шкільного виховання нашої молоді” [3, 116].

Вищенаведене дає підстави стверджувати, що ідеї галицького педагога Ю. Дзеровича не втратили своєї актуальності і в наш час. Вивчення характеру сучасної української молоді та його формування є нагальною потребою, продиктованою обставинами сучасного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзерович Ю. Педагогіка. — Львів: Накл. Греко-катол. Богословської Академії, 1937. — 240 с.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

-
2. Енциклопедія українознавства: У 10-и т. /НТШ у Львові: Перевидання в Україні. — Львів, 1993. — Т. 2. — С. 509.
 3. Коновалець М. Школа для життя // Рідна школа. — 1933. — Ч. 8. — С.116.
 4. Русова С.Теорія і практика дошкільного виховання // Русова С. Вибрані педагогічні твори. — К.: Освіта, 1996. — С.223–284.

Тетяна ТЕРЕШКО

ВОЛИНСЬКІ ЖІНОЧІ ГІМНАЗІЙ ТА ПРОГІМНАЗІЙ: УТВЕРДЖЕННЯ ДУХОВНОСТІ

На межі другого і третього тисячоліть християнської ери постало питання про роль і місце жінки у формуванні та утвердженні духовності, сукупності тих генетико-психологічних та соціально-культурологічних особливостей, з яких складається українське світобачення. Проблема освіти жінок — одна з найостріших у психолого-педагогічній, філософській, релігійній думці, адже у розв'язанні проблем формування духовного світу людини найважливішу роль відіграє сім'я як визначальний фактор становлення і розвитку особистості. Значне місце у цьому займають освітні заклади, які покликані виховувати і навчати особу високої культури, духовно збагачувати, сприяти розвитку її активності в практичному утвердженні істини, добра і краси в усіх проявах людського буття.

Якщо початком розвитку чоловічої освіти можна вважати останню чверть XVI ст., коли на Волині Костянтином Острозьким була заснована Острозька Академія, що проіснувала до смерті свого фундатора (1608р.), то до усвідомлення необхідності освіти жінок суспільство прийшло лише наприкінці XVIII — на поч. XIX ст.

Одна з дослідниць історії жіночої освіти О.Ліхачова відзначила, що у міркуваннях сучасників різних епох про жінку до формули “гарно вихована” доби Петра додалось “мила, люб’язна, весела”, іноді долучалося “освічена” — для часів Катерини, лише у кінці XIXст. додалась формула “дуже гарно освічена”.

На початку XIX ст. важливу роль в історії освіти жінок відігравали приватні пансіони, які до появи інститутів були єдиними освітніми закладами для жінок. Із заснуванням інститутів зросла їх роль як засобу русифікації населення. Звичайно інститути давали кращу освіту, ніж приватні пансіони, але вважалось, що головною метою освіти жінок було набуття знань не стільки наукових, скільки загальних, енциклопедичних.

Оскільки у першій половині XIX ст. на території України, під владою Російської імперії, виникло лише п'ять дівочих інститутів, які мали характер станових установ, то не дивно, що проблема освіти жінок привернула увагу багатьох відомих педагогів, громадських діячів. Прогресивні погляди М.Пирогова, К.Ушинського, професора Н.Вишнеградського щодо місця жінки у суспільстві широко обговорювали в пресі. Ось чому до уряду стали надходити численні клопотання про відкриття середніх жіночих закладів. Згодом, у 1854р. була створена державна установа під назвою “Відомство закладів імператриці Марії”. Статут жіночих гімназій цього відомства був затверджений 9 січня 1862р. [12, 64].

В Україні діяли 4 гімназії цього відомства. Одна з них — у Волинській губернії. Входила вона до складу Київського навчального округу. 12 березня 1866 р. Головною радою жіночих навчальних закладів було відкрито гімназію на 210 учениць у м.Житомирі, яка за бажанням місцевих жителів назвали Маріїнською. Цей заклад давав можливість здобути освіту представницям усіх без винятку станів, незалежно від віросповідання. Так, у 1906–1907 навчальному році з 534 учениць гімназії навчалися 143 міщенки, 142 дочки чиновників, 134 дворянки, 35 доньок купців, 24 — священнослужителів, 24 — військовослужбовців, 11 — городян, 11 — селянок, 5 іноземних підданих. Не існувало обмежень і щодо віросповідання: 303 учениці православного, 147 — іудейського, 74 — римсько-католицького, 5 — лютеранського, 4 — ісламського. Вступні екзамени проводилися двічі на рік [3, 187].

Питання морального виховання займали важливе місце у поглядах педагогів Маріїнської гімназії. Головним у вихованні вважали формування добродетелей. Особистість, на їхню думку, має мати такі якості: любов і співчуття до близького, батьків, свого народу, усього людства, гармонію і сумлінність, справедливість, слухняність, чесність, старанність у роботі і навчанні, працьовитість і послужливість, порядність, правдомовність, милосердя, скромність,

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

щирість, відвертість та інші ознаки моральної суті людини. З цією метою були затверджені Правила не лише для вихованок, але й для їхніх батьків.

Питання про організацію освіти жінок широко обговорювалося й на державному рівні. Після обдумування можливих перетворень жіночих шкіл у 1860 р. був затверджений проект Положення про жіночі училища Міністерства народної освіти, за яким при кожному училищі засновувались дві ради: попечительська — для сприяння успішній діяльності закладу з боку громадськості та педагогічна — для вирішення навчально–виховних питань.

Однак, зважаючи на досвід існування перших закладів цього типу, Міністерство народної освіти затвердило нове положення про жіночі гімназії і прогімназії, за яким жіночі училища відповідно перейменовувалися [4, 40]. Ним передбачалося введення у гімназіях 7–річного навчання, бо, як свідчив досвід шести років недостатньо для ґрунтовного засвоєння навчального курсу. Після успішного закінчення восьмого педагогічного (додаткового) класу вихованки отримували звання домашніх наставниць і вчительок.

За даними статистики, у Київському навчальному окрузі у 1889 р. жіночих гімназій було 12, прогімназій — 10. Класів у них було 146. Через 10 років (у 1898 р.) кількість гімназій зросла до 16, прогімназій — 9 класів [11, 6]. На Волині у гімназіях навчалося 322 жінки, в училищах за положенням 26.05.1869 р. — 5578. На Правобережжі, зокрема Волині, кількість освітніх середніх закладів для жінок була малочисельною через штучне сповільнення їх діяльності урядом. Іншою причиною була заборона діяльності земств.

Жіночі училища утримувалися за рахунок плати за навчання, численних пожертвувань, одноразових приватних внесків. Але й цих коштів було недостатньо. Тому в положенні 1870 р. передбачалося надання урядом грошової допомоги до 2000 крб. гімназіям і 1000 крб. прогімназіям на рік [10, 397].

У звіті І. Посадського зазначено, що у 1889 р. на утримання жіночих гімназій Київського навчального округу, до якого належали освітні заклади Волинської губернії, надійшло лише 267.936 крб. Але сума постійно зростала і на 1898 р. досягла 408.694 крб.: зневига за навчання становила 58,1%, із державної казни — 15%, із міського бюджету — 7,6%, пожертвування — 3,3%, проценти із капіталів — 2,4%, інші суми — 13,6%. Отже основним джерелом утримання жіночих гімназій так і залишилась плата батьками за навчання. Щодо інших джерел, то, як звітував І. Посадський, вони були не стійкими, бо наприклад, сума від міського бюджету зменшилась порівняно з 1889 р. Разом із тим витрати на утримання жіночих гімназій та прогімназій збільшилися на 56% — з 264.023 крб. до 412.138 крб., порівняно з 1889 по 1898 рр. на 148, 115 крб. Найбільші витрати викликані необхідністю утримання особового складу — 68,2%, на господарчі потреби — 16,4%, стипендії та допомога ученицям — 1,3% [11, 7–8].

Варто зазначити, що у період з 1889 р. по 1898 р. середня вартість навчання однієї учениці становила 86 крб. на рік: найнижчою була у 1897 р. (55 крб.), найвищою — у 1892 р. (117 крб.). Середня вартість плати за право навчання у жіночих прогімназіях становила 58 крб. на рік і зменшилася за десять років з 64 крб. до 41 крб. [10, 9]. Зменшення вартості навчання було зумовлене необхідністю залучення до освіти більшої кількості жінок.

Зрозуміло, що через брак коштів усіляко заохочувалася приватна ініціатива, головною рушійною силою якої стало розуміння важливості та необхідності середньої освіти для жіночтва. Іншим характерним явищем в житті жіночих закладів було заснування товариств допомоги малозабезпеченим вихованкам. Так, із перших днів відкриття в м. Рівному жіночої гімназії (1900 р.) тут виникло таке товариство, діяльність якого полягала у внесенні платні за навчання за бідних вихованок, видачі їм книг та інших посібників, забезпечені одягом, житлом, відзначенні особливо здібних подарунками, влаштуванні вистав із безпрограмною лотереєю в антракті, ювілейних вечорів тощо [8, 2].

Отож, незважаючи на брак коштів, але завдячуячи прогресивним громадським діячам, педагогам, зміцнювалася матеріальна база гімназій, постійно поповнювалися новими виданнями і навчальними посібниками бібліотеки закладів. Усе це свідчить про нестримний потяг жіночтва до знань, престижу освіти, усвідомлення місця всебічно розвиненої жінки у суспільстві. Так, загалом у Київському навчальному окрузі кількість книг у бібліотеках жіночих гімназій зросла за десятиліття (з 1889 по 1898 р.р.) на 78%, а кількість томів — на 83%. За цей період відчутно побільшало необхідних пристройів у фізичних кабінетах — на 100%. Кількість предметів у природничо–історичних кабінетах збільшилася на 60%. Загалом на

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

бібліотеки, кабінети, різні навчальні посібники протягом десяти років (з 1889 по 1898р.р.) по всіх жіночих гімназіях Київського навчального округу було витрачено 62.900крб., з яких гімназії використали в середньому 2,4% від загальної суми [11, 10].

Як свідчать протоколи педагогічної ради Рівненської жіночої гімназії за різні роки, учительський колектив неодноразово звертався до попечителя Київського навчального округу з клопотанням дозволити використовувати новіші ті чи інші посібники, книги, журнали під час навчання, а також для додаткових читань щонеділі. Зазначимо, що Постанова від 30 січня 1906р. за №1716 вказує на те, що на спеціальні кошти закладу можуть бути виписані книги лише наукового змісту, а не популярні журнали та газети [9, 15].

Статистичні дані зі звіту І.Посадського свідчать про стабільність успішності у жіночих гімназіях Київського навчального округу. Середній її показник складав за 10 років (з 1889 по 1898р.) 76,3%: по гімназіях — 80,7%, в прогімназіях — 61,3%. Однак, якщо у 1889р. середня успішність становила 77%, то у 1891р. вона знизилась до 75%. Найвищою була у 1894р. — 79,9%, найнижчою у 1898р. — 71,2% [11, 18]. Як зазначає інспектор, вивчення російської мови було для учениць “малоросійського походження” досить нелегкою справою, а тому керівництво Київського навчального округу, дотримуючись русифікаційного курсу, надавало усім повноваження збільшувати кількість годин на вивчення російської мови за рахунок годин, відведеніх на вивчення інших предметів, а також у додатковий час і у вихідні дні.

Разом із гімназіями, підпорядкованими відомству імператриці Марії і Міністерству народної освіти, успішно функціонували приватні гімназії, які утримувалися за рахунок платні за навчання та на кошти засновників, однак конкуренція з маріїнськими і міністерськими закладами змушувала їх встановлювати помірну платню. Звичайно, приватні заклади керувалися програмами та навчальними планами жіночих гімназій Міністерства народної освіти, однак їх засновники, відчуваючи потребу заповнити певні прогалини, мали право вносити зміни після узгодження з керівництвом навчальних закладів.

На Волині кількість приватних жіночих гімназій та прогімназій збільшилась на початку ХХ ст. Так, у місті Луцьку Г.Коленко отримала дозвіл на відкриття приватної жіночої прогімназії, яка у 1903р. була реформована у гімназію. У жовтні 1905р. у цьому закладі виник нелегальний соціал-демократичний гурток, який видавав, навіть, рукописний журнал “Свободная школа”. Керівником гуртка був учитель історії А.Огієвський. На нелегальних зібраннях членів гуртка організовувалися читання революційної літератури, обговорювалися реферати на такі теми, як “Історія розвитку соціал-демократичних партій різних країн”, “Характерні риси російської соціал-демократії” та ін. [7, 26–27].

Почали успішно працювати приватні гімназії у Ковелі (1905р.), дві у Житомирі (1903р., 1904р.), у Дубні (1908р.), Кременці (1909р.), у Здолбунові — з ініціативи баронеси фон Таубе (1909р.), Володимир-Волинську (1910р.), прогімназії в Ізяславі (1912р.), Новоград-Волинську (1912) та ін.

Свій особливий статут мало Острозьке жіноче училище графа Д.Блудова, яке було створене після поразки польського повстання у 1863р., коли Росія почала активно будувати церкви і відкривати церковно-приходські школи на Волині. У липні 1865р. графіня А.Блудова одержала у своє розпорядження від Міністерства державного майна будинок і садибу колишнього капуцинського кляштору й одночасно приступила до перебудови другої частини братської церкви під училище. Першою відкрила свої двері Школа грамотності, у якій викладалися Закон Божий, читання, письмо й арифметика [5, 3–10].

Заслуговує на детальне вивчення статут училища, написаний разом з інспектором чоловічої прогімназії П.Лисенком, у якому, зокрема, вказано, що “метою училища, за заповітом графа Д.Блудова, є розвиток у дітях непохитного переконання, що вони і предки їхні — росіянини, корінного російського походження, що тутешній край був колискою Росії, і православна віра, з самого введення християнства, є вірою всіх слов'ян...” [2, 3–12]. Якбачимо, мета училища повністю співпадала з русифікаційною політикою уряду, адже цей жіночий заклад ще з початку свого заснування бачився як своєрідний просвітницький центр, який би поширював і підтримував російський дух, групував би відданих цій ідеї людей.

Утримувалося училище за рахунок його засновників, а також плати за навчання, яка у перший рік відкриття становила 5 крб. на рік, а згодом зростала: із 150крб. за пансіонерку у 1902 р. — до 200 крб. у 1914 р.(для порівняння: у Луцькій приватній жіночій гімназії вартість

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

навчання однієї учениці становила 60 крб. у 1907 р.), пожертвувань купців, братчиків і братиць. Допомагало коштами і Міністерство народної освіти [2, 3–14]. Однак матеріальне становище було тяжким, і це змусило графиню А.Блудову звернутися до Міністра народної освіти Д.Толстого з проханням взяти училище у своє відомство, якому воно і підпорядковувалося до 1923 р.

Заслуговує на вивчення і досвід приватної жіночої гімназії М.Рекало, яка у краї була заснована на численні клопотання городян міста Остріг. Якщо училище графа Д.Блудова було початку використовувалося як замкнутий навчальний заклад, розрахований переважно на освіту дочок священиків, учителів, дворян винятково православного віросповідання, то згодом виникла гостра потреба в освіті дочок решти інтелігентних мешканців міста. У 1906р. дружина покійного місцевого викладача М.Рекало відкрила приватне жіноче училище 1-го розряду. Згодом представники острозької громадськості неодноразово зверталися до попечителя Київського навчального округу з проханням створити урядову жіночу гімназію, реорганізувавши з цією метою приватне училище пані Рекало. Однак, незважаючи на численні колективні та індивідуальні звернення острожан, подання телеграм до Міністерства народної освіти, після тривалої тяганини Київський навчальний округ прийняв 9 червня 1910 р. рішення відхилити клопотання острожан, а проти пані Рекало за її прогресивні погляди у справі поширення жіночої освіти розпочалась кампанія [6, 171–177]. Як свідчить історія, приватна ініціатива не завжди підгримувалася урядом і місцевими бюрократами.

Навчальний курс у маріїнських, міністерських і приватних гімназіях був однаковим і містив такі обов'язкові предмети: Закон Божий, російська мова і словесність, французька і німецька мови, історія, географія, природознавство, арифметика, геометрія, фізика, чистописання, малювання, співи, рукоділля, танці, основи педагогіки. У 7-му педагогічному класі викладалися ще й анатомія та фізіологія людини, гігієна, історія літератури, дитяча література. Однак існували певні розбіжності у програмах та навчальних планах. Так, у гімназіях та прогімназіях Міністерства народної освіти курс географії був набагато коротший, іноземні мови, співи, малювання, гігієна були не обов'язковими, тоді як у закладах відомства імператриці Марії французька та німецька мови були обов'язковими, а малювання згідно з циркуляром від 13 квітня 1908 р. включалося в групу наукових предметів. Наприкінці року проводився екзамен з цього предмету. Однак дещо скороченими, порівняно з міністерськими, у маріїнських гімназіях були курси математики і чистописання [12, 64–66].

Значна увага у жіночих середніх закладах Волині, як і в усьому Київському навчальному окрузі, зверталася на моральне виховання, адже прогресивна громадськість зробила висновок, що причиною багатьох моральних та соціальних проблем суспільства є неосвічена мати. У виховному процесі використовувалися прогресивні погляди багатьох учених, освітніх діячів, педагогів. Розуміючи, що будь-яке навчання нічого не варте без виховання, О.Барвінський зазначав: “Наука була б сама по собі поверхневою, а щоб вона могла справді освічувати, тут мусить допомагати виховання: успіхи, досягнуті вихованням, повинні бути внутрішньою підвалиною науки, і в цьому випадку наука виховує. Отже, наука може бути доброю лише тоді, коли впливає на виховання, інакше б вона “пустим управлінням сил душевних”, переказом певної суми відомостей для окремих цілей життя” [1, 33].

Система виховання у гімназіях та прогімназіях базувалася на християнській основі. Учениці повинні регулярно відвідувати церкву, бути присутніми на літургіях, панахидах, доповідати наставникам про те, що вчасно бувають на сповіді, влаштовувати вечори пам'яті померлих членів царської сім'ї, видатних громадських діячів, педагогів, письменників, музичні свята, вистави, концерти, програма яких повинна бути заздалегідь затвердженою попечителем Київського навчального округу. Заслуговують на увагу теми творів, запропоновані вихованкам: “Позитивні та негативні риси характеру Печоріна”, “Кого можна назвати щасливою людиною”, “Значення знань у житті людини”, “Вплив освіти на моральність людини”, “Яка користь від читання книг” тощо. Добре виховання вважалося найбільшим скарбом людини, адже лише воно має зробити жінку здатною досягнути своє призначення. Педагоги закладів переконалися, що виховання на християнських засадах розвиває природні сили і властивості, спроможне боротися з викривленими вадами, прагне до цивілізації, яка через християнство стане облагородженою. Виховні ідеали визначалися трьома принципами: православ'ям, самодержавством і народністю. Ці постулати офіційної педагогіки, що панували в Київському

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

навчальному окрузі і застосовувалися повсюдно, диктували вихователям, як будувати свої стосунки з ученицями, при цьому всі діти страждали від дефіциту тепла і душевності з боку своїх наставників.

Однак, незважаючи на тяжке матеріальне становище, слабку матеріально-технічну базу, певні оргіхи у навчально-виховному процесі, русифікаційну політику уряду, на Волині у 2 половині XIX — на поч. XX ст. склалася досить розгалужена система освіти, завдяки ентузіазму просвітителів і меценатів відкривалися жіночі гімназії та прогімназії, створення яких стало важливою подією в розвитку вітчизняної системи народної освіти. Отож, при будуванні демократичної і гуманної системи сучасної освіти варто уважно вивчити вітчизняний досвід, простежити еволюцію мети, змісту, форм і методів навчально-виховного процесу в історії розвитку української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барвіньский О. Впливъ науки языка матернаго на виховане. Зъ уваги на школы гимназиальны // Школьна часопись. — Львів. — Р.1. — 1880. — С.33.
2. Гр. А.Д. Блудова и Острожское Братство. В память десятилетия со времени кончины основательницы / Под ред. И.П.Хрущова. — С.-Петербург, 1903. — С.3–14.
3. Єршова Л.М. Маріїнська жіноча гімназія в системі середніх учебних закладів Волині // Велика Волинь: минуле й сучасне: Тези міжнар. краєзнавч. конференції. — Житомир, 1993. — С. 187.
4. Женские гимназии и прогимназии Министерства нар. просвещения (1905г.). — С.40.
5. Женское гр.Блудова училище (с 1866 по 1886 гг.) / Сост. по порученню Попечительниць училища братчик М. Родевич. — С.Петербург, 1903. — С.3–10.
6. Ковальський М. Етюди з історії Острога. — Острог, 1998. — С.171–177.
7. Михайлюк О.Г. Розвиток освіти в Луцьку в XIX — на поч. ХХ ст. // Велика Волинь: минуле й сучасне: Тези регіональної наук. конференції, 1991. — С.26–27.
8. ОДА в Рівному, ф. 568, оп 1, спр.11, арк.2–4.
9. ОДА в Рівному, ф. 568, оп 1, спр.24, арк.17–19.
10. Свод законов Российской империи. — СПб,1893. — Т.Х1. — Ч.1. — С.397.
11. Среднее учебные заведения Киевского учебного округа за десятилетие (1889–1899) / Под. ред. И.В.Посадского. — Киев, 1899. — С.6–18.
12. Сухенко Т.В. Жіноча середня освіта в Україні (XIX — поч. XX ст.) // Укр. іст. журнал. — 1998 — №5. — С.64–68.

Юлія ЧЕРНЕЦЬКА

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ СУСПІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Проблеми виховання дітей та підлітків були предметом дослідження вчених протягом усієї історії розвитку людства.

Ідея виховання підростаючого покоління зародилася ще в період первіснообщинного ладу і подальшого розвитку набула в період рабовласницького ладу в країнах Стародавнього Сходу (Індія, Китай), в Єгипті, Греції, Римі та в епоху феодалізму, втіливши у певній формі при церквах. Такі свідчення про суспільну опіку й навчання дітей—сиріт при церквах і монастирях підтверджуються описом, складеним у першій половині століття XVII Павлом Алепським. Варто зазначити, що найперше згадування датоване 996 роком, коли князь Володимир Красне Сонечко поклав опікування дітьми—сиротами на духовенство. В пізніших літературних пам'ятках Русі X–XIV можна простежити велику кількість соціальних проблем, які впливали на суспільне виховання дітей, прояву турботи про них. В “Житії Феодосія Печерського”, “Повчанні Володимира Мономаха” (XI ст.), в житіях Олександра Невського і Сергія Радонезького (XIII–XV ст.) розглядаються соціальні проблеми сім'ї, проблеми підготовки дітей до життя, рішення сімейних, суспільних та соціальних конфліктів. Відомо, що в дохристиянській Русі існували скудельниці і божедомки, які займалися опікуванням дітей—сиріт. Цю традицію продовжував князь Ярослав Мудрий, який у 1016 році упорядкував притулок для дітей—сиріт, де на його кошти виховувалося понад триста хлопчаків. Запровадження християнства в Київській Русі сприяло створенню закладів суспільного

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

виховання. При княжих дворах, церквах і монастирях створювались школи для дітей знаті та притулки для дітей-сиріт і аномальних дітей.

Під час царювання Івана Грозного опікування сиріт було включено в коло завдань органів державного управління, був створений Церковний патріарший указ. Стоглавим Собором 1551 року було призначено кожній церкві створити богадельні та сирітські будинки.

У XVI–XVII століттях на території України, Росії, Білорусії та Прибалтики поширювалися езуїтські, соцініанські, кальвіністські навчально–виховні заклади, а також братські школи та школи при козацьких полках. Цар Федір Олексійович видав указ про влаштування за рахунок державної скарбниці благодійних закладів для хронічно хворих, жебраків і сиріт. Ця політика благодійності була державною.

Перші спеціальні дитячі будинки для бідних дітей, дітей–сиріт були створені у 1682 році. Їх розвиток припадає на XVIII–XIX століття. У першій половині XVIII століття Феофан Прокопович продовжував цю українську педагогічну традицію. Він створив першу школу для дітей–сиріт і бідних дітей різних станів інтернатного типу при заміському архієрейському домі. Але порівняно широкого розмаху державна політика виховання дітей–сиріт набула у XVIII ст. У 1706 новгородський митрополит Іов побудував на власні кошти при Холмово–Успенському монастирі виховний будинок для “незаконнонароджених дітей і всіляких підкидних немовлят” [2, 18], а у 1715 році Петро I видав указ про влаштування в Москві та інших містах Росії госпіталів для незаконнонароджених дітей. Згодом цих дітей передавали в науку до майстра, слугувати в сім'ї городян або в селянські родини. Ця форма виховання дітей–сиріт широко практикувалася в Росії в кінці XVIII–на початку XIX ст. На місцях, як і раніше, опікування дітей покладалось на сільські громади, монастири і поміщиків.

Пожвавлення уваги до дітей–сиріт спостерігається за часів Катерини II. В квітні 1764 р. був відкритий Московський виховний будинок, який був побудований “спільним поданням христолюбців” [1, 130]. За задумом його ініціаторів І.Бецького та О.Барсова в цьому таїнських виховних будинках належало створити “третій стан”, “нову породу людей”, здатних служити вітчизні “длом рук своїх в різних мистецтвах і ремеслах”. Усі хлопчаки і дівчатка з 7–11 років щодня по одній годині навчалися в школі; 11–14 років навчалися ремесел і тамошнього мистецтва; в 15–16 років вихованці готувались до виходу із виховного будинку. Наділені “природним талантом” навчалися іноземних мов, готувалися до аптекарської справи і малювання. Залишивши стіни виховного будинку, молоді люди ставали вільними. Обдаровані юнаки могли поступати в Московський університет, а дівчата — в Смолінський інститут благородних дівчат [2, 22].

У 1777 рр. указом сенату виховний будинок був відкритий у Петербурзі. Велінням імператриці всі діти, що “потребують опікування, не мають прохарчування, догляду і опіки” зараховуються назавжди у відомство Виховного будинку. Так, у 1892 році під опікою Санкт–Петербургського Виховного будинку знаходилося 33 955 дітей і дорослих (через 100 років після створення).

Соціальна політика в Росії XIX ст. значною мірою відображає її історичний розвиток, характеризується бурхливим зростанням усіх галузей господарства, розвитком промисловості, засобів зв’язку, шляхів сполучення, масовим застосуванням техніки, промисловим переворотом і супроводжується загостренням соціальних проблем, посиленням соціального розшарування, зростанням кількості знедолених.

Особливу активність у благодійній діяльності проявила дружина Павла I Марія Федорівна. Вона була призначена начальником Виховного товариства благородних дівиць, а пізніше виховних будинків. Після її смерті було упорядковане відомство установ імператриці Марії Федорівни, яке відало не тільки опікуванням бідних і сиріт, але й інститутами благородних дівиць, жіночими училищами, гімназіями, школами для глухих і сліпих, дитячими притулками і сирітськими інститутами [8, 213].

Починаючи з 1797 року, створюються виховні будинки, які мали називу дитячих притулків. До 1900 р. в Україні існувало 63 таких заклади, у них виховувалося 2 117 дітей. Як приклад можна навести Олександрівський притулок для хлопців із бідних сімей, який був заснований у 1881 В.Одоєвським та існував на пожертвування приватних осіб і власні кошти упорядника; Ольгинський притулок, заснований І.Зобіним у 1899 році, та притулок для дітей вільних батьків і дітей кріпаків, що був відкритий міщанином Некрасовим у Харкові у 1842 році.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Не можна не відзначити, що в XIX ст. понад 5 років життя в цих та інших притулках будувалось відповідно до “Положення про дитячі притулки”, яке було написане князем В.Одоєвським. Варто також підкреслити, що земства відіграли велику роль у розвитку народної освіти в цілому, в допомозі сиротам і бідним зокрема. Доказом цього є збільшення кількості сирітських виховних будинків у губерніях на період з 1861–1891 років майже у два рази.

Благодійність у Росії XIX ст. здійснювалась не тільки за рахунок пожертвувань різних суспільних і приватних осіб, але й за рахунок царської казни. На 1855 рік у Росії було 365 навчальних закладів, 40 лікувальних, виховних будинків і благодійних притулків. На початку ХХ ст. на розвиток суб'єктів суспільного навчання і виховання мав вплив демократичний і революційний рух і, як наслідок, широкого поширення набули ідеї вільного виховання, поборниками якого виступали, зокрема, К.Вентцель, С.Шацький, О.Зеленсько. Наперіод з 1861 по 1891 роки збільшилась кількість сирітських виховних будинків у губерніях майже вдвічі [7, 31].

Протягом 1917–1920 років в Україні відбулися глибокі соціальні зміни, які позначилися на всіх ланках системи народної освіти.

Перший міністр освіти України (спочатку — Генеральний секретар освіти уряду Центральної Ради) Іван Стеценко визначив найголовніші підвищувачі освіти українського народу, серед яких систему взаємин школи, суспільства і держави: “Громадянами вільної Української республіки не можна правити згори, категоричними вміннями; так само і нова школа повинна управлятися самою громадою, в інтересах якої вона виховує майбутніх громадян” [6, 3].

Ця ідея розкриває сутність взаємозалежностей у поглядах на суспільне виховання визначних українських педагогів початку і першої половини ХХ століття — Б.Грінченка, С.Русової, Г.Шерстюка, С.Черкасенка, Ю.Сірого, С.Сірополка, Я.Чепіги (Зеленевича), Т.Лубенця (Норця), І.Огієнка та багатьох інших педагогів і методистів. Розпочинається період реорганізації шкільної справи, що включала створення інтернатних закладів. Велика увага зосереджується на розробці принципових положень суспільного виховання та навчання, на основі яких створювались проекти різних типів дитячих закладів.

Перша санаторна школа з'явилась у Санкт-Петербурзі у 1908 році, яку очолював В.Кашенко. Вона забезпечувала лікування, навчання та виховання дітям, які потребували особливих умов виховання у зв'язку із хворобою, та об'єднувала педагогічні, лікувальні та дослідницькі цілі.

У 1909 році В.Кашенко прочитав доповідь на XII з'їзді природознавців і лікарів “Про організацію лікувально-педагогічних закладів для розумово відсталих дітей”. За цією доповіддю було прийнято резолюцію про доцільність створення в країні спеціальних закладів для всіх категорій ненормальних дітей. На основі цього закладу в 1918 році організовується Будинок вивчення дитини. На базі медико-педагогічної консультації розвинулась педагогічна клініка, аналогів якої не було не тільки в Росії, а й у світі [5, 468].

Постановою Ради народного господарства від 5 червня 1918 року подібного роду школи включались як державні заклади в систему народної освіти, пріоритетними принципами яких було викорінювання інвалідно-звеважливого підходу в навчанні і вихованні дітей, які мають аномалії фізичного чи психічного розвитку.

На 1 січня 1911 року у 438 притулках виховувалося 14 439 дітей дошкільного та молодшого віку. Більшість притулків утримувались за рахунок самоокупності і самозабезпечення, що потребувало постійного залучення дітей у виробництво [4, 144].

На основі вивчення процесу виникнення німецьких, англійських, французьких і бельгійських “нових шкіл” завідувач відділу дошкільної та позашкільної освіти Софія Русова закладає ідейні підвищувачі і принципи майбутньої української школи. За висновком дослідниці, зробленим на основі ґрунтовного теоретичного аналізу західноєвропейської педагогічної думки того періоду, у відповідь на вимоги суспільств, у яких існує школа, остання неминуче стає національною [9, 34].

С.Русова зазначає: “Як і все нове, така українська школа викличе багато суперечок, незгоди та ін. Виростаючи серед несприятливих для усякої національної роботи обставин, вона на перших порах матиме мало допомоги в суспільстві. От через що бажано, щоб вона, як і багато європейських нових шкіл, виростала не в місті, а в здоровому степовому повіті, щоб це був інтернат, коло якого згуртувалися б справді ідейні педагоги, що присвятили б цьому ділу

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

своє життя, віддали йому найкращі скарби своєї душі. І тоді, випробувавши найкращі сучасні методи, вони справді виробили б сталі, корисні, поступові принципи й засоби нової української школи, майбутньої школи!” [9, 35].

Також у цей період розпочинається створення мережі будинків для безпритульних дітей, дитячих містечок, колоній, клубів у багатьох містах України та Росії, метою яких було влаштовування всіх безпритульних дітей у дитячі навчально–виховні заклади, підготовка їх до самостійного життя. Російський Наркомат освіти та Наркомос в Україні вважали, що такі заклади освіти повинні мати єдині принципові положення суспільного виховання дітей, бо всі вони покликані виконувати одне й те ж завдання — формувати нову людину. Школа має бути школою життя. Отже, вона повинна мати те, що є в навколошньому житті: клуби, майстерні, бібліотеки, ідаліні [10, 18]. У 20–х роках створюються навчально–виховні заклади, в яких учні знаходились протягом дня. Вони дістають називу дитячих будинків.

Через велику кількість безпритульних та бездоглядних дітей, що залишила після себе громадянська війна, Наркомос України розв’язує проблему виховання, догляду і життя дітей шляхом розгортання мережі шкільних комун і дитячих колоній, надає інструктивно–методичну і матеріальну допомогу та організовує підготовку кваліфікованих кадрів для них. Цікавими з цього приводу є ідеї та досвід педагогічної діяльності К.Вентцеля, С.Шацького, В.Сороки–Росинського та А.Макаренка. Їх теорія і практика суспільного виховання та навчання були розраховані на те, щоб діти уникли несприятливого середовища й опинилися в умовах, які б сприяли формуванню позитивних моральних якостей і здібностей, адекватних цілям створеного соціалістичного суспільства. Концепція виховання К.Вентцель ґрунтуються на розвитку волі “шляхом вільної дії самостійної творчості, тому що воля є центральним фактором духовного життя, завдяки якому все це життя отримує єдність і гармонійний розвиток і разом з тим є вінцем і вищою крапкою розвитку духовного життя” [3, 439].

С.Шацьким розглядалися основні проблеми дитячого колективу, дитячого самоуправління, найгостріші питання соціального виховання. Першорядна увага зверталася на цікаво організовану працю, єдність посильної праці й естетичного виховання, громадську роботу і самодіяльність дитячого колективу [3, 198].

Вивчення й аналіз нормативних документів та педагогічної літератури дає змогу зробити висновок про те, що заклади суспільного виховання на період 1921–1924 років, з одного боку, знаходились у безпосередньому зв’язку зі становищем економіки, сприяли задоволенню її потреб, зокрема, постачали професійно зорієнтовані кадри для індустрії; з іншого — саме господарські, економічні за своєю сутністю труднощі ставали серйозною перешкодою на шляху організації таких закладів. Зрозуміло, що для перетворення загальноосвітніх шкіл у дитячі будинки потрібні були великі кошти, тому у 1924 році Наркомос України змушений був визнати, що здійснити найближчим часом повне обов’язкове виховання дітей за допомогою розширеної мережі дитячих будинків не можливо.

У 30–40 роки зосереджується увага, насамперед, на масовій загальноосвітній школі. Тому із закладів суспільного виховання в Україні існує на 1940 рік лише 392 дитячих будинки з контингентом 60,1 тис. чоловік.

Однак уже в перші роки Великої Вітчизняної війни кількість дитячих будинків починає різко зростати. Вони відкриваються для дітей, що загубили своїх батьків, дітей, вивезених з фронтових областей, дітей фронтовиків.

Січневою постановою РНК СРСР 1942 р. “Про улаштування дітей, що залишилися без батьків” державним відомствам, комсомольським, профспілковим і партійним організаціям ставилось за обов’язок проявляти турботу про дітей–сиріт. На 1944 рік у дитячих будинках виховувалось 534 тисячі дітей, на кінець 1945 року було взято під опіку ще 270 тисяч дітей–сиріт. У 1950 році в країні було 6 543 дитячих будинків, де жило 635,9 тисяч чоловік. В 1958 році — 4 034 дитячих будинки з 375,1 тис. дітей.

У червні 1956 року Центральний комітет Комуністичної партії України і Рада Міністрів УРСР, виконуючи постанову ХХ з’їзду КПРС про організацію шкіл–інтернатів, зобов’язують Міністерство освіти УРСР і виконкоми обласних та Київської і Севастопольської міських Рад депутатів трудящих відкрити з 1 вересня 1956 року 50 шкіл–інтернатів. Ідея створення загальноосвітніх шкіл–інтернатів впроваджувалась на державному рівні. Але процес створення мережі шкіл–інтернатів тривав менше десятиріччя. Наприкінці 60–х–початку 70–х років

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

починається перепрофілювання шкіл–інтернатів відповідно до потреб різних категорій дітей та підлітків.

Лікувально–педагогічна, соціальна підтримка та відновлення здоров'я дітей з психосоматичними захворюваннями здійснюється в санаторіях загальноосвітніх школах–інтернатах, що забезпечували можливості для оволодіння учнями соціально необхідною освітнім мінімумом у процесі лікування, формували здоровий спосіб життя дітей, основи особистої гігієни, давали знання про психічну сферу та особливості власного організму, сприяли оволодінню учнями основними засобами збереження здоров'я, вияву їх інтересів, схильностей, захоплень, здібностей і таланту як основи соціальної адаптації та самовизначення особистості.

Необхідність створення на базі санаторіїв, окрім шкіл повного дня і шкіл–інтернатів реабілітаційних центрів для дітей і підлітків, у яких у режимі дня здійснюється контроль за станом здоров'я, проводиться необхідні охоронно–відновлювані, лікувальні і педагогічні заходи, зумовлена масовими відселенням людей із зони, що постраждала внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС у квітні 1986 року.

На сучасному етапі в Україні функціонує 689 шкіл–інтернатів 28 типів: із них 184 — загального типу, 389 — спеціальні — для дітей з вадами у фізичному або розумовому розвитку, 64 санаторії, 39 — для дітей сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, 11 шкіл соціальної реабілітації [10, 24].

Таким чином, у ході ретроспективного аналізу вивчено історичні та соціально–педагогічні передумови створення інтернатних закладів освіти, відокремлено основні етапи їх розвитку, та виявлено, що на певних етапах розвитку суспільства виникали різні типи навчально–виховних закладів, що обумовлювалось в залежності від домінуючої соціальної та духовної сили, пануючої ідеології, релігійної конфесії, державної політики суспільства. Виконавши свою соціальну функцію, вони змінювалися іншими. На вимогу часу створювалися і розвивалися численні напрями суспільного виховання дітей в Україні: дитячі притулки, дитячі будинки, загальноосвітні школи–інтернати, спеціальні школи–інтернати для дітей з вадами розвитку школи соціальної реабілітації, навчально–реабілітаційні центри. Загальноосвітні школи–інтернати розв'язують важливе державне завдання — формування гармонійно розвиненої особистості, підготовку вихованців до самостійного життя і праці, створення належних умов для їх соціальної реабілітації та захисту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова В. Народное образование — №12, — 1990. — Московский воспитательный дом — С.130.
2. Беляков В.В. Сиротские детские учреждения России. — М.: Дом, 1993. — С.8–12.
3. Венцель К.Н. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России.— М., 1974. — С.198–439.
4. Доватор Р.Л. Очерк истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX вв. — М., 1991. — С.144.
5. История социальной педагогики / Под ред. М.А.Галузовой.— М.: ВЛАДОС, 1999. — С.468.
6. Київська земська газета — №171, 1917, 11 грудня. — С.3.
7. Максимов Е. Антология социальной работы. — М., 1994 — Т.1. — С.31.
8. Озерская Ф.С. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. — М., 1973. — С.213.
9. Русова С. Барви творчості. — К.: Фундація ім. О. Ольжича, 1995. — С.34–35.
10. Слюсаренко В.Г. Соціально–педагогічні функції установ інтернатного та напівінтернатного типу та умови їх реалізації в Україні / Автореф... дис. канд. пед. наук. — Київ, 1997. — С.18–24.

Юрій ЮЦЕВИЧ

ПРО УКРАЇНСЬКУ СПІВАЦЬКУ ШКОЛУ ТА ЇЇ ПЕРСПЕКТИВИ

Яскравою рисою менталітету українського народу є традиція співацької діяльності, яка мала, можливо, понад тисячорічну історію. Хоча уроки музики в українській школі з'явились лише наприкінці XIX ст., гуртовий, пізніше — хоровий. Проте це не означає, що систематичне співацьке виховання з'явилось в Україні тільки в цей час. Навпаки, ще в Київській Русі за часів князів Кия, Щека і Хорива (VIII ст.) було чимало освічених півчих, діяльності яких не заперечувала княжа влада. Вірогідно, що трохи пізніше — у IX ст. — Аскольд і Дір не лише прийняли християнську віру, але й дозволяли проводити богослужіння із супроводом хору півчих [4, 7]. Ще до хрещення Русі (988 р.) князь Ігор, а після його загибелі княгиня Ольга

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

сприяли становленню закладів духовного співацького навчання. Дослідники вважають, що співацьке навчання в Київській Русі з'явилось внаслідок непрямого впливу Візантії, проте немає підстав вважати, що в попередні часи в Київських землях не було власної оригінальної співацької культури, яка стала сприятливим підґрунтям для сприйняття християнської музичної, зокрема вокальної, культури.

Офіційне прийняття християнської релігії знаменувалося появою нової практики півчириторів [4, 11]. Князь Володимир посилав людей вчитись до Болгарії та Візантії, водночас запрошуючи кращих грецьких фахівців для пропаганди європейських та греко-срійських співацьких здобутків, які легко сприймались киянами. Канонічні християнські піснеспіви увійшли в давньоруську церковно-співацьку практику, сприяючи створенню досить широкої музичної теорії (що без загальнонародної музично-співацької традиції було б неможливим).

Бурхливе будівництво православних храмів, в тому числі будинкових, призвело до того, що заможні бояри услід за князем запрошували грецьких півчих або направляли здібних людей вчитися "співочої науки", щоб вони, повернувшись додому, навчали інших співати, створювати вокальну музику, ногні книги — а це відповідало досить високому рівню тогочасної музично-співацької освіти. Нагромаджений науковцями (В.Багадуровим, М.Ділецьким, В.Івановим, І.Огієнком та ін.) матеріал з історії музично-співацької освіти свідчить, що в Київській Русі співацькі школи ще не склались як самостійні навчальні заклади, але сформована в них методична основа співацького навчання вже застосовувалась за межами майбутньої України у Владимири (Суздальському), Великому Новгороді, Москві та інших містах Руської землі [4, 23]. Татаро-монгольська навала, а пізніше й лублінська унія (1569 р.) спонукали українське духовенство (в т. числі й церковних півчих) до еміграції, що спровокувало занепад співацької освіти в Україні, але позитивно вплинуло на розвиток співацької справи в Московській державі. Проте активними захисниками християнської духовної та співацької культури, як і до цього часу, виступали церковні братства, що діяли в Городку, Заблудові, Києві, Львові, Луцьку, Острозі, Переяславі, Рогатині, Сатанові, Чернігові та інших великих і малих містах України. В братських хорах співаки добре володіли теоретичними знаннями та практичними виконавськими навичками, що дає підстави вважати ці хори зразковими осередками музичної освіченості, збереження кращих співацьких традицій та їх захисту від іноземних впливів. Поряд із цим співацьке навчання проводилося без спеціально упорядкованих програм, посібників або методичних рекомендацій щодо теорії навчання співу, обмежуючись суто практичною передачею співацького досвіду керівників. Це обмежувало наукове становлення справді української школи співу, хоча ще у 1688 році уродженець Новгород-Сіверського Олександр Мезенець у Москві завершив працю, яка підсумувала розвиток знаменної грамотності, теорії та методики засвоєння піснеспівів "Азбука знаменного пения. Извещение о согласнейших поиметах" (видана в Казані С.Смоленським у 1888 році) [5, 333]. Тоді ж, у XVII ст., видатний український музичний теоретик, композитор і педагог М.Ділецький створив "Граматику мусикійську" — твір, виданий польською і російською мовами. Українською мовою "Граматика мусикійська", яка стала основним посібником з теорії музики і техніки багатоголосного хорового письма, була видана в Києві лише в 1970 році [3].

Приєднання української церкви до російської в 1686 році сприяло не лише активному розвитку співацького навчання в Росії, але й посиленню переїзду українських співаків до Москви, Ростова, Ярославля та інших російських міст, про що досить різко писав К.Харлампович [11]. Уже в середині XVII ст. українці заснували в Москві школу, де для успішного навчання співів застосовувалась методика слухового сприймання та співу "по ноті". Українцями комплектувався хор півчих дяків у Москві, про який Павло Алепський писав: "наибольшее удовольствие патриарх и царь находили в пении детей казаков... Они всегда имели первенство в пении, которое предпочитают пению певчих-московитов, басистому и грубому. Пение казаков радует души и исцеляет от печалей, ибо их напев приятен и исполняется как бы из одних уст; они страстно любят нотное пение, нежные и сладостные мелодии" [1, 96].

Українська співацька культура займала помітне місце не лише у церковному, але й у світському, зокрема оперному, співі. Так, М.Глінка з метою комплектування придворної хорової капели, яку він очолював з 1837 року, в 1838 році здійснив поїздку в Україну. В придворній капелі у свій час співали видатні українці М.Березовський та Д.Бортнянський, а останній був вокальним директором та керівником капели у 1796–1825 роках. З України

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

М.Глінка залучив першого виконавця партії Івана Сусаніна — О.Петрова. Видатними оперними співаками—виконавцями провідних партій у виставах як російської, так і італійської оперних труп були С.Гулак—Артемовський, М.Іванов, Ф.Стравінський, І.Алчевський, О.Мишуга, М.Микиша, С.Крушельницька, А.Нежданова, І.Козловський, П.Цесевич,

І.Козловський, М.Рейзен, Анд.Іванов, І.Масленикова, Л.Масленикова, З.Бабій, В.Борисенко, П.Норцов, А.Григор'єв, М.Кондратюк, К.Лаптев та багато інших співаків, які прикрашали оперні сцени не лише Росії, але й інших країн світу. Цю традицію продовжують і в наш час В.Гришко, А.Кочерга, В.Лук'янець, М.Дідик та багато інших, а О.Микитенко піднесла міжнародний авторитет української вокальної школи, виборовши право виступати в сольних концертах з Х.Карерасом.

Говорячи про здобутки українських співаків, потрібно наголосити на тих акустичних ознаках, які характеризують усіх представників національної вокальної школи. Це — повноцінний розвинений звуковисотний діапазон, яскравий неповторний тембр, естетично прийнятне відрізняння від інших співаків, велика сила звуку. Хоча спроб науково обґрунтувати високоефективну емпіричну українську вокальну методику практично не було (за винятком роботи О.Мишуги—Філіппі), всі ці якості забезпечував сформований протягом багатьох століть практичний досвід народу. В Україні співали практично усі верстви населення — від сільських мешканців до представників панівної верхівки. Пріоритет щодо виявлення здібних співаків поступово здобували освітні організації — від церковно—приходських шкіл до навчальних закладів вищого рівня, де поступово зосереджувались джерело і резерв співацького потенціалу країни.

Емпірична практика співацького навчання виправдовувала себе протягом тривалого часу і лише наприкінці XVIII — на початку XIX ст., коли виникла потреба співацького навчання дітей та молоді, наголос був зміщений в бік масового пошуку осіб, придатних до професійного навчання Як з'ясувала Т.Грищенко, в школах та гімназіях України XIX ст. співацьке виховання здійснювали такі відомі музиканти, як В.Заремба, А.Єдлічка, Й.Голі, М.Завадський, брати А.та Й.Іранеки, Є.Риб, М.Сікард, І.Шебелік, М.Лисенко, О.Кошиць, Ф.Попадич та ін., а наприкінці XIX ст. — С.Булгаков, К.Стеценко, М.Леонтович та ін. [2], чия діяльність розширявала сферу систематичного музичного виховання школярів. Завдяки цьому музичне, отже й співацьке навчання постійно здобувало місце серед навчальних предметів у загальноосвітній школі. Урок музично—співацького виховання діво впливав на виявлення і розвиток вокальних талантів. Практичною нормою нещодавно було те, що в загальноосвітніх школах та позашкільних закладах активно працювали не лише хорові колективи, але й вокальні студії, співацькі гуртки тощо. В оглядах учнівської самодіяльності брали участь співаки—солісти, які в подальшому прийшли на оперну сцену. Досить назвати такі призвіща, як З.Бабій, Є.Мірошниченко, О.Загребельний та ін. За змістом і назвою шкільний навчальний предмет пройшов шлях від "Співів" до змістової лінії "Музика" освітньої галузі "Мистецтво" [7]. Крім зміни назви, починаючи з 1970-х років, відбулась зміна спрямування саме співацького навчання школярів. Ще у 1981 році автор звертав увагу на зростання орієнтації учнів на естрадний спів [13]. В минулі двадцять простежується повна відсутність індивідуальної роботи з формування і розвитку дитячого співацького голосу, що означає зниження вокального потенціалу і співацької перспективи школярів України.

Серед причин, які викликали таке становище, найчастіше називають дві — відсутність вимог щодо розвитку співацького голосу школярів у програмі з музики для загальноосвітньої школи та зниження рівня підготовки учителів музики до вокальної роботи. Справді, ці причини мають місце. Так, у навчальній програмі, розробленій на ґрунті педагогічної концепції Д.Кабалевського групою українських авторів під керівництвом О.Ростовського, крім загального положення "Кожен клас — хор!" та речення про те, що "внаслідок акселерації формування дитячого голосу завершується в 11–12 років, після чого, як правило, настають тривалі мутаційні зміни" [6, 6], відсутні конкретні вказівки з вокального розвитку учнів.

У згаданому Державному стандарті, затвердженному Постановою Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 року №1717, з розвитку дитячого голосу учні молодших класів повинні "знати правила співу, володіти вокально—хоровими навичками; уміти проспівати емоційно виразно *зразки* дитячих і народних, зокрема, українських пісень" [7, 13], чого зрозуміло, не досить.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Варто звернути увагу на двотомну роботу О.Ростовського з методики викладання музики в початковій та основній школі, де проблемі методики навчання співу відведено загалом 45 (відповідно 20 та 25) сторінок [8]. Зауважимо, що автор, викладаючи зміст розділів про співацький голос, методику співацької роботи, охорону і гігієну голосу, використав переважно, застарілі роботи з музичного виховання, які розвиток співацького голосу розглядають лише у зв'язку з його використанням у виконавстві (М.Леонтович, О.Раввінов, Г.Стулова, В.Тевліна, частково Л.Хлебнікова), і практично не звертається до авторів (крім А.Менабені), які досліджували процес формування і розвитку дитячого голосу у віковому аспекті (Є.Алмазов, В.Багадуров, Б.Бочев, В.Єрмолаєв, Н.Лебедєва, І.Левідов, Ф.Лисек, Є.Малініна, В.Морозов, Н.Орлова, Т.Овчинникова, Є.Рудаков, В.Тринос, Р.Юссон та ін.). Не випадково, подаючи питання про стан мутації голосів у хлопчиків, О.Ростовський суперечить [8, 89] наведеному вище положенню про мутацію з програми [6, 6], створеної під його керівництвом. З цього випливає, що проблема формування і розвитку співацького голосу практично занедбана і знаходиться у гіршому стані, ніж це було в XIX ст.

Говорячи про якість підготовки учителів музики до проведення вокальної роботи з школлярами, необхідно визнати, що її рівень, на жаль, знижується, проте це не є наслідком поганої роботи музично–педагогічних факультетів, а пов’язане постійно зростаючим переходом учителів загальноосвітніх шкіл до інших, перш за все, комерційних сфер діяльності або виїздом на роботу за кордон.

На наш погляд, заслуговує уваги й така причина, як вплив сучасної співацької практики на вокальне навчання в школі. Дослідження показали, що сьогодні надзвичайного поширення і пропаганди набув естрадний спів з використанням електронних засобів обробки звуку голосу (узагальнено — “мікрофона”), що дозволяє “співати не надто високо, несильно, недовго і нечасто” [12, 176]. Через це сучасні школярі (інколи й учителі та керівники шкіл) настільки звикли до застосування “мікрофона”, що навіть не уявляють собі можливості фізіологічно природного співацького процесу, який потребує не менших психофізичних зусиль, ніж, наприклад, спортивна або інша інтенсивна м’язова діяльність. Відсутність таких зусиль у співі неминуче призводить до послаблення сили м’язів (аж до атрофії) і, звичайно, зниження функціональних результатів. При цьому відбувається порушення слухових і голосових зв’язків центральної нервової системи, яке не можна компенсувати ніякими штучними технічними засобами. Звернення до електронних засобів підсилення звуку голосу, починаючи із загальноосвітньої школи, відкриває шлях на велику сцену виконавцям з обмеженими співацькими можливостями (таким, як наприклад, І.Білик, А.Варум, Т.Овсієнко та ін.), які залюбки “співають під фанеру”. Це не тільки позбавляє перспективи розвитку акустичних параметрів голосу вокально обдарованих українських школярів, але й призводить до поступової голосової деградації таких дорослих володарів вокального потенціалу, як К.Бужинська, Ані Лорак, Т.Повалій, О.Пономарьов та ін. Не варто говорити про те, що “естрадна вокальна школа” пристосовується під “мікрофон”, а викладацьку роботу ведуть особи, які не володіють елементарними вокально–педагогічними знаннями й уміннями. Варто зауважити, що відсутність академічної вокальної школи не дасть зможи естрадному співакові працювати протягом тривалого часу, співаючи “живим” звуком так, як це, наприклад, робили протягом багатьох років естрадні співаки українського походження К.Шульженко та ЛУтьосов і співають зараз їх земляки–нащадки Й.Кобзон та В.Зінкевич. Варто поспатись на думку російсько–болгарської естрадної “зірки” Ф.Кіркорова, якого навчала співу вихованка виданого українського вокального педагога М.Донець–Тессейр (у неї вчилися Є.Мірошниченко, І.Масленікова, Р.Колесник та б. ін.) заслужена артистка Росії М.Ланда: “Естрадний співак, який не володіє академічною школою співу, не має майбутнього, він приречений до швидкого кінця кар’єри” [10]. З цією думкою, зважаючи на широкий успіх Ф.Кіркорова, який свої програми співає “живцем”, безумовно, варто погодитись.

Можна навести безліч прикладів негативного впливу технічних засобів на співацький голос, що є особливо небезпечним для формування і розвитку дитячого голосу, які потребують спеціальної навчальної роботи, поки що не передбаченої ні Державним стандартом, ні навчальними програмами. Нехтування роботою над розвитком співацького голосу, перш за все, в умовах масового навчання може виявитись згубним для усієї української вокальної традиції. Її відродження і підтримка має розпочинатись у загальноосвітній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алєпіцький П. Путешествие антиохийского патриарха Макария в Москву в XVII веке. — СПб, 1848. — С. 96.
2. Грищенко Т. А. Становлення і розвиток музично-естетичного виховання в гімназіях України (XIX – початок ХХ ст.) / Дис... канд. пед. наук. — Київ, 1998. — 156 с.
3. Ділецький М. Український радянський енциклопедичний словник. — Київ: УРЕ. — Т. 1. — С. 525.
4. Іванов В. Ф. Навчання церковного співу в Україні у IX–XVII ст. — Київ: Музична Україна, 1997. — Т. 1. — С. 7–23.
5. Мезенець А. Музикальный энциклопедический словарь. — Москва: Советская энциклопедия. — С. 333.
6. Музика. 1–4 класи. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. — Київ: Перун, 1996. — С. 6.
7. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. №1717 // Початкова школа. — №1. — 2001. — С. 28–53.
8. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2000. — 215 с.
9. Методика викладання музики в основній школі. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2000. — 271 с.
10. "Старий телевізор" — телевізійна програма Л. Ю. Новожонова. НТВ, 18 листопада 2000 р.
11. Харлампович К. В. Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь. — Казань: 1914. — Т. 1.
12. Юссон Р. Певческий голос. — Москва: Музика, 1974. — 176 с.
13. Юцевич Ю. С. Роль вокально-слухових впливів на формування дитячих голосів // Музика в школі. — Київ: Музична Україна, 1981. — вип. 7. — С. 36–43.

Ольга ЮЗИК

З ІСТОРІЇ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ НАВЧАННЯ У ТЕРНОПІЛЬСЬКому ВОЄВОДСТВІ

На початку ХХ століття в Галичині поширюється мережа навчально-виховних закладів. “Так, в 1905 році було 4649 народних шкіл, а в 1910 р. це число зросло до 5457. Одна школа припадала в 1910 р на 1537 мешканців” [5, 91], тому в початкових школах могли навчатися далеко не всі діти шкільного віку, вихідці із простого народу, а середні і вищі навчальні заклади були доступні тільки для дітей заможних верств населення.

Існуючі школи, де більшість учителів та директорів були поляками, програми та підручники переконували учнів в тому, що добре жити лише в польській державі.

Початкові школи були різних типів, залежно від того, якому відомству вони були підпорядковані та які мали цілі та завдання: церковно-парафіяльні, земські, міські, державні, приватні.

Для вивчення організації навчального процесу в початкових школах Тернопільського воєводства початку ХХ ст. скористаємося документами Тернопільського державного обласного архіву. Для аналізу візьмемо журнали успішності Яблунівської початкової та Копичинської семикласної школи Копичинецького повіту [6, 2; 11, 65–86].

Навчальний рік у названих вище закладах розпочинався 1 вересня і тривав до 28 червня. Діти перебували на канікулах двічі: з 1 по 12 січня та з 1 по 9 квітня. Навчання тривало шість днів на тиждень. Основною формою організації навчального процесу був урок. У школах діти вивчали релігію, рахунки з геометрією, спів, ігри та гімнастику, орфографічні та граматичні вправи, малювання, вправи мовні та усні, а також польську мову. На один день припадало 2–4 уроки.

Уроки з релігії проводив церковнослужитель, про що свідчать підписи у журналі успішності. Заняття відбувалися регулярно (один раз у тиждень), день проведення не був постійним. Як свідчать розмови зі старожилами, навчальний день у школі розпочинався і закінчувався молитвою.

Аналізуючи теми уроків рахунків з геометрією у 1 класі, можна сказати, що всього їх було проведено 201 за рік. Заняття проводилися майже кожний день. Деякі теми уроків співпадають за змістом із тими, які вивчають тепер учні 1 класу трирічної ланки навчання. Протягом навчального року діти вчаться лічити, писати в межах 10; ознайомлюються із знаками “+”, “=”,

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

“—”, додаванням та відніманням в межах 10. На вивчення кожної цифри відводиться 4–6 уроків. З січня починають ознайомлюватися із дією множення, множенням до 5, діленням на 2, 3. Також відводяться уроки на вивчення додавання і віднімання в межах другого десятка. На кінець навчального року на закріплення вивченого матеріалу відводиться до 8 уроків.

Обов'язковим уроком у початковій ланці навчання було вивчення польської мови (język polski), для кращого засвоєння та вивчення якої був спеціальний урок “Вправи усні та мовні”. Учні вивчали букви та звуки польської мови, їх написання, правильне читання та вимову. З метою навчання та контролю здобутих знань проводились диктанти та перекази (усні та письмові). Перекази були різними за змістом, об'ємом та темами: “Наш дім”, “Родина”, “У місті” та ін. Цікаво, що при вивчені цього предмету відводилися окремі уроки для вивчення молитви. Останнім уроком з “Вправ мовних та усніх” було урочисте набожество (служба Божа).

Аналіз записів проведення уроків з ігор та гімнастики дає можливість стверджувати, що дані заняття проводились у першому півріччі несистематично, а в другому 1 раз в тиждень.

Для уроків співу є також характерним несистематичність, немає єдиного дня проведення. На уроках співів діти вивчали різноманітні пісні: “Прячка”, “Коваль”, “Коляди” в один та два голоси. На вивчення однієї пісні відводилося 5–6 уроків.

Малювання діти мали 1 раз в два тижні. День проведення змінювався. Діти вивчали основи креслення з першого класу (вчилися креслити лінії вертикально, горизонтально); пізніше предмети, які складалися з даних ліній (стіл, крісло, стільчик). Малювали дім, сад, огорожу, листя, а в зимовий період — санки. На один малюнок чи креслення відводилося до двох уроків.

Тобто можна зробити висновок, що навчання у початкових класах Тернопільського воєводства поч. ХХ ст. було пов'язане із релігією. Вивчалися основи гуманітарних та точних наук. Деякі уроки проводились не систематично (ігри та гімнастика, спів), не було сталості у днях проведення, а також була різноманітною кількість уроків на день.

Нами проаналізовано оцінювання знань учнів початкової ланки навчання на початку ХХ ст., а саме у 1906–1919 рр., на основі документів Тернопільського державного обласного архіву. Для аналізу було обрано протоколи приватних екзаменів та шкільні свідоцтва учнів Копичинецької 5-класної народної школи [7, 10; 8, 5; 9, 1; 10, 1].

Оцінювання знань із таких предметів, як релігія, читання, письмо, польська мова, російська мова, німецька мова, рахунки, з'єднані з наукою про геометричні фігури, малювання, спів, гімнастика обов'язкова для хлопців, відомості з історії і природи, позначалось словами: “дуже добре”, “добре”, “задовільно”, “мало”.

Виставляючи оцінку, вчитель керувався певними правилами. Якщо учень знов усе досконало, умів виділити головне, розповісти детально вивчене, добре відповідає на уроці, пам'ятає раніше вивчене, то одержує “дуже добре”. Якщо ж він відповідає також добре і свідомо, але з невеликими недоліками, то отримує “добре”. Щоб одержати “задовільно”, необхідно знати суть уроку, дозволялось допускати незначні неточності істотних подробиць, а також недоліки у відповідях. “Мало” або “слабо” ставить учитель у тому випадку, якщо учень зовсім не знає суті уроку, а тільки дещо із деталей, несуттєве, що випадково є у його пам'яті.

Обов'язковою у протоколі приватного екзамену була графа: “порядок зовнішніх письмових вправ”, яка оцінювалася і позначалася іншими словами: “стараний” або “нестараний”. У шкільніх свідоцтвах виставлялись оцінки за перше та друге півріччя, а також була оцінка за поведінку. Вона могла позначатись словами: “незадовільна”, “задовільна”, “похвальна”.

На підставі приватного екзамену у Копичинецькій 5-класній народній школі з предметів, переписаних на II півріччя 1–4 класу повідомляється, що учень задовільнив (не задовільнив) обов'язкові вимоги навчання. Якщо склав екзамен, то його переводили в наступний клас.

Звертаючись до історії початкової ланки навчання у Тернопільському воєводстві початку ХХ ст., а саме у Копичинецькому повіті, можна стверджувати, що система оцінювання знань, поведінки періоду 1905–1919 рр. відрізняється від теперішнього тим, що у той час використовували оцінювання, яке виражали словами “дуже добре”, “добре”, “задовільно”, “мало”. Поведінка дитини вимірювалась трьома критеріями: “незадовільна”, “задовільна”, “похвальна”. Окремою графою була оцінка за порядок зовнішніх письмових вправ.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Навчання у Копичинецькій початковій школі не було заздалегідь спланованим. Учитель не дотримувався викладання певної кількості годин на тиждень, діти вчилися без сталого розкладу уроків.

Теми уроків співів із мальованням підтверджують, що в основі навчання цих предметів був принцип доступності, послідовності, сезонності. Знаходить свій вияв у вивченні рахунків з геометрією, польської мови доступність — йдеться вивчення матеріалу “від легкого до важкого”, “від відомого до невідомого”, “від простого до складного”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія педагогіки / За ред. М.С.Грищенка. — К.: Вища школа. — 1973. — 447 с.
2. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. — Тернопіль, 1994. — 358 с.
3. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення. — Київ, 1998. — 234 с.
4. Ступарик Б. М. Шкільництво Галичини / 1772–1939 рр. — Івано–Франківськ, 1994. — 143 с.
5. Тернопільський державний обласний архів. — Ф. 40, оп. 200, арк. 2,3.
6. Тернопільський державний обласний архів. — Ф. 40, оп. 201, арк. 10.
7. Тернопільський державний обласний архів. — Ф.40, оп. 201, арк. 5.
8. Тернопільський державний обласний архів. — Ф.40, оп. 201, арк. 1.
9. Тернопільський державний обласний архів. — Ф.40, оп 1, спр. 1761, арк. 1.
10. Тернопільський державний обласний архів. — Ф. 40, оп. 1, арк. 63, 65–86.

Ірина ЛАВРЕНЮК–ТХОР

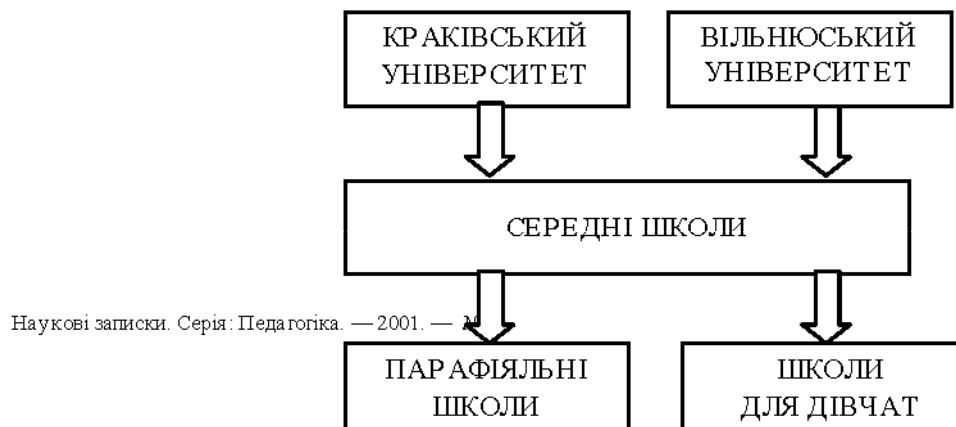
РЕФОРМАТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ Г.КОЛЛОНТАЯ В ПЕРІОД ЧЛЕНСТВА В ЕДУКАЦІЙНІЙ КОМІСІЇ (1776–1786 рр.)

Універсальний словник–енциклопедія дає такі відомості про едукаційну комісію: “Едукаційна комісія — комісія народної освіти, державне управління освіти в Польщі 1773–1794 рр.; перша в Європі державна світська шкільна влада, утворена видатними представниками польського Просвітництва, об’єднаними навколо короля Станіслава Августа Понятовського” [1, 680].

Едукаційна комісія відіграла важливу роль у створенні зреформованої системи польського шкільництва. Вона дісталася у спадщину застарілі єзуїтські колегії, запроваджені до цієї пори законом. Відсталі від життя, вони не могли виховати справжніх громадян, майбутніх реформаторів феодальної Речі Посполитої. Тому в 1773 р. під натиском світової думки папа був змушений скасувати закон єзуїтів. Здійснити реорганізацію шкільництва сейм уповноважив едукаційну комісію, а кошти, які до цього належали єзуїтам, призначив використати напотреби освіти [6, 117].

У склад едукаційної комісії сейм включив вісімох членів, духовних і світських, яких називали комісарами, чотирьох сенаторів і чотирьох сеймових послів [8, 233]. Серед найбільш відомих членів комісії можна назвати біскупів Масальського і Понятовського, литовського підканцлера Хрептовича, магната Сулковського, канцлерів Заморського, Потоцького, посла Понінського, які увійшли в склад “першого міністерства освіти” вже з днів його створення Але одним з найбільш відомих діячів Просвітництва, який у 1776 р. розпочав свою діяльність в едукаційній комісії, був Гуго Коллонтай — видатний мислитель того часу.

Едукаційній комісії підлягали дві провінції — польська і литовська. Усі освітні заклади було систематизовано у строгому ієрархічному порядку. На чолі кожної провінції стояли університети або головні школи, які містилися у Кракові і Вільнюсі. Їм підлягали середні, а тим — парафіяльні і школи для дівчат [3, 153].



ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Уперше доступними для селян стали парафіяльні школи, які були під наглядом едукаційної комісії. Туди ж ходили діти дрібної шляхти. У середніх школах вчилися сини заможнішої шляхти, міщан. Отіку над ними мала здійснювати Krakівська академія, у якій не спостерігали ніякого прогресу ще з XVст. Що ж до Вільноського університету, то він все ще залишався школою езутів [6, 117]. Треба було розпочати реформи згори, тобто від самої верхівки ієрархії освіти — Krakівського університету. Цю справу едукаційна комісія вирішила доручити випускників цієї “альма матер” — молодому енергійному та ініціативному вченому — Гуго Коллонтая. У 1776 р. він представив на розгляд комісії свою працю: “Опис стану Krakівської академії”, а потім проект її реформи “Про запровадження добрих наук у Krakівській академії і закладення вчительських семінарій для воєводських шкіл” [8, 263].

“У 1777 р. Коллонтай був призначений на посаду інспектора Krakівської академії, незважаючи на великі труднощі, яому вдалося — спочатку як інспектору від імені комісії, а з 1782 р. як інспектору — здійснити її грунтовне оновлення [8, 263]. Розпочавши з теоретичних реформ, Коллонтай усвідомлював важу покладеного на нього завдання. Він розумів, що потрібно докорінно змінити:

- методи викладання і навчальні програми;
- професорський склад;
- стан фінансування Krakівської академії.

З причин глибокого занепаду університету спочатку існували плани його ліквідації. Щоб “вдихнути життя у скелет прадавнього мамонта” [5, 62], треба було почати “від знищення усього того, що затимарило славу тієї школи поганим первісним звичаем і що заражає молодь з народу злими або непридатними науками” [5, 61].

Г. Коллонтай розпочав із запровадження “добрих наук” у навчальній програмі Krakівської академії. Він поділив університет на п'ять факультетів, названих академіями:

На факультеті мистецьких наук мали викладати мови, риторику, поетику, історію та географію. Тут яскраво проявляється тенденція до активного використання рідної мови. Оскільки усі предмети до цього часу викладалися латиною, то польська мова була бідою на терміни, потрібні для позначення різних наукових понять. Зайнятися збагаченням мови термінами — було завданням викладачів цього факультету, тому що кожна з академій, окрім дидактичних функцій, мала виконувати завдання наукового товариства [4, 12].

Поряд із польською мовою Гуго Коллонтай вважав за доцільне вивчати також латинь та грецьку мову і використовувати їх на кафедрах, де працювали іноземці. Німецька та французька мови викладалися тут також [4, 12].

Прогресивними і цікавими були думки Коллонтая щодо вдосконалення історії. Студенти мали вивчати історію Польщі, хронологію, підходячи до навчання не пасивно, зазубрюючи усе, що їм викладають, а критично аналізуючи усі події і явища. Додатковими історичними науками були палеографія і нумізматика.

Однією з найважливіших наук, на думку Гуго Коллонтая, була філософія, тому він виділив для неї окремий факультет. “Усі філософські науки він поділив на три галузі: філософію розуму, яка об’єднувала метафізику, етику, економіку і політику, філософію помислів, яка включала фізику і ... математику” [4, 13]. Заслугою Коллонтая є те, що він заклав теоретичну і практичну бази для навчання таких нових і корисних наук, як рільництво і торгівля. Викладання цих наук



повністю задовільняло тогочасні потреби суспільства. Тут чітко проступає тенденція реформ Коллонтая щодо співіснування досвіду і практики з теорією. Керівник кафедри рільництва повинен був мати експериментальний наділ землі і хімічну лабораторію для вдосконалення землеробства, мултарства і гончарства, а також для вдосконалення господарських знарядь. Г. Коллонтай заснував також астрономічну обсерваторію.

Видатний учений прагнув втілити в життя концепцію про зв'язок арифметики з наукою про торгівлю і вітчизняне виробництво. Для користі ремесел мала служити механіка [5, 3]. Коллонтай радив, щоб у свяtkові та вільні від роботи дні в містах читали польською мовою лекції з механіки. Під час таких лекцій вчитель, після доступного викладання теорії, повинен був пояснити механізм на практиці моделей. Це повинно було принести відчутний результату сільському господарству, на фабриках та при заняттях різними ремеслами. Такі лекції призведуть до появи нових винаходів та вдосконалення вже існуючих [2, 50].

Виходячи з жахливого стану медичного обслуговування в Польщі, Коллонтай приписував велике значення третій із п'яти академій — лікарській. На той час рідкістю були дійсно освічені лікарі, їхню роль часто виконували різні шарлатани. Лікарська академія мала складатися з кафедр анатомії, ботаніки, хімії, патології, лікарської практики, хірургії та акушерства. При академії мав бути госпіталь [4, 15].

Не останнє місце займала академія права. Найпершими з предметів Коллонтай вважав тут природне і громадянське право. Спираючись на них, мали викладати кримінальне право. “Замість непотрібного римського права Коллонтай хотів запровадити історію права. Великого значення надавав вітчизняному праву, яке містило правові звичаї, сеймові укази і статути. Okрім цього він хотів бачити в академії викладання військового права і громадянського духовного, яке б пояснювало відносини між владою церкви та світською владою, канонічного права” [4, 16]. Диспути мали стати невід'ємною частиною заняття з правознавства.

Теологічна академія була призначена для всіх, хто хоче вдосконалити свої релігійні знання. Варто підкреслити, що заслугою реформаторської діяльності Коллонтая було звільнення теології від метафізики. Він вважав, що потрібно відкрити також кафедри догматичної теології, історії церкви, історії соборів і біблістики.

Щодо згаданих вище нових і вдосконалених старих предметів можна сказати, що цей яскравий спектр наук, які торкалися усіх сфер життя, міг повністю задовільнити жагу до знань здібної польської молоді. Дещо важче було знайти викладачів, які відповідали б потребам університету. Проте Г.Коллонтай знайшов певне вирішення цієї проблеми. Він радив запровадити конкурси для всіх кафедр. Нерідко викладачами ставали молоді здібні випускники університету. Серед професорів Коллонтай хотів бачити не монахів, а світських людей [4, 16]. Для кафедр рільництва і торгівлі вирішив послати кандидатів на навчання за кордон, тому що в Польщі не було викладачів належного рівня [4, 17].

Реорганізацію Краківської академії можна з повним правом назвати однією з найважливіших освітніх реформ Г.Коллонтая, здійснених за часів його членства в едукаційній комісії. Але поряд із цим є ще кілька істотних надбань на ниві його реформаторської діяльності. Перш за все це заснування при академії вчительських семінарій. Учнями таких закладів мали бути найдібніші вихованці воєводських школ. Їх забезпечували помешканням та харчуванням і виділяли на їх утримання 50 000 зл. щорічно. Вони відвідували лекції і брали участь у диспутах, але у кожній семінарії мали бути репетитори, які б контролювали їхню підготовку до університетських занять [4, 17]. Коллонтай вважав, що вчитель, який тоді був слугою священика, має підпорядковуватися лише своєму освітньому керівництву; прагнув забезпечити йому становище у суспільстві і достаток у побуті [7, 24].

Г.Коллонтай намагався втілити у життя усії свої реформаторські ідеї, які стосувалися освіти, хоча деякі з них можна було на той час назвати такими, що межують із фантастикою. Це, зокрема, прагнення зробити обов'язковим для всіх десятирічний гімназійний курс. Він вважав, що “освічений громадянин повинен цінувати науку, вітчизна потребує якнайбільшої кількості освічених людей” [7, 23]. Коллонтай прагнув, щоб молодь входила у життя з великим запасом впевненості в собі та своєму майбутньому. Проте усі ці чудові ідеї, на жаль, Коллонтай плекав лише щодо освіти чоловіків, а освіті жінок надавав невеликого значення, що можна пояснити пануючими стереотипами. У той час доньки бідноти не отримували ніякої освіти. У шляхетських родинах їх виховували в монастирях або дорогих жіночих пансіонах. Там вивчали музику, ручну працю, французьку мову. Деякі дівчата отримували більш глибоку освіту, але це було великою рідкістю [6, 17]. Але все-таки Коллонтай передбачав певні зміни щодо становища жінки в суспільстві. Він вважав, що мораль, математичні і фізичні науки такі ж потрібні для освіти жінок, як для освіти мужчин. Але на практиці він не прагнув створити для дівчат громадські школи, які утримувала б держава. Коллонтай вважав, що для дівчат цілком

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

достатньо освіти, здобутої вдома, однак створив програму школи для вчительок, хоча пропонував їм менший обсяг знань. Уже саме існування таких шкіл було великим кроком уперед. Поряд із парафіяльними школами для хлопців створюють також школи для дівчат, але використовують там іншу навчальну програму [7, 24].

Таким чином, розглянувши реформаторську діяльність Гуго Коллонтая, можна виділити основні притаманні їй тенденції:

1. Відмова від латині як мови викладання і запровадження та розвиток польської мови.
2. Збагачення шкільної програми природничими науками і підкреслення їх практичного застосування.
3. Тісний зв'язок теорії з практикою у викладанні.
4. Розвиток точних наук і закладення перших дослідницьких лабораторій.
5. Звільнення наук та методів навчання від схоластики.
6. Створення нових навчальних програм і підручників.
7. Акцентування патріотичного виховання молоді.
8. Довірення викладання у школах світським вчителям.
9. Навчання критичного підходу до навчального матеріалу.

Усі ці нові тенденції були викликані усвідомленою необхідністю виховати нове покоління справжніх громадян, свідомих своїх обов'язків перед державою [3, 153].

Підсумовуючи усе вище сказане, варто зазначити, що завдяки активній діяльності членів едукаційної комісії та Гуго Коллонтая зокрема у польській освіті відбувся серйозний переворот. Це можна найкраще виразити словами Н.Орша-Радлінської: “Порівняння стану науки, який Коллонтай застав, з тим, який залишив, показує не лише прогрес, а мало не раптовий і цілковитий переворот” [7, 18].

ЛІТЕРАТУРА

1. Універсальний словник-енциклопедія / За ред. О.Коваля. — К., 1999. — 1551 с.
2. Хінц Х.В. Гуго Коллонтай. — М.: Мысль, 1978. — 214 с.
3. Dybkowska A., Zaryn J., Zaryn M. Polskie dzieje od czasow najdawniejszych do wspolczesnosci. — Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 1994. — 377 s.
4. Kollantay H. Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej. — Wroclaw — Warszawa — Krakow: Ossolineum, 1967. — 265 s.
5. Lesnodorski B., Opatek K. Nauka polskiego oswiecenia w walce o postep. — Krakow: Czytelnik, 1951. — 112 s.
6. Missalowa g., Schoentrenner J. Historia Polski. — Warszawa: Panstwowe zaklady wydawnictw szkolnych, 1952. — 383 s.
7. Orsza — Radlinska H. H. Kottataj jako wychowawca. — Warszawa. — 30 s.
8. Wroczynski R. Reforma szkolna Komisji Edukacji Narodowej // Dzieje oswiaty Rolskiej do roku 1795. — Warszawa: Panstwowe wydawnictwo naukowe, 1983. — 300 s.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Йосип ГУШУЛЕЙ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ОСНОВ ТЕХНІКИ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕВНОЇ ОСВІТИ

Навчальним планом для шкіл з поглибленим трудовим навчанням (варіант “Освітня галузь “Технології” в технічних ліцеях”) передбачено вивчення курсу “Основи техніки” [2, 3]. Система загальнотехнічних знань може бути ефективно засвоєна учнями при відповідній організації їх навчальної діяльності, яка визначається, у свою чергу, правильним вибором методів навчання. Методи навчання в основному визначаються змістом навчальних предметів метою навчання. Ми зробимо спробу обґрунтувати вибір методів навчання щодо загальнотехнічної підготовки у системі безперервної освіти. Подібне завдання у дидактиці раніше не вирішувалось, воно має загальнотеоретичні і конкретні методичні аспекти.

Проблема добору методів, адекватних меті безперервної освіти, важлива для вивчення всіх навчальних дисциплін, тому вона має загальнодидактичне значення. Із всієї різноманітності методів навчання, розроблених у педагогіці, для нас найбільшу цінність мають різні методи активізації навчальної діяльності, включаючи проблемний метод навчання і різні творчі роботи, а також методи організації самостійної роботи учнів. Виникає необхідність розвитку цих методів і можливостей розширення меж їх застосування.

Друге загальнодидактичне завдання пов’язане із застосуванням відомого положення педагогічної психології і дидактики про важливість засвоєння учнями не тільки змістової, але й процесуальної сторони навчання. Реалізація подібної вимоги у системі безперервної освіти має особливе значення, оскільки сприяє не тільки кращому засвоєнню знань, умінню самостійної набувати, але й дозволяє усвідомити закономірності наукових знань, їх структуру і внутрішні зв’язки.

Конкретні дидактичні завдання дослідження пов’язані з обґрунтуванням методів вивчення основ техніки як самостійної навчальної дисципліни у середній загальноосвітній школі.

Сьогодні у дидактиці вже накопичений значний матеріал з теорії методів навчання. Але немає єдиного підходу до розкриття сутності самого поняття “методи навчання”. Одні автори в основу визначення методів навчання кладуть ступені пізнавальної діяльності учня, другі — логіку процесу навчання, треті — види діяльності вчителя й учня, четверті — форми їх мислення, п’яті — мету навчання і т.д.

У наш час крім системи словесних, наочних і практичних методів пропонуються ще такі: репродуктивний, пояснально-ілюстративний, проблемний, дослідницький, пошуковий ін. За підрахунками М. Скаткина, в літературі виділяється 65 назв методів навчання.

У роботі Ю. Бабанського визначається, що методи навчання мають “множинний характер” і їх можна “класифіковати за кількома основами” [1, 85]. Характеризуючи методи навчання, автор виділяє такі їх групи: організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання і мотивації учнів, контролю й самоконтролю навчальної діяльності учнів. Кожна з названих груп включає різні методи навчання, наприклад, у першу, найбільш перспективну групу, входять “практичні методи”, “проблемно-пошукові методи”, “методи самостійної роботи” і ін. [1, 99]. У наведених назвах методів відображається тільки одна зі сторін діяльності учнів, які в реальній педагогічній практиці тісно взаємопов’язані. Наприклад, під час виконання лабораторно-практичної роботи можуть бути використані кожний з названих методів. Більше того, проведення лабораторно-практичних робіт у методиці трудового навчання вважається одним з основних методів викладання [9, 111]. Положення про необхідність оптимально поєднувати різні методи навчання, безумовно, правильне, але воно не

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

вичерпує проблеми подальшої розробки методів навчання як інструменту в практичній діяльності вчителя й учня.

Недоліки наведеної класифікації піддані критиці у роботі І.Лернера, справедливо зазначається: “експеримент у навчанні природничих наук є або об’єктом, або засобом навчання. В останньому випадку не сам експеримент служить методом, а спосіб його застосування на заняттях. Його демонстрування вчителем — виявлення інформаційного методу, його відтворення учнем — репродуктивного, його самостійне планування й проведення у результаті пошуку — дослідницького методу й ін.” [5, 161]. З наведеними запереченнями важко погодитись, оскільки їх повністю можна віднести і до запропонованих автором методів. Так, наприклад, щодо інформаційного методу можна зауважити, що не сама інформація є методом, а спосіб її викладу вчителем і, що найосновніше, спосіб сприйняття її учнем, який може змінюватись від дослівного заучування визначення до усвідомлення суперечності творчої задачі. Проблема у даному випадку, на наш погляд, здебільшого є термінологічною, хоча у вказаній роботі І.Лернера висловлена протилежна думка.

У назві методу важко відобразити його зміст, спосіб застосування і дидактичну мету. Тому доцільно використовувати складну термінологію, яка включає різні визначення методів подібно до того, як це прийнято у часткових методиках. Наприклад, у методиці фізики прийнято розрізняти демонстраційний експеримент, лабораторний експеримент і фізичний практикум. У свою чергу демонстраційний експеримент учителя може бути ілюстрованим, проблемним, дослідницьким і мати інші характеристики. Лабораторні роботи й практикум можуть також застосовуватись по-різному, що природно не тільки для будь-якого методу навчання, але й для будь-якого виду діяльності загалом. Особливості їх застосування відображаються, наприклад, у таких назвах, як “творчі завдання у формі лабораторного практикуму” [8, 31] або “контрольні лабораторні роботи”. Така термінологія відображає загальні і часткові властивості методу і більше відповідає визначенню його як “способу упорядкованої взаємопов’язаної діяльності викладача і учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти” [1, 85], або як “системи послідовних дій вчителя, що обумовлюють пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на засвоєння всіх елементів змісту освіти для досягнення цілей навчання” [4, 55].

Виявлення множинних характеристик методів навчання й застосування відповідної складної термінології є предметом теоретичного дослідження В.Паламарчук. Неху запропонована тривимірна модель методів навчання, математичним аналогом якої “може бути вектор у тривимірному просторі, розкладанням якого на базові вектори є джерела інформації, рівні пізнавальної самостійності учнів і логічний шлях навчального пізнання” [6, 137]. За цим принципом будується система методів, яка включає 38 груп. У назване число входять не тільки методи учіння, але й викладання. Крім того, як вказує автор, у межах кожної групи можливі різні варіанти. У теоретичному аспекті запропоновані автором комбіновані методи навчання викликають інтерес, наприклад, метод “наочно–евристичний (аналіз, синтез, порівняння і ін.) за I і II формулою сполучення слова й наочності” [6, 138]. Однак такий штучно сконструйований метод, на наш погляд, мало придатний для практичного застосування. Так само сумнівним є те, що практичну цінність має виділення 23 чинників, які впливають на вибір методів навчання. Така деталізація незалежних педагогічних чинників більш характерна для природничих наук. Тому невипадково реально автор аналізує тільки 5 із них: характеристика предмета й матеріалу, мета й завдання уроку, реальні можливості учнів, майстерність вчителя і зовнішні умови. Ці чинники ми будемо використовувати у своїй роботі, оскільки вони відповідають діяльнісній концепції у навчанні, а також пов’язані з використанням і подальшою розробкою таких критеріїв, як об’єкт, мета й суб’єкт навчання.

Зовсім інший підхід до обґрунтування методів навчання подається у роботах І.Лернера. Виходячи із глобальної мети навчання — передачі підростаючому поколінню соціального досвіду, автор виділяє елементи змісту освіти і відповідні йому загальні методи навчання. Серед них — інформаційно–рецептивний, репродуктивний, евристичний і дослідницький методи, а також метод проблемного викладу [5, 163]. Загальнодидактичні методи, на думку автора, не тільки “служать орієнтиром для всіх конкретних методів навчання”, але є єдиними педагогічними категоріями, які заслуговують на статус “метод навчання” [5, 163]. Обґрунтовається це тим, що методи досягнення конкретних дидактичних і спеціальних цілей є

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

лише варіантами і конкретними системами дій з реалізації загальних методів. На думку автора, методи в окремих методиках — це сукупність прийомів, яких може бути безліч. Це положення ми враховуємо у нашому дослідженні. Разом із тим, видлені автором методи більше відповідають назвам груп методів, які виконують важливі загальнодидактичні функції, як це робиться у багатьох дослідженнях.

Окремі дидактичні методи, наприклад, експериментальний і його численні різновиди у навчанні фізики, становлять складні види цілісної діяльності, які принципово не зводяться до окремих прийомів і, тим більше, до операцій. Крім того доцільно враховувати генетичний зв'язок окремих методів навчання з конкретними науками і їх теоріями. Тому вони не тільки мають право на самостійне існування, але й є єдиним засобом вирішення такого важливого дидактичного завдання, як оволодіння учнями методами наукового пізнання. Важливо також, щоб методи навчання були впроваджені у педагогічну практику.

В літературі давно висловлюється ідея активізації діяльності учня шляхом перенесення в навчальний процес методів науки, оскільки діяльність вченого — творчий процес. Така спроба уже була. Але механічне перенесення гносеологічних категорій у дидактику не можливе, оскільки процес наукового пізнання і процес навчання не тотожні і кожний розвивається не тільки на основі загальних законів пізнання, а й на основі своїх специфічних закономірностей.

У навчанні не тільки вчитель, а й учень є суб'єктом дій і, відповідно, кожний має свої методи діяльності. У них мета і види діяльності різні. Зрозуміло, що учень не може набути нових знань “методом розповіді”, так само як і вчителю нічого “досліджувати” у добре йому відомому навчальному матеріалі.

Отже, аналіз дидактичних досліджень показує, що проблема методів навчання потребує розвитку як в теоретичному, так і в практичному аспектах.

Змістові загальнотехнічні підготовки найбільше відповідають методи, які використовуються у трудовому й професійному навчанні, а також різні методигурткової роботи з техніки. Не розглядаючи їх детально, відзначимо, що суттєвою загальною особливістю таких методів є широке поєднання різноманітних форм предметної діяльності з різними технічними об'єктами і спеціальними засобами наочності — схемами, кресленнями, графіками, діаграмами ін. Навчальна діяльність може носити дуже різний характер — від репродуктивної до творчої.

Меті й завданням загальнотехнічної підготовки у системі безперервної освіти найбільш відповідають різні методи самостійної роботи. Під час вивчення технічних дисциплін широко використовуються лабораторно-практичні роботи, різні форми організації яких розроблені, перш за все, у методиці викладання фізики, у трудовому й професійному навчанні. Крім того у нашому дослідженні передбачається використати великий досвід вітчизняної педагогіки з організації вивчення техніки на гурткових заняттях, характерною рисою яких є високий рівень мотивації навчання.

Врахування реальних навчальних можливостей учнів у процесі загальнотехнічної підготовки є однією з найбільш важливих вимог до методик навчання. Основна складність пов'язана з необхідністю пропедевтичного ознайомлення учнів із різними технічними об'єктами й положеннями технічних теорій ще до вивчення їх фізичних основ.

Однією із п'яти основних вимог до методів навчання, запропонованих В.Паламарчук [6], є врахування зовнішніх умов, до яких у нашому дослідженні відноситься навчально-матеріальна база навчання основ техніки, що дозволяє підвищити ефективність самостійної роботи учнів на уроці. Наведені дидактичні положення ми вважаємо за доцільне доповнити висновком про важливість врахування досягнень соціального досвіду, який суттєво впливає на зміст, мету і завдання освіти. До основних чинників, які потрібно враховувати під час вибору методів навчання, ми відносимо такі:

1. Зміна поглядів на мету й завдання освіти, які виявляються, зокрема, в концепції безперервної освіти.

2. Розуміння загальнотехнічної підготовки як важливої складової загальної освіти, необхідної умови екологічного виховання.

3. Врахування основних тенденцій науково-технічного прогресу.

До зовнішніх чинників доцільно також віднести ступінь розробленості навчальної дисципліни. Загальнотехнічна підготовка знаходиться на етапі експериментального впровадження в загальноосвітню школу.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Наведені чинники різною мірою задовольняють усі методи, які використовуються у трудовому й професійному навчанні. Серед них найбільш поширені такі:

1. Вправи (розумові, рухові, комбіновані).
2. Учнівський експеримент (лабораторно–практичні роботи, сільськогосподарські досліди).
3. Розв'язування задач (технічні, технологічні, економічні розрахунки).
4. Навчально–виробничі роботи.
5. Робота над технічною документацією (читання, складання, застосування схем креслень, технологічних карт і ін.).
6. Робота з науково–технічною літературою (довідниками, навчальними посібниками тощо).

Основними методами викладання є:

1. Усне викладання навчального матеріалу (перш за все — пояснення принципу дії й будови засобів праці, наукової сутності технологічних процесів тощо).
2. Бесіда (для перевірки й повідомлення учням нових знань).
3. Навчальне демонстрування (показ механізмів, машин, навчально–наочних посібників, кінофільмів, діафільмів, технологічної документації, трудових прийомів і операцій тощо).
4. Методи перевірки й оцінки знань, умінь і навичок учнів (усні запитання, практичні контрольні роботи, кваліфікаційні екзамени тощо).

Для загальнотехнічної підготовки ми пропонуємо таку класифікацію методів вивчення техніки у загальноосвітній школі:

Лабораторно–практичні роботи. Цей метод широко використовується на уроках фізики. Під час вивчення техніки можуть використовуватись лабораторно–практичні роботи, призначені, переважно, для навчання певних видів діяльності. У цьому випадку можна виділити лабораторно–дослідницькі, лабораторно–вимірювальні, лабораторно–розрахункові та інші види робіт.

Навчальні завдання, які передбачають такі дії: складання, читання й аналіз різних креслень, схем, графіків та інших видів унаочнення; постановка технічного діагнозу, усунення недоладів; виконання технічних операцій складання, розбирання, монтажу й налагодження; виконання операторських дій з керуванням технічним об'єктом; виготовлення приладів, моделей тощо.

З наведеного аналізу методів навчання на різних рівнях — від загальнодидактичного до конкретнометодичного — щодо трудового й професійного навчання можна зробити висновок про доцільність розробки нових методів, які найбільше відповідають завданням концепції загальнотехнічної підготовки у системі безперервної освіти “школа — вищий заклад освіти”. До них можна віднести запропоновані В.Паламарчук [7, 111] метод моделювання і системно–структурний підхід до формування стратегічних способів мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.
2. Гушулей Й. Трудовая подготовка в технических ліцеях // Трудовая подготовка в закладах освіти. — 2000. — № 1.
3. Гушулей Й.М. Основи техніки: Навч. посібник для 8–9 кл. серед. загальноосвіт. шк. — К.: Освіта, 1996. — 144 с.
4. Леонтьев А.Н. Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи // Вопросы психологии. — 1974. — № 5. — С.54–60.
5. Лернер Н.Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 185 с.
6. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. — М., 1979. — 244 с.
7. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. — Тернопіль: “Навчальна книга—Богдан”, 2000 — 152 с
8. Разумовский В.Г. Творческие задачи по физике. — М.: Просвещение, 1966. — 155 с.
9. Тхоржевський Д.О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін. — К.: Вища шк., 1992. — 344 с.

ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Одним із дієвих засобів підвищення ефективності навчально–виховного процесу в середніх закладах освіти є впровадження у практику іх роботи педагогічних технологій. Варто зазначити, що сам термін “педагогічна технологія”, не зважаючи на те, що він виник ще у 20–х рр., тлумачиться неоднозначно і все ще знаходиться на етапі понятійного становлення. Проте переважна більшість дослідників цієї проблеми (С.Архангельський, В.Беспалько, І.Лернер, П.Мітчел, К.Річмонд, Н.Талізіна та ін.), вважає, що головним завданням педагогічних технологій є проектування процесу формування особистості учня відповідно до певних параметрів, який забезпечує педагогічний успіх не залежно від майстерності вчителя. Виходячи з цього визначення, можна вважати, що основними вимогами до педагогічних технологій є: спрямованість на позитивні якісні зміни; системність; керованість та поетапність реалізації навчально–виховного процесу; поступове посилення інтенсивності діяльності учня; певна алгоритмізація діяльності педагога та моделювання діяльності учня; постійний зворотний зв’язок співставлення мети й результатів на кожному етапі навчально–виховного процесу; свідома й творча активність учасників, врахування індивідуальних особливостей учнів тощо [2, 80].

Професійне самовизначення учнів розглядається педагогічною наукою не лише як результат, але й як певний процес, який характеризується своєю специфічною метою, загальними та частковими завданнями, структурою, алгоритмом дій та взаємодії учнів і педагогів тощо. В останні роки було розроблено декілька методик, реалізація яких, на думку їх авторів, сприятиме усвідомленому та самостійному вибору школярами майбутньої професії, побудові та реалізації ними планів професійної кар’єри тощо. З точки зору можливості технологізації процесу професійного самовизначення старшокласників особливу увагу привертають методики С.Фукуями (Японія) та Д.Голанда (США).

Перша з них базується на розроблених Сігукаде Фукуямо ще на початку 50–х рр. теоретичних положеннях щодо оцінки здатності людини до вибору професії та результатів професійного вибору. Методика С.Фукуями широко використовується не лише в Японії, але й за її межами [12, 13]. Зокрема, саме її було покладено в основу проектів концепцій створення системи професійної орієнтації школярів, розроблених АПН СРСР [4, 5], а згодом — концепції професійного самовизначення молоді, яку було запропоновано РАО [9].

С.Фукуяма вважає, що основною метою профорієнтаційної роботи в школі є розвиток в учнів здатності до усвідомленого вибору майбутньої професії [12, 13]. На думку автора, ця якість особистості розвивається в процесі самоаналізу, аналізу професій та здійснення професійних проб.

Під самоаналізом автор розуміє вивчення школярем особливостей власного характеру, вмінь, навичок, інтелектуальних здібностей та фізичного розвитку. Ця діяльність реалізується в процесі взаємодії учня та педагогічних працівників (вчителів, профконсультантів, психологів тощо) із застосуванням самоспостережень, спостережень, тестів і т. ін.

На наступному етапі, вважаючи, що учень володіє достатньою повною та розгорнутою інформацією про себе, центр ваги профорієнтаційної роботи переноситься на ознайомлення школярів зі світом професій. При цьому значна увага звертається на аналіз сучасних професій, головним чином — умов та соціально–економічних факторів праці. Основними шляхами набуття відповідної інформації С.Фукуяма вважає лекції, самоосвіту, спостереження, екскурсії, засоби масової інформації тощо.

З точки зору професійного самовизначення як процесу, найбільш розробленим та деталізованим С.Фукуямо в плані його технологізації є третій етап — професійні проби. Завдання останніх полягає у наданні учневі досвіду роботи за попередньо вибраним фахом та співставлення характеру даної праці з його здатностями, можливостями, уміннями тощо. При цьому реалізація проби за певною професією повинна бути забезпеченю в індивідуальному порядку для кожного учня. На початку 50–х рр. система середньої освіти Японії була побудована таким чином, щоб надати можливість учням середньої ланки школи здійснювати проби за 16–ма різноманітними напрямками професійної діяльності (керування машинами, виготовлення певної продукції в умовах масового та кустарного виробництва, підприємництва

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

діяльність, дослідницька робота і т. ін.). Для проведення профпроб до навчальних планів шкіл, крім занять з трудового навчання, було включено різноманітні факультативні курси (сільське господарство, ділове підприємництво, домашнє господарство та ін.).

Оцінка результатів вибору майбутньої професії здійснюється шляхом послідовного виконання сукупності процедур, які одержали назву F-тест. Він передбачає кількісний аналіз даних, які одержуються за допомогою індексів самоаналізу, аналізу професій та профпроб.

Визначення індексу самоаналізу (A) передбачає здійснення учнем самооцінки за 63-ма показниками, які є суттєвими для визначення професійної компетентності й способу діяльності індивіда (інтелект, воля, емоції, сенсорні можливості, фізичний розвиток тощо). Оцінювання проводиться за п'ятибалльною шкалою — від дуже високого до дуже низького рівня розвитку відповідного показника. Потім за тими ж нормопунктами учнів дає оцінку педагог та один із батьків. Далі підраховується кількість розбіжностей між самооцінкою та зовнішньою оцінкою за кожним нормопунктом. Максимальна розбіжність між оцінкою та самооцінкою (наприклад, учень визначив розвиток певної риси як дуже високий, а вчитель — як дуже низький) відповідає 4 пунктам, мінімальна — 1 [10, 34]. Індекс самоаналізу визначається за формулою:

$$A = \frac{252 - \text{сума розбіжностей}}{252} \cdot 100.$$

При оцінці аналізу професії застосовуються загальний та частковий критерії. Максимально можливий результат за першим критерієм дорівнює 200, за другим — 100 балам. Загальний критерій характеризує рівень інформованості оптанта щодо можливості оволодіння обраною професією та вимог, які вона ставить до людини.

Для визначення рівня інформованості F-тест містить дві групи по двадцять запитань, які оцінюються за п'ятибалльною шкалою. Одержані оцінки позначаються як (1) і (2).

Частковий критерій призначено для визначення ступеня інформованості учня про професії, до яких він є найбільш підготовленим за своїми якостями, вміннями та знаннями. При цьому учень з 63-ох нормопунктів обирає ті, що, на його думку, є необхідні для професії, до якої він готується. Відповіді звіряються з формулами професій (додатки до F-тесту містять понад 380 формул професій), а результат обчислюється за формулою:

$$(3) = \frac{a}{M} \left(1 - \frac{b}{63 - M}\right) \cdot 100;$$

де M — число нормопунктів, a — число правильно визначених нормопунктів, b — число неправильно визначених нормопунктів.

Власне індекс аналізу професії обчислюється так:

$$B = \frac{(1) + (2) + (3)}{300} \cdot 100$$

Відповідно до технології ПС С.Фукуями кожний учень повинен здійснити три професійні проби, що поступово ускладнюються за кожним із 16-ти видів діяльності, тобто загальна кількість проб дорівнюватиме 48. Потрібно зазначити, що комплекс проблем, пов'язаних із проведенням профпроб, був досить детально досліджений вченими РАО [3; 5; 9]. С.Фукуяма вважав, що 50% професійних проб учням доцільно здійснювати в межах шкільної програми, а решту — самостійно. Кількість виконаних проб визначається так: одна проба зараховується після завершення роботи в межах певного виду професійної діяльності або послідовності дій, необхідних для завершення роботи. Завершення не менше половини недовиконаної профпроби (ПП) зараховується як 0.5 проби, а менші обсяги роботи до уваги не беруться. Індекс професійної проби (C) визначається за формулою:

$$C = \frac{\text{ЗагальнечислоСП у школі}}{48} \cdot 50 + \frac{\text{ЗагальнечислоСП поза школою}}{48} \cdot 50.$$

Загальний індекс здатності до усвідомленого вибору професії (D) визначається так:

$$D = \frac{(A) + (B) + (C)}{3}.$$

Для підтвердження вірогідності оцінки здатності до усвідомленого вибору професії використовується так званий діагностичний метод. Відповідно до нього у таблиці, що містить перелік 63-ох якостей особистості й технічних навичок, оптант визначає ті, що, на його думку,

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

є необхідними для обраної спеціальності. Далі учень оцінює обрані ним пункти за ступенем їх значущості для відповідної професії за п'ятибальною шкалою (4 – дуже високий, 0 – дуже низький). Стандартний результат (Мспец.) для окремої спеціальності одержують множенням 4, тобто максимальної оцінки, на число нормопунктів, визначених для неї (кожній з професій ставиться у відповідність від 5-ти до 28-ми нормопунктів які визначають її формулу). Індекс схильностей особистості й професії, що їм відповідають, обчислюють за формулою:

$$E = \frac{\text{результатоптанта}}{4 \cdot M_{\text{спец}}} \cdot 100.$$

Індекс здатності до усвідомленого вибору професії та індекс схильності до професії повинні співпадати або не суттєво відрізнятися (в межах 10%). Значення 75 для індексу D вважається нижньою межею здатності особистості до усвідомленого вибору професії.

Методика С.Фукуями також передбачає її оцінку результатів професійного вибору, який здійснюється на етапі профадаптації шляхом кількісного аналізу даних, одержаних за допомогою оцінки професії, робочого середовища, управління працею на робочому місці та відповідності професії.

Таким чином, методика оцінки здатності учня правильно обрати майбутню професію має чіткий алгоритм дій оптанта й педагогічних працівників (вивчення особливостей особистості учня; організація профпробами та керівництво ними в школі й надання консультацій та контроль за профпробами, що здійснюються поза школою; оцінка самоаналізу, аналізу професії та професійних проб тощо). Кінцевим результатом реалізації методики Фукуями є кількісний показник, тобто індекс здатності до усвідомленого вибору професії, якому можна дати якісне тлумачення.

В США, де профорієнтаційні роботі зі школярами надається значна увага, протягом останніх років було розроблено та реалізовано на технологічному рівні декілька методик підготовки школярів до усвідомленого вибору професії.

Так, починаючи з 70-х рр., в школах США певне розповсюдження отримала програма “навчання кар’єри”. Ідея навчання кар’єри підпорядковані навчальні предмети, позашкільна робота й участь школярів у суспільному житті. Реалізація програми передбачає: взаємозв’язок навчальних знань із майбутньою кар’єрою, поділ учнів на класи або групи за професійними нахилами, заохочення професійних альтернатив, безпосередня участь в економічній або виробничій діяльності, знання економіки, визначення професійної придатності та ін. У зв’язку з реалізацією ідеї навчання кар’єри до навчальних планів шкіл було включено ряд предметів, які дозволяють учням адаптуватися до вимог виробництва та вищої школи (економіка, соціологія, психологія, статистика тощо). Важливе місце в програмі навчання кар’єри відводиться систематичному тестуванню учнів з метою виявлення їх навчальної та професійної еволюції [8].

Реалізація програми навчання кар’єри розпочинається у початковій школі та охоплює усі ланки шкільної освіти. Так, у молодших класах учням надаються відомості про професії, соціальну значущість праці, вимоги, які ставляться певними професіями або групами професій до особистості працівника; у середніх класах учні досліджують групи взаємопов’язаних професій, здійснюють самовивчення особистісних характеристик та співставлення їх з вимогами певних професій; старшокласники поглиблено вивчають одну або декілька професій, беруть участь у програмі “навчання + праця” тощо.

Для допомоги учневі при виборі майбутньої професії, підтвердження правильності вже зробленого вибору або, як мінімум, визначення напрямку подальшого пошуку та виділення групи професій, які відповідають психофізіологічним особливостям, професійним інтересам і намірам конкретної особи, в школах США широко застосовується методика професійного самовизначення Джона Голанда [14].

На відміну від класифікації професій Є.Климова, що базується на предметах праці та згідно з якою не професійна діяльність впливає на особистісні особливості, а людина відповідно до своїх особистісних якостей належить до певного типу професії [1, 5], Д.Голанд запропонував дещо інші підходи як до самої класифікації професій, так і відповідності людини до певної з них. Згідно з теорією Д.Голанда успіх у професійній діяльності, задоволення працею тощо залежать від так званого професійного середовища. При цьому він виходить із притуплення, що професія накладає певний відбиток на людину, а поведінка людини

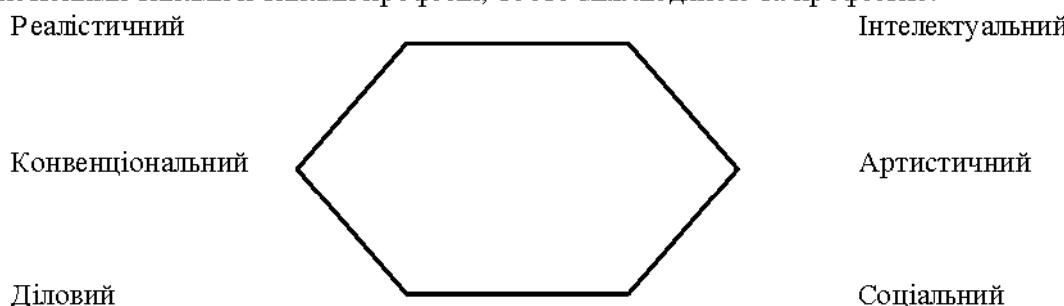
ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

визначається не лише особистісними особливостями, але й середовищем, в якому вона працює. Д.Голанд виділив шість типів професійного середовища: реалістичне (R), інтелектуальне (I), артистичне (A), соціальне (S), ділове (E) та конвенціональне (C). Крім того він вважає, що кожна людина належить до одного з шести особистісних типів, що мають назви аналогічні назвам типів професійного середовища. Для досягнення успіху в трудовій діяльності людині бажано обрати професію, тип якої співпадає з особистісним типом оптанта [10]. Методика Д.Голанда, на відміну від методики С.Фукуями, в якій передбачається постійна спільнота діяльності учня та педагога, має особистісне спрямування й базується переважно на активності учня та його самоаналізі. Так, перший етап роботи за даною методикою — ознайомлення з типами професійного середовища та особистісними типами — передбачається як самостійна робота учня.

Згідно з технологією Д.Голанда учень на основі аналізу професійних планів, видів діяльності, які йому подобаються або якими він бажає оволодіти, оцінки привабливості професій, а також на базі самооцінки певних здібностей визначає індивідуальний узагальнений код. Він складається з трьох літер, які відповідають типам особистості (за Д.Голандом) і показують, до яких із них найбільше є близькою особистість учня.

Автор методики вважає, що не існує людей, які б “на сто відсотків” підпадали під лише один тип особистості. Кожна особистість становлять собою “суміш” особистісних типів, деякі з яких переважають. Наприклад, узагальнений особистісний код EIA означає, що особистість максимально близька до ділового типу, менше (за спадаючою) — до інтелектуального та артистичного. Характерологічні риси інших типів особистості (конвенціонального, реалістичного та соціального) у цій людини розвинуті та проявляються значно слабше ніж зазначені вище.

Наведений нижче шестикутник (див. мал. 1) ілюструє схожості та розбіжності між особистісними типами й типами професій, тобто між людиною та професією.



Д.Голанд вважає, що типи, які розташовані на прилеглих вершинах трикутника, є найбільш схожими між собою, наприклад інтелектуальні та артистичні, ділові та конвенціональні. Якщо перші дві літери узагальненого коду розташовані на прилеглих вершинах шестикутника, то це свідчить про певну однорідність професійних інтересів учня.

Шестикутник також можна використовувати для оцінки ступеня відповідності між особистісним типом учня та типом обраної ними професії. В ідеальному варіанті вони повинні співпадати, проте прийнятним є випадок, коли вони розташовані на прилеглих вершинах шестикутника.

Визначивши свій узагальнений код учень за допомогою вказівника професій, який додається до методики Д. Голанда, визначає групу спеціальностей, які найбільше повинні відповісти його професійним інтересам та уподобанням, особливостям особистості тощо. Вказівник професій містить близько 1.500 найбільш поширених у США професій, які впорядковані за трілітерними кодами, що є варіантами можливої комбінації кодів типів професій, тобто R, I, S, C, D та E.

Після ознайомлення з переліком професій, код яких повністю співпадає з особистісним кодом учня, йому пропонується знайти професії, коди яких є комбінацією літер, що складають узагальнений код оптанта. Наприклад, учнів, узагальненим кодом якого є EIA, потрібно також розглянути професії, що мають коди EAI, IEA, IAE, AEI та AIE. Після цього оптанту пропонується виписати професії, які його зацікавили та порівняти їх з професією (або

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

професіями), яку він обрав до роботи за даною методикою. Бажаним є варіант, коли кодранше обраної професії співпадає або є близьким до узагальненого кода учня. Далі школяру пропонується повернутися до вказівника професій або іншої відповідної літератури та визначити, яка потрібна освіта або інший вид підготовки для оволодіння визначеню професією, визначити фізіологічні обмеження або обмеження за станом здоров'я, які можуть вплинути на можливість опанування нею. Цей етап роботи школляр виконує або самостійно, або звертається за порадою до профконсультанта. Варто зазначити, що практично кожна шкільна бібліотека в США має відповідну літературу, зокрема "Словник професій", який регулярно перевидається Міністерством праці США. Видання 1994 р. містить стислі описи 12.741 професії, з яких 844 нових та 1609 таких, що зазнали суттєвих змін [11].

На наступному етапі вибору професії оптантові пропонується поспілкуватися з її представниками та, при можливості, отримати практичний досвід праці за обраною спеціальністю. На завершенні роботи за методикою Д.Голанда учневі пропонується обговорити свій вибір з батьками, друзями, педагогами.

Якщо порівнювати технології професійного самовизначення, що базуються на методиках Фукуями та Голанда, то перша відрізняється строгою алгоритмізацією та чітким розмежуванням дій учня та педагога. Алгоритм дій оптанта за методикою Голанда є недостатньо чітким, а завдання та дії педагога визначені взагалі розплівчато. Проте внаслідок труднощів в організації професійних проб учнів сумнівно, що методика С.Фукуями може бути реалізована в українських школах. Менш структурована й алгоритмізована методика Д.Голанда, після її доопрацювання з урахуванням соціокультурних та професійних особливостей нашої країни, може знайти певне використання в школах України. Правда, при цьому доведеться прийняти за аксиому запропоновані Д.Голандом типології особистості й професійного середовища, які вітчизняною психолого-педагогічною наукою сприймаються неоднозначно. Існує й вітчизняна методика (побудова особистого професійного плану за С.Климовим), яка за умови певних доробок могла би розглядатися як технологія активізації професійного самовизначення учнів старших класів середніх закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Климов Е.А. Психология профессионала. — М.: ИПО, 1996. — 400 с.
2. Ковальчук Г.О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів — майбутніх викладачів економіки / Дис...канд. пед. наук. — К., 1999. — 216 с.
3. Комплект программ профессиональных проб школьников (5–9 классы): Метод. пособ. / Чистякова С.Н., Алибалова Т.П., Барабанова Л.А. и др. — М.: Филология, 1996. — 192 с.
4. Концепция системы профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ: Проект. — М.: ГКНО, 1981. — 16 с.
5. Концепция системы профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ: Проект. — М.: АПН СССР, 1991. — 16 с.
6. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / Под ред. С.Н.Чистяковой, А.Я.Журкиной. — М.: Филология, 1997. — 80 с.
7. Мои жизненные и профессиональные планы / Чистякова С.Н., Пряжников Н.С., Журкина А.Я. и др. — М.: РАО, 1994. — 90 с.
8. Обучение карьере в школах США как основа выбора учащимися педагогической профессии / Алибекова Г.З. МГЗПИ. — М., 1989. — 15 с. — Деп в ОЦНИ "Школа и педагогика" 19.06.89, №203-89.
9. Поляков В.А., Чистякова С.Н., Журкина А.Я. и др. Профессиональное самоопределение молодежи: Проект концепции // Педагогика. — 1993. — № 5. — С. 33–37.
10. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / Под ред. С.Н.Чистяковой. — М.: РАО, 1993. — 89 с.
11. Твоя майбутня професія / В.Бортницький, Д.Закатнов, Н.Жемера, М.Тименко. — К.: Українська книга, 1999. — 312 с.
12. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. — М.: Изд-во МГУ, 1989 — 108 с
13. Fukuyama Sh. F-test for appraising the ability to choose metodically among occupations. — Ashiya: Ashiya College Press, 1984. — 256 p.
14. Holland J.L. You and Your Carter. — N.-Y.: Psychological Assessment Resource, Inc., 1994. — 36 p.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА СФЕРУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Останнім часом в Україні створено досить багато вищих навчальних закладів та відкрито нових факультетів, які спеціалізуються на підготовці управлінських кадрів. Це дозволяє створити систему спільної роботи загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, спрямовану на пошук, відбір та розвиток здібної та здатної до управлінської діяльності учнівської молоді. При цьому зазначену діяльність можна розглядати як сукупність організаційно-педагогічних заходів, що має за мету формування професійної спрямованості учнів середніх закладів освіти на професії сфері управлінської діяльності.

Є.Павлютенков трактує професійну спрямованість як сукупність мотивів вибору професії. Він вважає, що ієрархія мотивів для кожної особистості є індивідуалізованою та динамічною. Визначальним при виборі професії може бути як один мотив, так і група мотивів. Тому розглядаючи професійну спрямованість конкретного учня, потрібно визначити провідний мотив (групу мотивів) і вивчати його в комплексі з іншими якостями особистості [5].

Г.Костюком професійна спрямованість особистості фактично ототожнювалась з готовністю до вибору професії. Остання, на його думку, включає такі компоненти: позитивне ставлення до праці, працьовитість, наявність певних професіографічних знань та професійних інтересів, адекватну самооцінку тощо [3].

А.Сейтешев визначив джерело розвитку професійної спрямованості та виділив її структурні компоненти:

- проявлення загальної життєвої позиції особистості, її життєві орієнтації;
- наявність професійних планів, які містять цілі та засоби їх досягнення;
- ступінь активності особистості при реалізації згаданих планів.

Конкретним проявом особливостей професійної спрямованості особистості А.Сейтешев вважає тип ставлення молодої людини до певних видів праці, професії, навчально-виробничої діяльності тощо [8].

Ряд дослідників солідарні в тому, що професійна спрямованість є лонгітюдним поетапним процесом. При цьому їх погляди збігаються на думці, що початковою ланкою формування професійної спрямованості є формування професійних намірів.

Т.Буянова визначає професійні наміри як усвідомлену психічну властивість особливості, що динамічно розвивається і характеризується стійким ставленням до певного виду професійної діяльності та вольовою формою його виявлення. При цьому вона вказує, що реалізація професійних намірів залежить від професійної поінформованості, рівня домагань людини, її самооцінки, інтересів, нахилів [1].

Щодо до характеристики професійної спрямованості особистості як стійкої мотиваційної системи, заслуговує на увагу концепція професійних інтересів, що була запропонована С.Крятдже. Відповідно до неї професійний інтерес є одним із головних компонентів спрямованості особистості, що детермінує психічну активність по відношенню до відповідних об'єктів, інтерес до яких відсутній. Інтерес, за думкою дослідника, входить до групи особистісних якостей, головною визначальною рисою яких є активізуюча функція особистості, тобто функція, що спонукає діяльність особистості [4].

К.Платонов виділив п'ять властивостей спрямованості особистості: рівень, об'єм, інтенсивність, стійкість та дієвість [6]. На його думку, рівень професійної спрямованості характеризується місцем соціальних мотивів в ієрархії мотивів вибору професії. Дослідник вважав, що рівень спрямованості буде високим, якщо домінуючі мотиви вибору професії мають високу суспільну цінність.

Екстраполюючи властивості загальної спрямованості особистості на її професійну спрямованість, під об'ємом професійної спрямованості особистості можна розуміти кількість професій, до яких людина виявляє інтерес. На нашу думку, підхід до оцінювання цього показника повинен мати двоїстий характер. З одного боку, бажаним є обмеження вибору однією професією, а з іншого, — якщо з'ясується, що за певними показниками учень не є придатним до неї або не зможе її набути, необхідним буде пошук нової професії. Тому ми вважаємо, що в учнів разом з основними потрібно формувати і резервні професійні плани.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Інтенсивність професійної спрямованості, за К.Платоновим, визначається інтенсивністю домінуючих мотивів вибору професії, яка охоплює діапазон від простої зацікавленості й бажання що-небудь взагалі дізнатися про професію — до глибокого професійного інтересу та стійкого бажання оволодіти певною професією.

Стійкість професійної спрямованості визначається залежно від стійкості професійних інтересів, сили волі людини, її моральних якостей тощо. Про стійкість професійної спрямованості можна вести мову, якщо учень проявляє інтерес до певної професії, намагається оволодіти вміннями та навичками, які є для нього необхідними.

Професійна спрямованість є дієвою у випадках, коли її спонукають дієві інтереси та мотиви, тобто коли людина прагне оволодіти певною професією і активною дільністю виразити своє ставлення до неї.

Як критерій класифікації мотивів, що лежать в основі професійної спрямованості особистості, П.Шавір застосував ознаку їх походження та характер зв'язків із професією. Він виділив п'ять груп відповідних мотивів. До першої були віднесені мотиви, які виражають потребу в тому, що складає основний зміст професії. Друга група пов'язана відображенням певних особливостей професії в суспільній свідомості, тобто мотиви престижності, суспільної значущості професії тощо. Третя група визначає потреби особистості, що вже склалися й актуалізовані при взаємодії з професією (мотиви самоствердження, особливості характеру, ієархія потреб тощо). Четверта група складається з мотивів, що виражают особливості самосвідомості учнів при взаємодії із професійним середовищем (впевненість у власній придатності, достатній творчий потенціал). Мотиви п'ятої групи визначають орієнтацію людини на зовнішні, об'єктивно не значущі атрибути професії [11].

Варто зазначити, що у педагогічній науці немає загальноприйнятої класифікації мотивів вибору професії. Виділяються такі групи мотивів: загальна мотивація; романтика професії; науково-пізнавальні мотиви; мотиви суспільної значущості професії. С.Крягжде вважає, що до їх числа потрібно віднести: мотиви суспільної корисності професії; мотиви психологічного характеру; зовнішні ознаки професії; інтерес до професії тощо [4]. Проте розглянуті класифікації мають загальну ваду — вони не розкривають критерії в класифікації мотивів. Із цієї точки зору обґрунтованою та логічною є класифікація мотивів вибору професії, що була запропонована Є.Павлютенковим. В основу цієї класифікації покладено мету, заради якої обирається професія і відповідно до якої він виділив два типи мотивації: опосередковану, тобто професія обирається як засіб реалізації цілей, що знаходяться поза професією (соціальні, моральні, естетичні, престижні, матеріальні й утилітарні мотиви); безпосередню, тобто вибір стимулюється самою професією (пізнавальні, творчі та пов'язані зі змістом праці мотиви).

Формування професійної спрямованості є лонгітюдним процесом, на результативність якого впливає значна кількість суб'єктивних та об'єктивних факторів. Ідеальна модель відповідності між особистістю та професією передбачає повну тотожність між об'єктивним змістом дільнності та особистісним змістом, проте повного збігу реально досягнути не можливо. Це обумовлено, зокрема, тим, що не завжди в ієархії мотивів єдиними домінуючими є такі, що пов'язані зі змістом праці за обраною професією. Навіть якщо провідним мотивом є все ж таки інтерес до специфічного змісту дільнності, зберігається можливість його подальшого поглиблення. Таким чином, невідповідність між об'єктивним змістом професійної дільнності й тим особистісним змістом, що має для людини її вибір або участь у ній можна розглядати як рушійну силу розвитку професійної спрямованості.

Як зазначалося вище, максимальної інтенсивності професійна спрямованість набуває в старшому піклільному віці, коли формуються стійкі інтереси, виявляються наміри посісти певне місце у суспільстві. На думку К.Платонова, конкретні професійні інтереси складаються та набувають свідомого, стійкого характеру лише у віці 13–14 років або навіть пізніше. Він вказує, що в підлітковому віці накопичуються різноманітні інтереси, а в юнацькому — відбувається селекція найбільш значущих інтересів й цінностей і вони займають важливе місце у загальній структурі особистості.

Залежно від характеру домінуючих мотивів дослідники розрізняють декілька можливих рівнів професійної спрямованості. Так, Г.Чередниченко та В.Шубкін виділяють економічний, соціальний та духовний рівні професійної спрямованості особистості. Вибір професії на економічному рівні обумовлюється, переважно, утилітарними та матеріальними мотивами,

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

характеризується прагненням до високого заробітку. Рівень соціального вибору має переважну спрямованість на надбання престижної професії або можливість одержати вищу освіту. У випадку духовного вибору провідним мотивом є прагнення принести найбільше користі суспільству, і такий вибір передбачає орієнтації як на потреби суспільства, так і найбільш розвинуті компоненти властивостей особистості [10].

В основу градації сформованості рівнів професійної спрямованості, за Є.Клімовим, покладено рівні сформованості в школярів професійних намірів, інтересів, схильностей та мотивів.

Перший рівень характеризується наявністю намірів щодо оволодіння професією, проте вони чітко не виражені, інтереси до неї не є стійкими, в учня не сформовані уявлення ні про себе, ні про власні якості, ні про вимоги, що ставить професія до людини.

Другий рівень передбачає наявність обмеженого кола професій, яким надається перевага і які можуть відрізнятися за своїм змістом. В учня починають складатися певні уявления про себе, розуміння відповідності власних якостей до вимог професії.

Для третього рівня притаманне виділення учнем певної професії, наявність у школяра уявлень про себе та вимоги професії, які вона ставить до людини. Проте ці знання та уявлення існують, швидше, в теоретичному, ніж практичному плані.

Четвертий рівень характеризується активною реалізацією професійних намірів. Учень, виходячи з власної самооцінки та досвіду практичної діяльності, розвиває якості, необхідні для обраної професії. На основі ознайомлення з професією та набуття певного практичного досвіду учень формує чітку програму на майбутнє в плані оволодіння професією та розширення кар'єри [2].

Диференціацію рівнів сформованості професійної спрямованості за показниками, що визначають її змістовну та динамічну характеристики, було запропоновано П.Шавіром. До першої групи зазначених показників він відносить повноту та рівень професійної спрямованості, до другої — її інтенсивність, дієвість та стійкість. Під повнотою професійної спрямованості автор розуміє коло мотивів переваг професій. Вибіркове ставлення до професії часто обумовлене виникненням поодиноких мотивів, пов'язаних як із окремими сторонами її змісту, так і з процесом діяльності або деякими зовнішніми атрибуутами певної професії. За певних умов значущими для особистості може стати багато пов'язаних із професією факторів — її творчі можливості, перспективи кар'єри, престиж, матеріальні, гігієнічні та інші умови праці, відповідність особливостям характеру тощо. Це свідчить про те, що професійна спрямованість базується на широкому колі потреб, інтересів, ідеалів, установок людини. Виходячи з цього, П.Шавір вважає, що один із напрямків розвитку професійної спрямованості полягає в збагаченні її мотивів: від окремого мотиву — до все більш різnobічної та різноманітної системи мотивів.

Проте, на наш погляд, було б неправомірним розуміти ставлення до професії однобічно, тільки як прояв активності, вибірковості з боку людини. Ми вважаємо, що тут має місце взаємодія, оскільки об'єкт, тобто професія, теж певним чином здійснює вплив на людину. Цей вплив може визначатися сукупністю образів, думок, станів тощо, що виникають в свідомості під впливом об'єкта, і що особливо суттєво — об'єктивними вимогами, які професія ставить до людини. До числа останніх відносяться, по-перше, вимоги, що ставляться професіями до певних психолого-фізіологічних особливостей людей, по-друге, до якісних особливостей протікання психічних процесів, тобто загальних та спеціальних здібностей.

У ряді досліджень визначається, що суттєвою ознакою вибору адекватного особливостям людини напрямку професійної спрямованості є відповідність здібностей та нахилів особистості вимогам, які професія ставить до людини. Зв'язок нахилів зі спрямованістю особистості, з її потребами відзначалися в роботах Б.Теплова, С.Рубінштейна, В.Мясищева тощо. Варто зазначити, що проблему співвідношення нахилів як спрямованості на певну діяльність та здібностей до цієї діяльності досить грунтально висвітлено в роботах вітчизняних учених.

Зміст терміна "нахили" протягом певного часу еволюціонував: якщо спершу під нахилами розумілася спрямованість на відповідну діяльність, то з часом їх почали визначати як потребу у діяльності. Під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості людини, що обумовлюють успішність виконання діяльності, засвоєння знань, надбання вмінь та навичок. При цьому здібності не ототожнюються зі знаннями, вміннями та навичками, а виявляються в процесі їх надбання.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Основоположні висновки щодо зв'язку нахилів та здібностей було зроблено Б.Тепловим [9] та С.Рубінштейном [7]. Вони визначили, що нахили до діяльності та здібності до неї співпадають одна з одною та розвиваються разом. Розвиток здібностей знаходиться в залежності від закріплення відповідної схильності, а виявлене до певної діяльності схильність, у свою чергу, свідчить про наявність здібностей, пов'язаних із нею. З цього, зокрема, випливають такі висновки: чим сильніше приваблює людину певна діяльність, тим більше вона нею займається, що обумовлює розвиток необхідних здібностей; діяльність, до якої особистість більш здатна, дає більше задоволення і, як наслідок, більше приваблює до себе. Взаємозв'язок та взаємообумовленість нахилів та здібностей прийнято розглядати як прояв так званого "природного закону" їх єдності і відповідності.

Потрібно зазначити, що поряд із гармонійним співвідношенням схильностей та здібностей психологи виявили і різноманітні варіанти їх неузгодженості, невідповідності. Так, Б.Теплов показав, що в учня можуть виявлятися досить розвинуті здібності до певної діяльності при відсутності схильності до неї. В інших випадках — навпаки, схильність поєднується з відсутністю відповідних здібностей. Проте, на думку автора, в процесі взаємозалежного розвитку нахилів та здібностей може відбутися компенсація (заміщення) здібностей, яких не вистачає, тобто правило відповідності здібностей та нахилів у більшості випадків все ж таки має місце. Це дозволяє розглядати нахили як особливу потребу людини в певній діяльності, тісно пов'язану з розвитком здібностей, що відповідають цій діяльності. При цьому спрямованість нахилів як спонукання до діяльності відповідає змісту цієї діяльності, ане зовнішнім по відношенню до змісту діяльності мотивам.

Результати досліджень Б.Теплова, С.Мясищєва, С.Рубінштейна, А.Шавіра, Г.Щукіної дозволяють уточнити механізм зв'язків нахилів та спрямованості особистості. Так, вони зокрема вважають, що фундаментом для розвитку нахилів є розвинуті пізнавальні інтереси.

У ряді досліджень Г.Щукіної визначено етапи розвитку інтересів. Дифузні інтереси проявляються як тимчасові, епізодичні переживання, що швидко згасають. Різносторонні, ситуативні інтереси характеризуються широтою свого змісту, який поєднується з їх нестійкістю. Подальший розвиток інтересів відбувається шляхом їх стабілізації, поглиблення та концентрації на певних галузях знання. Виникають особистісні або стрижневі інтереси, які характеризуються стійкістю та особистісною значущістю. Вони проявляються як стабільні пізнавальні потреби і часто пов'язані із праґматичним особистості професійно займатися діяльністю, зміст якої співпадав зі сферою цих інтересів [12]. Таким чином, особистісні інтереси визначають "мотиваційний підхід" і є основою виникнення стійких професійних інтересів та намірів.

На думку П.Шавіра, психологічна основа для активізації професійного інтересу та розвитку професійних намірів як правило існує до моменту усвідомлення останніх. Зовнішні фактори можуть викликати інтерес до певної професії лише після того, як вони відіб'ються через внутрішні психологічні умови. До останніх дослідник відносить, у першу чергу, потребу у певного характеру переживаннях, яка проявляє себе у формі безпосередніх інтересів. Специфіка їх полягає в тому, що інтерес виражає потребу не лише в об'єкті, але й в певного характеру переживаннях, які цей об'єкт викликає. П.Шавір вважає, що серед широкого кола мотивів вибору професії особливе місце посідає безпосередній та тісно пов'язаний із ним професійний інтерес.

Одним із варіантів взаємозв'язку між професійною спрямованістю та здібностями є ситуація, при якій виникнення схильності до професії детерміновано певними даними людини. В цьому випадку схильність фактично є потребою в реалізації людиною своїх здібностей. Проте часто вибіркове ставлення до діяльності виникає не на грунті реактивності особистості на її специфічний зміст, а в зв'язку з тим, що вона задовольняє інші потреби, які є на цей час домінантними (система цінностей, вікові особливості, потреба у різnobічному розвитку та ін.). Таким чином, вплив фактора здібностей на виникнення вибіркового ставлення до діяльності може бути віддаленим та опосередкованим.

Компоненти професійної спрямованості старшокласників, про які мова йшла вище, змінюються від простих до більш складних. Такі параметри у структурі особистості, як потреби, інтереси, нахили, здібності, ціннісні орієнтації, мотиви, дають імпульси до активності. В учнів поступово формується соціально-психологічна установка, яка характеризується

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

готовністю здійснити вибір професії, що переходить у здатність до професійного самовизначення. Синтезуючи цілий ряд досліджень за даною проблемою, приходимо до висновку про недостатню чіткість у визначенні сутності професійної спрямованості особистості. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави вважати, що поняття професійної спрямованості може бути розкритим і через соціально-психологічну установку, яка передбачає лонгітюдну готовність особистості діяти відповідно до власних потреб щодо професійного вибору.

Виходячи зі сказаного вище, професійну спрямованість особистості можна визначити провідною інтегральною якістю, що формується на основі відповідних знань і умінь і характеризується соціально-психологічною установкою людини на трудову діяльність за певною групою професій (в ідеальному варіанті — на конкретну професію або спеціальність) відповідно до її потреб, інтересів, нахилів та мотивів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної спрямованості старшокласників дозволив визначити основні критерії сформованості у старшокласників професійної спрямованості особистості на сферу управлінської діяльності: інформованість про професії сфери управління, прояв інтересу до професій сфери управлінської діяльності, сформованість мотивів, пов'язаних із змістом цих професій, наявність нахилів до відповідної праці, сформованість професійних намірів.

Застосування встановлених критеріїв дозволило умовно розподілити учнів на три групи за рівнем сформованості та визначити її показники:

Показниками високого рівня професійної спрямованості старшокласників на професії сфери управлінської діяльності є:

- інформованість щодо професії, яка обирається, характеризується конкретністю знань про більшість професій сфери управлінської діяльності та усвідомленістю потреби у виборі певних із них;
- мотивація вибору професії визначається чіткими провідними мотивами, спрямованими на зміст управлінської діяльності;
- професійні інтереси є чітко вираженими й активізують пізнавальну та практичну діяльність з метою оволодіння необхідними знаннями, уміннями та професійно значущими якостями;
- успішність навчання покращується або є стабільною та пов'язана з професійними інтересами та намірами;
- професійні наміри мають чітку вираженість із визначенням конкретних шляхів подальшого професійного навчання та практічної діяльності.

Показниками середнього рівня професійної спрямованості старшокласників на професії сфери управлінської діяльності є:

- інформованість про професії характеризується сукупністю знань про основні професії сфери управлінської діяльності та усвідомленням потреб у виборі деяких із них;
- мотивація вибору професії визначається мотивами, що певною мірою пов'язані з управлінською діяльністю;
- професійні інтереси не є стабілізованими й певною мірою впливають на пізнавальну та практичну діяльність для оволодіння необхідними знаннями та уміннями;
- успішність навчання покращується і певним чином пов'язана з професійними інтересами та намірами;
- професійні наміри мають певну вираженість із визначенням окремих шляхів подальшого професійного навчання у сфері управління.

Показниками низького рівня професійної спрямованості старшокласників на професії сфери управлінської діяльності є:

- інформованість про професії управління характеризується несистематизованими знаннями про ряд професій та уявленнями про потребу оволодіння деякими з них;
- мотивація вибору професій визначається мотивами, частково пов'язаними або зовсім не пов'язаними з управлінською діяльністю;
- професійні інтереси є аморфними й недостатньо впливають на пізнавальну та практичну діяльність для оволодіння необхідними знаннями та уміннями;

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

-
- успішність з теорії та практики за роками навчання не покращується;
 - професійні наміри не виражені, а шляхи подальшого професійного навчання у сфері управлінської діяльності не мають конкретизації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буюнова Т.А. Формирование профессиональных намерений с учётом потребностей конкретного экономического района: Пособие для учителей. — М.: НИИ школ, 1982. — 83 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
3. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення у формуванні особистості // Професійна орієнтація учнів. — К., 1977. — С.17-26.
4. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. — Вильнюс: Мокслас, 1981. — 196 с.
5. Павлютенков Є. М. Професійна орієнтація учнів. — К.: Рад. школа, 1983. — 152 с.
6. Платонов К.К. Проблемы способностей. — М.: Наука, 1972. — 312 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1989. — 328 с.
8. Сейтешев А.П. Пути профессионального становления учащейся молодежи: Профпедагогика. — М.: Высш. шк., 1988. — 336 с.
9. Теглов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 53 с.
10. Чередниченко Г. А., Шубкин Б.Н. Молодежь вступает в жизнь. — М.: Мысль, 1989. — 239 с.
11. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. — М.: Педагогика, 1981. — 96 с.
12. Шукіна Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. — М.: Педагогика, 1971. — 352 с.

Людмила ЧЕБОТАРЬОВА

СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ

Кардинальні зміни соціально-економічних орієнтирів подальшого розвитку України обумовили необхідність модернізації загальної середньої освіти, в тому числі — змісту, методів та форм здійснення економічної підготовки школярів. Варто зазначити, що проблема економічної підготовки не залишалася поза увагою педагогічної науки в радянські часи і в цей період було розроблено й обґрунтовано теоретичну модель здійснення економічного виховання та навчання школярів. Але внаслідок трансформації українського суспільства вона не може бути застосована в національній школі без її переосмислення та докорінної переробки. Проте основні психологічно-педагогічні принципи економічної підготовки учнівської молоді можуть бути використаними і в сучасній українській школі.

На думку багатьох дослідників проблем економічної підготовки молоді остання містить своїх основних взаємопов'язаних та взаємообумовлених структурних компонентах економічне виховання й економічну освіту.

Економічне виховання покликане формувати соціальнозначущі, позитивні якості особистості і розуміється як педагогічна діяльність, яка спрямована на формування економічної свідомості через передання економічних знань, формування економічних умінь і навичок, пов'язаних з економічно цілеспрямованою діяльністю, формування економічно значущих якостей особистості, розвиток економічного мислення тощо [4, 60].

Економічна освіта школярів, яка розглядається як процес, спрямований на повідомлення систематизацію економічних знань, умінь і навичок, впливає на ставлення людини до життя, навколоїшньої дійсності, суспільства та ін. Таким чином, економічну освіту можна розглядати як основу економічного виховання особистості школяра, оскільки вона:

- сприяє розвитку економічного мислення, котре забезпечує можливість відображати факти і явища економічного життя, встановлювати зв'язки між ними; показником рівня розвитку економічного мислення виступає поведінка, яка передбачає сукупність послідовних дій людини, що здійснюються нею в процесі її економічної діяльності у всіх галузях життя суспільства, її взаємовідносин із соціальним середовищем;

- формує економічну культуру, одним із компонентів якої є оволодіння людиною економічними знаннями, уміннями і навичками господарювання;

- нерозривно пов'язана з формуванням особистісних якостей школяра, а саме: працьовитості, відповідальності, діловитості, підприємливості, ощадливості, організованості,

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ініціативності, практичності, самостійності тощо, які можуть розглядатися як критерії при оцінюванні рівня економічного виховання випускника школи.

Оскільки в умовах планової економіки та відсутності альтернативних державній форм власності не існувало об'єктивної потреби у впровадженні економічної підготовки, основні теоретичні здобутки психолого-педагогічної науки за цією проблемою помітного поширення у практиці роботи школи не знайшли. Ситуація докорінно змінилася внаслідок становлення та розвитку в Україні ринкової економіки. Потрібно зазначити, що вітчизняна педагогічна наука досить швидко відреагувала на зміну соціально-економічної ситуації і перші дослідження змісту, форм та засобів економічної підготовки школярів в нових умовах господарювання розпочалися на початку 90-х рр. Спершу вона впроваджувалася у формі трудової професійної (допрофесійної) підготовки старшокласників до підприємницької діяльності на базі міжшкільних навчально-виробничих комбінатів та інших позашкільних закладів. При цьому власне економічна підготовка розглядалася, як правило, в контексті підготовки старшокласників до підприємницької діяльності.

Проблеми підготовки школярів до підприємницької діяльності було розглянуто в деяких дисертаційних дослідженнях. Так, В.Дрижаком було обґрунтовано та експериментально перевірено її структурні елементи (мета, цілі, завдання, методи навчання тощо), визначено шляхи підвищення її результативності. В дисертaciї наведено програму трудового навчання для 8–11-х класів, яка рекомендована Міністерством освіти та науки як базова для використання в середніх закладах освіти [2].

У дисертації К.Старченко розглянуто проблеми виховання підприємливості в старшокласників у процесі їх навчально-трудової діяльності. При цьому одним із засобів її вирішення автор вважає впровадження адекватної економічної підготовки.

Дослідження О.Тополь присвячено формуванню готовності старшокласників до вибору професій сфери підприємницької діяльності. Її важливими компонентами автор вважає систему економічних знань та умінь, економічну культуру тощо. При здійсненні економічної підготовки дослідник виходить за межі трудового навчання й пропонує використовувати й інші форми її реалізації.

Специфіка процесу формування готовності старшокласників сільської школи до трудової діяльності в умовах ринкових процесів досліджувалася Р.Лучечко. Автор вважає, що її когнітивний компонент характеризується наявністю в учнів знань основ сучасного виробництва, елементів менеджменту та маркетингу тощо, а практично-дійовий повинен охоплювати практичні уміння та знання школярами елементів ринкової економіки, фінансів і т. ін.

Вирішенню проблем формування підприємницької культури у старшокласників присвячено дисертаційне дослідження Р.Пусто віта, в якому значну увагу присвячено аналізу категорії “економічне виховання”. Автор визначає, що воно являє собою переконання, мотиви, настанови, ціннісні орієнтації майбутньої особистості, які досягаються через цілеспрямовану діяльність щодо передачі сучасного розуміння сутності економічних явищ, досвіду та методів раціональної економічної поведінки. На думку дослідника, економічне виховання в загальному плані повинно бути спрямованим на вирішення таких завдань:

1. Засвоєння економічних знань, категорій, законів.
2. Формування економічної свідомості, економічного мислення.
3. Орієнтація учнів на особисту економічну мету, що має для особистості моральну цінність, якої в житті можна досягнути шляхом грамотного і продуманого ставлення до вибору майбутньої професії, виду та сфери економічної діяльності [3, 9].

Поступово для економічної підготовки в процесі трудового навчання почав знижуватися віковий ценз учнів та її було впроваджено у 8–9-х класах у формі трудового профільного навчання.

У дисертаційному дослідження Ю.Кирильчука було розроблено та обґрунтовано зміст і форми трудового навчання учнів 8–9 класів з метою їх підготовки до діяльності в умовах малих форм господарювання. Одним з його провідних завдань автор визначає формування системи економічних знань та умінь.

У ряді досліджень було висвітлено проблеми підготовки школярів до підприємницької діяльності поза процесом трудового навчання. Так, Н.Побірченко запропоновано систему організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на формування особистісної готовності школярів до підприємницької діяльності. Одним із результатів згаданого дослідження стало

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

створення системи безперервної підготовки за цим напрямком, яка охоплює школярів різних вікових груп. В цьому дослідженні автор виходить з площини трудового навчання й обґрутує необхідність широкого використання інших форм навчально–виховної роботи школи в інтересах економічної підготовки школярів.

Одним із дисертаційних досліджень, присвячених згаданій вище проблемі, є робота В.Загривого, який обґрутував та апробував методику формування пізнавальних інтересів учнів до економічних знань в процесі позакласної роботи. Зокрема, автор дослідив педагогічну ефективність використання різноманітних форм позакласної роботи (факультативи, гуртки, товариства, громадсько–корисні роботи тощо) в контексті проблеми формування пізнавальних інтересів школярів до економічних знань.

Як вдалий приклад поєднання економічної підготовки в процесі трудового навчання та позаурочної роботи можна навести досвід роботи Академії підприємництва “Ділові діти України” (м. Київ). Цей недержавний навчальний заклад з 1993 року здійснює економічну, в тому числі й допрофесійну, підготовку школярів відповідно до їх освітніх та професійних запитів. Навчання здійснюється безпосередньо в академії та її численних філіях у позаурочний час за навчальними програмами, розрахованими на один–три роки. Саме на базі академії було проведено міжнародні науково–практичні конференції “Діти та підприємництво”.

Проте масштаби економічної підготовки школярів у процесі трудового навчання та позаурочної роботи не повною мірою відповідали підвищенню інтересу учнів до економіки. І наступним етапом її впровадження у практику роботи середніх закладів освіти стало запровадження спеціальних курсів з основ економіки, бізнесу, підприємництва у деяких загальноосвітніх школах та створення спеціалізованих середніх закладів освіти (ліцеї, гімназії) або класів економічного профілю.

Варто зазначити, що перший період впровадження економічної підготовки школярів характеризувався браком педагогічних кадрів з адекватною базовою підготовкою. Проте підготовку вчителів для викладання основ економіки було досить швидко організовано педагогічними вузами, окремі з яких надають своїм випускникам додаткову спеціальність — викладач економіки.

Здійснення економічної підготовки в процесі трудового навчання, позаурочної роботи, створення спеціалізованих середніх закладів освіти можна розглядати як логічні та послідовні кроки до впровадження загальноосвітнього курсу з основ економіки. Проте це питання досі позитивно не вирішено. З одного боку, накопичено певний досвід економічної підготовки школярів, розгорнуто підготовку вчителів з відповідною базовою освітою, створено досить багато навчальних програм та розроблено їх методичне забезпечення, підготовлено та надруковано декілька підручників з основ економіки. З іншого боку, існує низка організаційно–педагогічних проблем, невирішеність яких гальмує розширення масштабів економічної підготовки учнів середніх закладів освіти. Так, зокрема в психолого–педагогічному плані не визначено, з якого віку доцільно її розпочинати. Як правило, вивчення економіки розпочинається у X–XI класах, що, на думку багатьох дослідників цієї проблеми, досить пізно. Практичний досвід показує, що економіку з основами підприємництва можна досить успішно вивчати вже з початкових класів. У деяких школах Києва, Львова, Харкова та інших міст економіку починають вивчати в VI–VII класах. Потрібно зазначити, що в Україні вже розроблено навчальні програми, які дозволяють здійснювати неперервну економічну підготовку учнів I–XI класів [1].

Не можна обійти увагою і той факт, що значна кількість навчальних програм з економіки є запозиченими за кордоном. Такі програми передбачають ознайомлення учнів з економічними моделями, що склалися за багато років й успішно функціонують у країнах з розвинутою економікою. Проте вони недостатньо розкривають характерний для України перехідний період до ринкової економіки, шляхи подолання негативних тенденцій, що неминуче виникають у процесі зміни економічного базису суспільства. Отже, виникає проблема узгодження класичних ринкових схем і особливостей перехідного періоду в національній економіці України.

Невизначеними є й проблеми теоретико–методологічного забезпечення економічної підготовки учнівської молоді. На державному рівні недостатньо чітко й однозначно визначено її мету, завдання, принципи та ін. Проблема здійснення економічної освіти у середніх закладах освіти ускладнюється ще й тим, що в базовому навчальному плані економіку включено до

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

шкільного компонента. Цим самим директору школи надається право визначати, викладати чи ні економіку в його закладі. Стан справ показує, що більшість директорів не зацікавлена у викладанні економіки у своїх школах, оскільки відсутнє відповідне навчально-методичне забезпечення цього навчального предмета. Це, в свою чергу, впливає і на систематизацію роботи зі створення та забезпечення школ навчально-методичною літературою, оскільки Міністерство освіти і науки надає пріоритетну підтримку виданням з тих навчальних предметів, які віднесені до державного компонента. Міністерство і директори школ пояснюють недоцільність включення економіки в державний компонент базового навчального плану школи тим, що нема навчально-методичного та кадрового забезпечення, а їх створення залишається проблематичним без включення економіки в державний компонент.

З іншого боку, значна кількість школярів, в першу чергу — старшокласників, нарікають на відсутність в переліку шкільних дисциплін основ економіки. Думки учнів 9–11-х класів (всього понад 550 опитаних) середніх загальноосвітніх школ ряду промислових міст (Київ, Дніпропетровськ, Донецьк) щодо доцільності вивчення предметів економічної спрямованості відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Потреба у викладанні нових предметів (у відсотках)

ПРЕДМЕТ	ВАРИАНТ ВІДПОВІДІ		
	Потрібен	Не потрібен	Не визначився
Основи економіки	74.2	11.4	14.4
Основи економіки та бізнесу	61.8	9.1	29.1
Основи менеджменту	35.6	28.7	35.7
Фінанси та кредит	12.5	56.4	31.1

Отже, виявляється, що понад 70% опитаних учнів вказують на потребу вивчення економіки у школі. Варто зазначити, що анкетування батьків старшокласників (опитано понад 300 осіб) показало, що переважна більшість респондентів (понад 80 %) вважає за потрібне впровадження економічної підготовки у школі.

Позитивне ставлення старшокласників до набуття економічних знань зокрема обумовлено тим, що значна частина респондентів (понад 60 %) пов'язує свою майбутню трудову діяльність саме зі сферою бізнесу та підприємництва.

Сьогодні кількість дітей, які за власним бажанням вивчають економіку, може бути визначена лише приблизно. За даними Міністерства освіти України, в середніх закладах освіти (а їх в Україні налічується понад 21000) в 1997/98 навчальному році працювало понад 1700 класів (при загальній кількості понад 290.000 клас-комплектів, тобто менше 0.6 % від їх чисельності) з економічним профілем навчання, які охоплювали понад 60 000 учнів. Найвищі показники охоплення старшокласників економічною освітою (до 25 % від загального контингенту учнів 10–11-х класів) мали Тернопільська, Хмельницька та Івано-Франківська області та м. Київ. Як базові Міністерством освіти та науки рекомендовано використовувати експериментальні програми “Основи сімейної економіки та малого бізнесу” у 8–9-х класах та “Економіка” для 10–11-х класів.

Проведені в школах Київської та Дніпропетровської областей дослідження дозволяють стверджувати, що рівень економічних знань пересічного старшокласника не є достатнім. Учням IX–XI класів було запропоновано відповісти на запитання тесту компанії “Джуніор Ечівменг”, який призначено для перевірки розуміння елементарних основ ринкової економіки. Згаданий тест містить вісім запитань з чотирма варіантами відповіді для кожного з них. Наприклад, для питання “Що відбудеться з попитом на товар, якщо ціна на нього зросте?” пропонуються такі варіанти відповіді:

- А) Попит не зміниться.
- Б) Попит збільшиться.
- В) Попит перевищить пропозицію.
- Г) Попит зменшиться.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Якщо прийняти правильні відповіді на 7–8 запитань за прояв високого, на 5–6 середнього, а менш ніж на 5 — низького рівня розуміння елементарних основ ринкової економіки, то можна стверджувати, що для переважної більшості опитаних старшокласників притаманним є невисокий рівень (див. табл. 2).

Таблиця 2

Рівень розуміння старшокласниками елементарних основ ринкової економіки (у %)

РІВЕНЬ	КЛАС			
	IX	X	XI	Середнє
Високий	10.2	14.6	17.1	13.9
Середній	22.3	28.3	31.4	27.3
Низький	67.5	57.1	51.5	58.7

Таким чином, не зважаючи на поступове зростання показника, що досліджувався, переважна більшість оптантів показали низький рівень розуміння елементарних основ ринкової економіки. Аналогічне тестування, проведене серед учнів X–XI–х класів, які вивчали основи підприємництва в процесі трудової підготовки (основи економіки при цьому є важливим, але не провідним компонентом змісту допрофесійного навчання), дало протилежну картину: високий рівень розуміння елементарних основ ринкової економіки показали 77.3 % респондентів, середній — 18.6 %, низький — лише 4.1 % опитаних.

Аналогічна картина спостерігається і при дослідженні знання та розуміння учнями економічних термінів та понять. Старшокласникам було запропоновано пояснити по три економічні поняття, з якими вони систематично стикаються у процесі вивчення деяких загальноосвітніх предметів (зокрема на уроках трудового навчання) та у побуті. Серед опитаних правильно пояснили економічні поняття не більше 20% учнів IX класів, близько 22% — X класів, понад 26% — XI класів (при оцінюванні знань враховувалися правильні і неповні правильні відповіді). Найтиповішими помилками у визначеннях було внесення до пояснення помилкових ознак, дефініціювання невідомого через невідоме і т. ін. Старшокласники не провели чіткого розмежування між різними формами власності (77% опитаних учнів IX класів, 74% — деяких та 70% — XI класів); не змогли назвати щонайменше двох видів податків, які сплачують вони та іх батьки (відповідно 89, 76, 67%); не визначилися з відмінностями між державним та місцевим бюджетом (99, 97, 96%) і т. ін. Загалом найпростіші економічні поняття здатні пояснити не більше 20% опитаних випускників шкіл, у яких не вивчаються основи економіки або аналогічні курси; близько 80% не можуть розрахувати місячний бюджет сім'ї. Цікаво зазначити, що попри значні прогалини навіть у базовій економічній підготовці понад 66% випускників міських школ та 58% сільських пов'язують свою майбутню діяльність із новими формами власності, планують після закінчення навчання розпочати “власну справу”. Разом із тим (навіть за самооцінкою) тільки 11,5% міських та 6,5% сільських юнаків та дівчат знають, з чого її починати, а більшість з них незнайомі з процедурою створення та роботою підприємств різних форм власності, малого та середнього бізнесу.

Варто зазначити, що сучасні учні добре розуміють необхідність набуття економічних знань. На запитання “Чи бажаєте Ви поглибити свої економічні знання” (всього понад 450 опитаних) відповіді старшокласників розподілилися: так — 51,59%; скоріше так — 31,59%; скоріше ні, ніж так — 11,59%; ні — 5,23%.

Проте, на жаль, опитування показали, що сьогодні школа не є джерелом економічних знань для переважної більшості опитаних школярів (див. табл. 3).

Таблиця 3

Джерела одержання школярами знань з основ економіки (у відсотках)

Клас	Газети, журнали, книги	Телебачення	Школа	Батьки	Друзі, знайомі	Інші джерела	Зовсім не маю відповідних знань

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

IX	16,9	45,07	32,39	16,9	5,63	2,82	8,45
X	32,38	39,05	16,19	28,57	8,57	9,52	9,52
XI	27,06	51,76	29,41	24,71	11,76	5,88	7,06

Таким чином, у середньому лише чверть опитаних має можливість отримувати економічні знання під час вивчення відповідного курсу або в процесі трудового допрофесійного навчання за відповідним напрямком.

Потрібно зазначити, що в умовах відсутності загальноосвітньої підготовки з основ економіки проблему формування відповідних знань можна було б вирішувати в процесі вивчення обов'язкових шкільних предметів. Відповідний позитивний досвід було накопичено ще радянською школою, зокрема визначено "економічний потенціал" таких шкільних навчальних дисциплін, як географія, суспільствознавство, математика, інформатика, трудове навчання тощо, визначено форми та методи формування відповідних економічних знань та умінь, способи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів за цим напрямком та ін. Проте цілісної системи економічної підготовки школярів у процесі вивчення предметів державного компонента середньої освіти на сьогодні не розроблено, хоча й існують вдалі спроби реалізації їх економічного потенціалу.

Таким чином, аналіз теорії та практики економічної підготовки школярів дозволяють виявити організаційно-педагогічні чинники, які негативно впливають на її стан та шляхи їх подолання, до яких, зокрема, можна віднести:

- вироблення нового методологічного підходу до цілей та змісту загальної освіти в школі, зокрема економічної освіти;
- коригування завдань економічної освіти і виховання школярів відповідно до нової соціально-економічної ситуації в країні та перспектив її розвитку;
- диференціацію економічної освіти в загальноосвітній школі як складової безперервної економічної освіти фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сасова І.А., Падалка О.С., Шпак О.Т. Неперервна економічна освіта: Навчальні програми — К.: Четверта хвиля, 1997. — 176 с.
2. Програма середньої загальноосвітньої школи: Трудове навчання "Основи підприємницької діяльності" / В.В.Дрижак, Д.О.Тхоржевський та інші. — К.: Освіта. — С.30–111.
3. Пустовійт Р.Ф. Педагогічні умови формування підприємницької культури у старшокласників / Авиореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1997. — 24 с.
4. Шпак О.Т. Економічна підготовка педагогічних кадрів в системі безперервної освіти. — К.: Четверта хвиля, 2000. — 352 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Валерій КИРИЛЕНКО

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАТИВНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОЦІ

Процес вербального спілкування з метою обміну інформацією пізнавального характеру потрібно розглядати як комунікативно-пізнавальну діяльність, що має ідентичну структуру з будь-якою діяльністю. В ній можна виділити три аспекти: мотиваційний, цільовий і виконавчий. Мовленнєва діяльність характеризується спрямованістю, мовленнєвими діями та операціями [1; 2; 3].

Дослідження показало, що результативність пізнавальної діяльності учнів на уроці значно покращилася у результаті впровадження в навчальний процес дескриптивно-факторної моделі спілкування.

Спілкування — динамічна, гнучка система, тому модель не пропонують заздалегідь, а створюють її в ході спілкування. Дескриптивно-факторна модель дає змогу враховувати комунікативну ситуацію, що змінюється під час уроку. Таким чином, завдання моделювання полягає у вивченні динамічної системи презентації знань, знаходження засобів керівництва цим процесом. Наводимо структуру дескриптивно-факторної моделі та пояснююмо принцип її роботи (Схема 1).

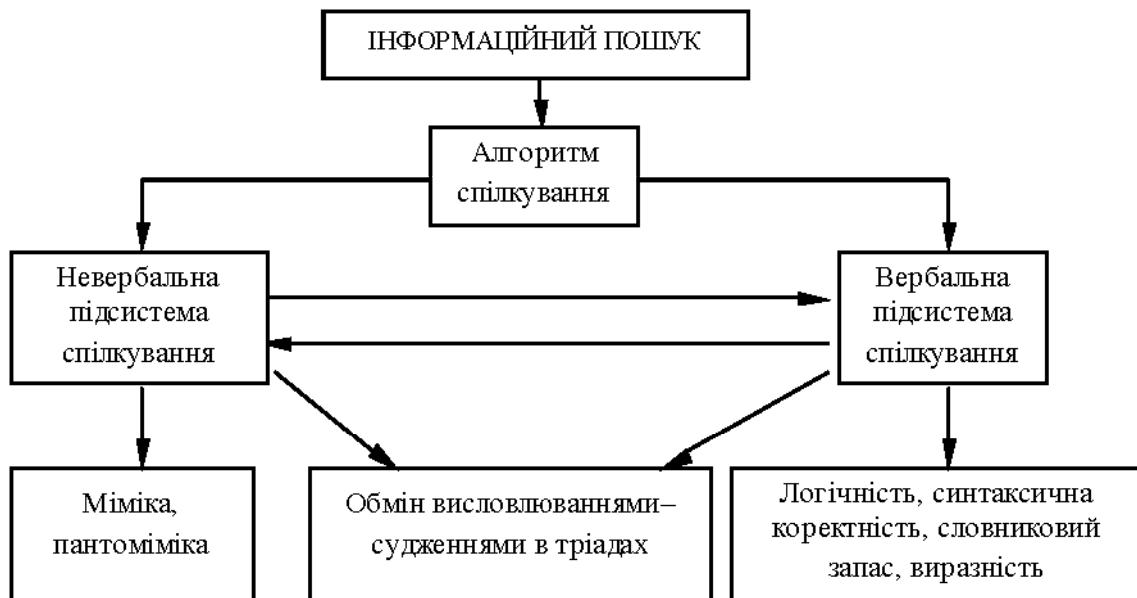


Схема 1. Структура дескриптивно-факторної моделі

Пізнавальна інформація є змістовним компонентом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, вона трансліється її носієм, адекватно розуміється її адресатом і виступає засобом регуляції комунікативно-пізнавальної діяльності учнів.

Інформація комунікатора повинна впливати на підготовку відповіді реципієнтом. У процесі діалогу комунікатор передбачує стратегію спілкування відповідно до потреб реципієнта. В спілкуванні відбувається перетворення суб'єктивного досвіду та знань в інтерсуб'єктивну репрезентацію, що вимагає пошуку відповідних лінгвістичних засобів побудови висловлювання.

Важливе значення для обміну інформацією має комунікативна ситуація, в якій відбувається спілкування, та екстрапінгвістичні складові, зокрема просторовий і темпоральний

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

(часовий) компоненти. Комунікативна ситуація розглядається в даній моделі як єдність екстрапінгвістичного та сухо інформативного чинників, які уможливлюють спілкування.

Розглянемо роль просторового компонента. Тут важливе значення має розміщення співрозмовників по відношенню один до одного, приміщення, в якому відбувається спілкування. Залежно від відстані між партнерами по спілкуванню комунікатор вибирає відповідну гучність голосу. Він може звучати голосно і різко, голосно, але м'яко, "тепло". Із цих чинників реципієнт може зробити висновки відносно комунікатора. Відповідно до них він буде або прагнути спілкування, або уникати його. Адже манера мовлення виступає важливим провідником інформації.

Наступним чинником є темпоральний компонент, який передбачає витрати часу для вибору відповідних засобів передачі думок та ідей. Цей час може тривати від декількох секунд до декількох днів. Наприклад, коли готується ґрунтовна відповідь на той чи інший інформаційний запит. Пауза може служити логічному виділенню, виражати відношення підрядності, вказувати на закінчення думки.

Для того, щоби спілкуватися, необхідно вдатися до інформаційного пошуку, який приводить до виникнення різниці в тезаурусах партнерів. Ця різниця є умовою спілкування та його рушійною силою. При підготовці інформаційної взаємодії на уроці потрібно визначити оптимальний варіант "інформаційного розриву".

Обмін інформацією відбувається в результаті взаємодії мовленнєвих кодів співрозмовників. Певна логічна послідовність речень, відповідний підбір лексичних одиниць, синтаксичних конструкцій, інтонації детермінує процес мовленневого спілкування.

Згідно з дескриптивно-факторною моделлю спілкування найбільш придатним для обміну знаннями є текст у формі висловлювання–судження, побудований на індуктивній основі. Партери по спілкуванню не переказують навчальний матеріал, а створюють інформацію в процесі вербальних дій та операцій. Висловлювання–судження, як текст придатний для ділового спілкування, повинен мати тричленну структуру. Він складається з трьох інформаційних блоків: вступ, основна частина, умовивід. Основна функція вступу полягає в запуску когнітивного коду партнера. Основна частина містить аргументацію запропонованої тези. Комунікатор веде реципієнта до нового знання за допомогою доказів. Заключна частина висловлювання–судження називається дедуктивно–смисловою. Тут підводиться підсумок усього сказаного, відбувається згущення інформації, робиться умовивід.

Логічна зв'язність між елементами висловлювання–судження досягається завдяки застосуванню мовленнєвих маркерів. Вони виступають у вигляді сполучників, приєднувальних конструкцій, операторних дієслів і вказують на необхідність переходу від однієї частини висловлювання до іншої. Після засвоєння смислу інформації реципієнт буде свою відповідь на індуктивній основі, пропонуючи комунікатору власну аргументацію. Такі вербальні дії приводять до виникнення продуктивної дискусії. Практична реалізація запропонованої моделі можлива в разі опанування учнями навичками уміннями та алгоритмами спілкування.

Навчання ділового спілкування складалося із трьох експериментальних серій. Учні спілкувалися в тріадах. Інформаційним джерелом для них виступав текст із підручників. Використовувались тексти гуманітарного характеру: з географії та історії. Кожній серії навчання передували пояснення експериментатором правил ділового спілкування. Після цього проводився тренінг спілкування в тріадах. В експерименті брали участь 134 учні 9-х класів загальноосвітньої школи. Школярів розділили на експериментальну і контрольну групу, по 67 осіб у кожній. Обидві групи були однакові за успішністю.

В першій експериментальній серії застосовувався синтагмаційний алгоритм. Завдяки його застосуванню учні отримували зовнішню зорову опору виділення психолого-суб'єкта й предиката, розподілу інформації на рівні фраз та надфразових єдиниць. Це дало можливість перейти до наступної серії експерименту: пояснення сутності алгоритму "освіченої людини" та системно-інформаційного алгоритму (СІА). Обидва символічно презентують розподіл функціональних частин висловлювання–судження і виступають зовнішніми психологічними знаряддями представлення знань.

Цей метод полегшив засвоєння учнями складних понять, таких як: "тема", "рема", "судження", "умовивід" за допомогою образного представлення логічних частин тексту.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Третя серія експерименту була цілком присвячена тренінгу спілкування за інформаційними алгоритмами. Використовуючи алгоритми, експериментатор проводив корекцію інформаційної взаємодії учнів. Наприклад, якщо вони мали труднощі в представленні теми, занадто деталізували речевичну частину висловлювання або забували зробити висновок, експериментатор вказував на відповідну частину алгоритму. Необхідно відзначити, що в процесі спілкування ролі жорстко не фіксувалися. В ході взаємодії відбувалася комунікативна зміна ролей. Один і той же партнер у ході спілкування виконував роль “теми”, “ремі” або “судження”.

“Інформаційний розрив”, який створював різницю в тезаурусах, приводив до того, що в процес спілкування, окрім працюючої тріади, включалися інші, які готовувалися до обміну інформацією. Відбувалася міжтріадна взаємодія, яка забезпечувала взаємне інформаційне збагачення кожного учня в класі. Проведене на основі оволодіння учнями інформаційними алгоритмами навчання сприяло значному збільшенню тексту.

При обробці даних підраховувалась середня довжина висловлювання (СДВ) та середня довжина речення (СДР) кожного участника спілкування. СДВ — це середня кількість речень, сказаних кожним учнем у процесі діалогу. Речення фіксувало закінчену думку. Але учні часто вживали незакінчені речення. Наприклад, якщо в процесі діалогу учень вимовляв чотири речення, але в кожному з них думка була виражена не повністю, то вважалось, що учень представив два речення.

У результаті планомірного навчання ділового спілкування відбулося значне збільшення середньої довжини висловлювання з 4-ох речень у контрольній групі до 12-ти — в експериментальній. Учні експериментальної групи користувалися різноманітними контактно-встановлюючими засобами. З синтаксичного боку їхні тексти-продукти відрізнялися різноманіттям, значно збагатилася лексика; висловлювання характеризувалися логічністю та завершеністю. Іншими словами, відбувся переход учнів експериментальної групи на новий інформаційний рівень.

Отже, можна стверджувати, що впровадження в навчальний процес дескриптивно-факторної моделі спілкування привело до більш ефективної навчальної діяльності, сприяло активізації мислення учнів та розвитку їхньої мотиваційної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: МГУ, 1980. — С. 79–160.
2. Каган М. С. Мир общения. — М., 1988. — С. 68–82.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 242–275.

Елеонора ПАЛИХАТА

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ

Одним із важливих засобів розв'язання проблеми всебічного розвитку особистості є система навчання і виховання, у якій особливого значення надається позакласній роботі.

“Позакласну роботу можна схарактеризувати як систему неоднорідних за змістом, призначенням, методикою проведення і формами освітньо–виховних позаурочних заходів, що виходять за межі обов'язкових навчальних програм” [1, 6].

Питання організації позакласної роботи з української мови в середній школі висвітлювали Г. Передерій, Д. Брилінський, Ю. Руденко, Г. Потапенко, А. Свашенко, Г. Аркушин та інші, але на розвиток діалогічного мовлення через його призму увага не зверталася.

Позакласна робота з формування діалогічного мовлення має свою мету і завдання. Основною її метою є удосконалення можливостей мовлення в діалогічній формі для всебічного розвитку мовленнєвої особистості, її культури як найважливішого показника духовної культури, освіченості й інтелігентності. Із цієї мети випливають завдання:

- 1) збагачувати знання учнів із мови, які тісно пов'язані з мовленням;
- 2) сприяти розвиткові інтересу до підвищення рівня практичних навичок аудіювання і говоріння;
- 3) забезпечувати виховне, розвиваюче, пізнавальне спрямування діалогічного мовлення;

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

-
- 4) формувати мовленнєвий етикет, культуру спілкування і почуття такту;
 - 5) розширювати кругозір, творчі здібності, естетичний смак тощо.

Основними шляхами реалізації поставлених мети і завдань формування діалогічного мовлення при організації позакласної роботи є:

- 1) ситуативно-тематичне спрямування мовленневого та мовного матеріалу;
- 2) активне використання багатства лексики, фразеології та форм мовленнєвого етикету, що функціонують в українському мовленнєвому середовищі, як умови вироблення навичок культури діалогічного мовленнєвого спілкування;
- 3) створення сприятливої психологічної атмосфери, відповідальності та серйозного ставлення до роботи над побудовою діалогічних реплік, діалогічних єдиниць та цілих діалогів.

Проводячи позакласну роботу з діалогічного мовлення, учитель дотримується усіх загальнодидактичних принципів навчання й одночасно враховує специфічні.

Найважливішими загальнодидактичними принципами, яких дотримуються при формуванні діалогічного мовлення учнів 5–9 класів, є: принцип науковості; доступності; активності; систематичності і послідовності; наступності і перспективності; зв'язку теорії з практикою; зв'язку з життям; єдиності виховання, розвитку й навчання, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Специфічними вважають принципи: добровільноті та інтересу; масовості; захоплення; самодіяльності; ініціативності; зв'язку позакласної роботи з уроками рідної мови; комунікативного спрямування, розважальності; поєднання індивідуальних, групових і масових форм тощо.

Принципи добровільноті та наявності інтересу і принцип захоплення тісно пов'язані, тому що завдання вчителя так захопити учнів, щоб вони добровільно брали участь у позакласній роботі, яка спрямована на уdosконалення знань, умінь і навичок, набутих на уроках рідної мови. Важливим чинником проведення позакласної роботи є також застачення великої кількості школярів (принцип масовості) та поєднання індивідуальних (робота над діалогічними репліками), парних (робота над діалогічними єдиницями) та групових (бесіди, диспути, дискусії тощо) форм. Із цим принципом тісно пов'язаний принцип розважальності, оскільки позакласні заходи повинні носити більше розважальний характер, ніж навчальний, щоб не перевантажувати дітей додатковою навчальною інформацією, а сприяти мимовільному запам'ятовуванню, повторенню, закріпленню вивченого.

Принцип комунікативної активності в позакласній роботі забезпечується вибором такого мовно-мовленнєвого матеріалу, який має особистісне значення для учнів, створенням ситуацій та умов, що наближають спілкування учнів до спілкування у природних умовах, із широким застосуванням наочності і ТЗН, представленням можливості інтелектуального та емоційного самоствердження.

Комунікативність у позакласній роботі дещо відрізняється від комунікативності на уроці рідної мови, що зумовлено різницею цільових настанов та умов діяльності. “Дотримуючись принципу комунікативної активності, необхідно пам'ятати, що в учнів 5–6 класів вона підтримується в основному новизною ситуацій спілкування, створених природно чи штучно, задоволенням від участі у різних видах діяльності, оцінкою спостерігачів та їхнього похвалою. Вони мало уваги звертають на зміст своїх висловлювань, тоді як учні 7–8 класів уже досить критично ставляться до вимушеної примітивності та штучності” [6, 9]. Їх не задовільняє спілкування у психологічно фальшивій ситуації, що обмежена тематикою, регламентацією, відмінністю звичного природного діапазону та штучного мовлення. Тут на допомогу приходить мотивація навчально-виховної діяльності учнів, окреслення перспектив, де така чи подібна ситуація може трапитися, й учневі необхідно правильно зорієнтуватися, про що і як саме говорити з тим чи іншим співрозмовником.

У позакласних заходах, як і на уроках, природних ситуацій, спрямованих на формування діалогічного мовлення, є дуже мало; усі навчальні ситуації наближені, в міру можливості, до природних, оскільки усіх мовленнєвих ситуацій, які можуть трапитися протягом усього життя, передбачити просто неможливо. Тому й учням 7–9 класів, як і молодшим школярам, доведеться вчитися правильно спілкуватися в умовах штучної ситуації, наближеної до природної.

Усі загальнодидактичні та специфічні принципи тісно між собою пов'язані і взаємодіють при виборі основних форм позакласної роботи.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Розкриття суті кожного з названих принципів вимагає виявлення основних форм позакласної роботи з розвитку діалогічного мовлення. Ними є систематичні форми (рольові ігри, гуртки, стінна преса, шкільні радіопередачі тощо) та епізодичні (мовні вечори, дискусії, диспути, олімпіади, вікторини тощо).

Розуміння того, що сукупність процесів природи знаходиться у систематичному зв'язку, спонукає науку виявити цей систематичний зв'язок скрізь: як у частковому, так і в цілому. Процес організації позакласної роботи з формування діалогічного мовлення теж можна розглядати як систему, в якій наявні організовані взаємопов'язані елементи: форми, види, методи, прийоми; і два рівні — змістовий та організаційний.

Змістовий аспект становить собою ті форми позакласної роботи, які повинні проводитися у школі й мати діалогічне спрямування. Усі форми позакласної роботи можна розподілити на загальні та специфічні.

Загальні форми відповідають чотирьом найголовнішим структурам спілкування: індивідуальній, парній, груповій та колективній. Форма індивідуальної роботи передбачає мимовільне формування мовленнєвих навичок на рівні реплікі. Парні форми позакласної роботи спостерігаються при проведенні, наприклад, рольових ігор. Груповою формує гурток, де передбачається обмежений склад учасників, обмеженість їхніх інтересів та увага вчителя до особистих запитів кожного з них. До масових форм позакласної роботи належать постійно діючі, тобто систематичні та епізодичні.

Спеціальні форми організації позакласної роботи з діалогічного мовлення — це диспути, бесіди, гурткова робота тощо.

Для проведення усіх форм позакласної роботи потрібно, щоб учитель—словесник володів організаторськими здібностями та (організаторським) чуттям. “Організаторське чуття — це здатність учителя розуміти психологію учня й на основі цього змінювати свій тон, форму спілкування, засоби та методи дії. Володіючи організаторським чуттям, учитель легко може визначити, на що здатний цей або інший учень” [1, 61], як він може висловитися, звернувшись до співрозмовника, довести тощо. Учитель у спілкуванні зі своїми учнями повинен так розмовляти, щоб стимулювати в них бажання брати участь у позакласній роботі, пов’язаній із формуванням діалогічного мовленнєвого спілкування. Для цього учитель—словесник має володіти такими організаторськими уміннями:

- ставити завдання, давати настанови кожному учневі;
- виділяти головне завдання залежно від конкретної мовленнєвої ситуації;
- визначати необхідні умови для підготовки і проведення певного заходу;
- координувати та об’єднувати мовленнєву діяльність учнів;
- розподіляти ролі серед учасників заходу;
- бачити завдання і функцію кожного, його місце у парній чи груповій мовленнєвій діяльності.

Оскільки “форма тісно пов’язана зі змістом, вона — його похідна і залежить віднього” [2, 86], то за змістом можна виділити такі групи форм: змагальні і культурно-масові.

“До змагальних форм позакласної роботи належать конкурси, вікторини, ігри, олімпіади тощо. Їх об’єднує в один вид те, що під час проведення кожного з цих заходів школярам властиві ініціативність, творчий гарт, дух змагання” [1, 66]. Підготовка цих форм позакласної роботи не вимагає багато часу, тому їх можна проводити регулярно, після вивчення певного мовно-мовленнєвого матеріалу.

До культурно-масових форм позакласної роботи відносять вечори, диспути, бесіди, дискусії; вони покликані підвищувати інтерес до поглиблення знань із рідної мови, удосконалення діалогічного мовлення. Вибір тем культурно-масових заходів визначається обсягом мовного матеріалу, рівнем загальноосвітньої підготовки учнів та можливістю реалізації деяких міжпредметних зв’язків.

Організаційний аспект системи позакласної роботи взагалі і з формування діалогічного мовлення зокрема має на увазі розподіл наявних форм роботи згідно з віковими особливостями учнів, їхніми інтересами, здібностями, матеріалом, що опрацьовується під час класно-урочної форми навчання. Варто зауважити, що правильне поєднання класної і позакласної роботи забезпечує гнуучкість усієї системи навчально-виховної діяльності. Як уроки, так і позакласні

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

заходи мають досягати триєдиної мети, але на уроці основною є пізнавальна (а потім розвиваюча, виховна), а в позакласній роботі акцент зміщується з пізнавальної на виховну (а після — на розвиваючу, пізнавальну).

Виховна мета позакласних заходів із формування та удосконалення діалогічного мовлення реалізується через певні виховні методи, прийоми і засоби. “Під методами виховання розуміють способи організації цілеспрямованої діяльності з формування особистості” [3, 239]. Метод виховання відрізняється від засобу. Під засобом розуміємо такий вид суспільної діяльності, який може впливати на особистість у певному напрямі. Засобами виховання є праця, мистецтво, спілкування з іншими людьми тощо. Поняття засобу ширше від поняття методу. Певному засобу відповідає певна система методів. Засоби виявляють свою активність у процесі виховання учнів. Метод застосовується у таких умовах, які впливають на характер його застосування, модифікують його до вигляду прийому [5, 286].

Найбільш придатною для формування діалогічного мовлення є класифікація методів виховання, запропонована Г.Щукіною [4, 76–102]. Вона виділяє такі три групи методів, які:

- 1) спрямовані на організацію діяльності та формування досвіду суспільної поведінки вихованців;
- 2) різноманітно впливають на свідомість, почуття й волю учнів в інтересах формування в них моральних рис;
- 3) виконують функції регулювання, коригування та стимулювання поведінки і діяльності вихованців.

Першу групу методів залежно від домінуючої мети можна поділити на три підгрупи:

- 1) методи, що стимулюють вихованця до позитивних дій, вчинків: педагогічна вимога, громадська думка, метод перспективних ліній;
- 2) методи, що сприяють формуванню способів поведінки, необхідних звичок, дій: привчання, вправи;
- 3) методи, які сприяють накопиченню і закріпленню позитивного досвіду поведінки, спілкування, суспільних відносин: створення виховних ситуацій, рольова гра.

До методів другої групи належать: бесіда, диспут, дискусія, полеміка тощо, по-іншому їх називають словесними методами.

Методи третьої групи — це змагання, заохочення.

Процес формування діалогічного мовлення є складовою процесу формування особистості дитини, підлітка, юнака, спирається не лише на усвідомлення ними політичних, правових, моральних, естетичних поглядів суспільства, а й на сугестивну (*сугестія* — навіювання) діяж творів мистецтва, так і поведінки та поглядів окремих людей [5]. Вбачаючи в іншій людині взірець, дитина переймається її манерами мовлення — слуханням і говорінням, жестами, мімікою, позою та інтонацією. До системи методів сугестії входять приклад й авторитет. На формування діалогічного мовлення учнів усіх вікових груп величезний вплив справляє приклад ведення діалогування іншими людьми, старшими чи товаришами. Приклад дорослих чи авторитетних людей є для них наочним взірецем, який викликає прагнення до наслідування [5].

Метод педагогічної вимоги полягає в тому, що вона має декілька призначень і використовується по-різному. “Вона містить норми суспільної поведінки та обов’язки їх виконання, може виконувати гальмувальну і стимулюючу роль про початок і кінець роботи” [3, 240] над діалогічним мовленням; вимога часто виступає як прийом, який спонукає до певних мовленнєвих дій.

Система перспективних ліній — це такий метод виховання, який ставить привабливу, яскраву мету, захоплює учнів і викликає у них бажання здійснити дію, наприклад, навчитися переконувати співрозмовника, вживати правильну форму звертання при діалогуванні тощо, щоб у майбутньому добитися успіху, сподобатися друзям і т. ін.

Створення спеціальних виховних ситуацій — один із важливих методів впливу на особистість. У позакласній роботі вони створюються учителем спеціально, навмисно, з навчально-виховною метою.

Рольова гра — необхідний метод закріплення мовленнєвих дій, при застосуванні якого необхідно дотримуватися таких вимог:

- 1) ідею гри можна запропонувати, але не треба її дітям нав’язувати;
- 2) потрібно допомагати учням збагачувати зміст гри, максимально насичувати її діями;

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

3) під час розподілу ролей по змозі задовольнити усіх, водночас поставити кожну дитину в позицію, найсприятливішу для формування її особистості [3].

Метод бесіди у позакласному заході призначений для зачленення учнів до оцінки подій, вчинків, висловлювань партнера, явищ суспільного життя у діалогічній та полілогічній формі.

Диспут як метод формування суджень кожного співрозмовника ґрунтуються на закономірності, мовленнєві уміння якої, здобуті у процесі зіткнення думок, різних точок зору завжди відрізняються високим ступенем узагальнення, стійкості і гнучкості.

Зупинимося на розкритті суті змагальних та організаційно-масових форм роботи з удосконалення діалогічного мовлення.

Рольові ігри. Їхнє проведення робить оволодіння граматикою, лексикою та фразеологією української мови явищем безпосереднім. Сам факт, що гра викликає інтерес і активність дітей та дає їм можливість проявити себе в захоплюючій для них діяльності, сприяє більш швидкому і міцному запам'ятовуванню необхідного мовного і мовленнєвого матеріалу, потрібного для діалогування. Гра дає можливість і вивчати, і удосконаловати набуті на уроках знання, уміння та навички, оскільки прагнення виграти примушує думати, згадувати уже вивчене і запам'ятовувати все нове, що трапляється у грі. “При використанні ігор необхідно враховувати те, які саме знання ми хочемо перевірити, тобто гра не повинна проводитися просто радігри” [1, 66]. У діалогічній формі можна проводити такі рольові ігри: “Розіграємо смішинки”, “Учнівські анекdotи”, “Цікаві розпитування”, “Хто природніше зіграє свою роль?” та ін.

Практичною метою рольових ігор є:

- удосконалення мовленнєвих умінь, лексико-фразеологічних та стилістичних навичок, уміння аудіювання;
- надання учням додаткової можливості використовувати форми мовленнєвого етикету, звертання до людей різного віку та соціальних категорій у різних ситуаціях діалогічного спілкування.

Виховна мета — це виховання учнів у дусі колективізму, взаємоповаги та взаємодопомоги; виховання почуття любові до рідного слова, рідної мови, поваги до традицій українського народу.

Гра може мати обладнання, в її умові вказується кількість учасників.

Змагальні рольові ігри складаються із трьох етапів: 1) підготовки; 2) проведення; 3) підведення підсумків.

До *першого етапу* входить вибір ведучого, членів журі (3 чол.), ознайомлення гравців із умовами гри та критеріями оцінювання.

До *другого етапу* належить поділ гравців на пари (трійки чи групи), прослуховування діалогів (трилогів, полілогів).

На *третій етапі* проводиться аналіз рольових ігор, оголошення переможців.

Проведення вікторини не вимагає довгої підготовки учнів, на відміну від рольових ігор. Матеріал про діалогічне мовлення підбирає сам учитель. Варто зауважити, що вікторини приносять значну користь для закріплення (чи вивчення) теоретичного матеріалу, а також для набування певних навичок та умінь. Загалом “вікторини проводять після вивчення теми і є завершенням роботи над нею” [1, 86]. Уесь процес роботи над вікториною, як і рольовими іграми, має три етапи. Вікторина триває 45 хвилин. На *першому етапі* учителем підбирається матеріал про діалог, репліки та діалогічні єдності, який залежить від підготовки учнів; вибирається журі (можна з учнів, які успішно навчаються), яке складає таблицю для оцінювання знань із діалогічного мовлення учасників вікторини (табл. 1.).

Обговорюються критерії оцінювання, нагородження переможців. До підготовки та проведення вікторини залишаються усі учні: одні готують кабінет, другі — обладнання треті — матеріал для заповнення пауз.

Таблиця 1

Оцінювання знань з діалогічного мовлення учасників вікторини

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

№ п/п	Прізвище, ім'я учнів	Клас	Репліки		Форми звертання	Мовленнєвий етикет	Уміння діалог.		Усього балів
			стимули	реакції			починати	завершувати	
1	Тимчук Ігор	5–А	5	4	3	4	3	4	23

Другий етап. Починається вікторина з повідомлення умов її проведення, вітання учнів із проведеним заходу, оголошення теми, наприклад: “Що ми знаємо про діалогічне мовленнєве спілкування?” Ведучий ставить запитання: “Що таке діалог? Що являє собою діалогічне спілкування?” “Діалогічне мовлення” і “діалогічне спілкування” — це різні чи однакові поняття? Які репліки називаються стимулуючими (реагуючими, реактивно–стимулуючими)? та ін. Учасники команд відповідають, журі після відповідей на кожне питання оголошує результати.

Третій етап. Завершується вікторина оголошенням підсумкових результатів, після чого нагороджується команда чи окремі гравці (залежно від умов вікторини).

Аналогічно до вікторини проводиться КВК, але на КВК відводиться більше часу, крім цього, допускається розігрування діалогічних уривків із художніх творів. Питання ставляться такі, на які можна дати дотепні відповіді, що стосуються діалогічного мовленнєвого спілкування.

Проведенню *олімпіади*, на відміну від попередніх виховних заходів, передує велика і копітка підготовча робота з боку вчителя й учнів. Взагалі–то олімпіади проводять на різних рівнях: області, району, міста чи села, школи, тоді як олімпіада з діалогічного мовлення проводиться у межах школи або класу. Для цього попередньо готують положення (сценарій), у якому передбачають мету олімпіади, зміст завдань, оцінювання відповідей, кількість турів, терміни та етапи проведення, нагородження чи відзначення кращих гравців чи команди. Питання олімпіади спрямовані на перевірку знань учнів із діалогічного мовлення та певних умінь і навичок, які виконуються учнями за допомогою умовно–комунікативних вправ (наріжні побудови реплік, різних видів звертання, форм мовленнєвого етикету: побажання, вітання, прощання, вибачення, привертання уваги тощо).

Гурток діалогічного мовлення захоплює учнів й охоплює найбільшу кількість бажаючих. Хоч бажано, щоб на одному занятті такого гуртка було небагато пар, щоб учитель міг завсіма однаково спостерігати і по–різному (при потребі) допомагати. Метою такого гуртка є формування уміння спілкування в парах у різних вербально описаних ситуаціях, які пропонує учитель і завершує їх мовленнєвим завданням: “Випитайте..., використовуючи відповідні форми звертання”, “Взайте..., використовуючи форми мовленнєвого етикету”, “Запропонуйте...”, “Запитайте про..., правильно привертаючи увагу співрозмовника” та ін. Цей гурток продовжується іншим — “Культура полілогічного мовлення”. Його мета — навчити учнів дискутувати, полемізувати, тобто культурно сперечатися, будувати свої пояснення чи доведення для досягнення єдиної, спільній для всіх точки зору.

Після завершення роботи гуртка “Культура полілогічного мовлення” доречно провести такі культурно–масові заходи, як дискусію чи диспут із учнями 7–9–их класів. Дискусія проводиться в тому випадку, коли у школярів є “бойовий” настрій, коли вони обурені тими чи іншими подіями, які можуть позитивно розв’язатися за умови висловлення думок кожного учня зокрема, урахування їхньої позиції. У кінці дискусії ведучий висловлює спільну думку, а вчитель аналізує найбільш удалі репліки–монологи учнів, оцінює їх.

Рольові ігри, вікторини, гуртки, дискусії, диспути, ляльковий театр, олімпіади створюють умови для проведення вечорів–зустрічей, вечорів–сміхограй, вечорів–знайомств тощо. Усі вони проводяться так, щоб головними героями сцени були школярі, які з кимсь зустрічаються, знайомляться, діляться враженнями, думками, міняються адресами, телефонними номерами, сувенірами, знають щось нове та цікаве. Герої вечорів — уявні партнери учнів, можливо, старшокласники, які виконують ролі гостей з інших шкіл чи класів, старших чи молодших за

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

себе, які одягнені у відповідні до умов костюми і є такими співрозмовниками, які допомагають учням правильно будувати діалоги. Для проведення вечорів потрібні добре обдумані й побудовані сценарії з вербально описаними ситуаціями спілкування в парах.

Учительський фантазії при проведенні позакласних заходів для формування та удосконалення діалогічного мовлення учнів 5–9-их класів немає меж.

Отже, позакласна робота з удосконалення діалогічного мовлення являє собою проведення позакласних заходів, що виходять за межі навчальних програм. При цьому учитель дотримується найважливіших загальнодидактичних і специфічних принципів.

Основними формами позакласної роботи з розвитку діалогічного мовлення — це систематичні та епізодичні, а саме: рольові ігри, гурткова робота, вікторини, олімпіади, КВК, вечори тощо. Їм характерні певні змістовний та організаційний аспекти, добір методів та прийомів, що сприяють формуванню високорозвиненої мовленнєвої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мокроусова Г.И., Кузовлева Н.Е. Организация внеклассной работы по немецкому языку: Из опыта работы. — М.: Просвещение, 1989. — 192 с.
2. Кондратюк А.П., Колокова Н.И. Комплексный подход к обоснованию содержания форм и методов внеучебной воспитательной деятельности / Идейная и профессионально-педагогическая направленность подготовки учителей иностранных языков. — К.: Выща школа, 1980. — С.86.
3. Педагогика / За ред. А.М.Алексюка. — К.: Выща школа, 1985. — 295 с.
4. Теорія і методика комуністичного виховання в школі / За ред. Г.І.Шукіної. — К.: Выща школа, 1977. — С.76—102.
5. Педагогика / За ред. М.Д.Ярмаченка. — К.: Выща школа, 1986. — 543 с.
6. Савина С.Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. — М.: Просвещение, 1991. — 160 с.

Мирослава ПІГУР

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ СЛОВОТВОРЕННЯ ЯК ОДНОГО З ФУНКЦІОНАЛЬНИХ РІВНІВ МОВНОЇ СИСТЕМИ

Для методики опрацювання словотвору у вузі у функціонально-комунікативному аспекті важливою умовою є врахування психолого-педагогічних умов — психології сприймання словотворення як функціонального рівня мовної системи й формування таких умінь і навичок, за допомогою яких майбутній словесник зреалізує свою професійну спрямованість.

Останні десятиліття розвитку методичної науки характеризуються пошуком нових підходів до навчання мови. Результатом цих пошуків став новий напрям у розвитку мовознавства — лінгводидактичний. Поява цього напрямку зумовлена необхідністю інтеграції мовознавчих і педагогічних наук та психології, а також потребою вирішення важкого завдання сучасної лінгводидактики — вивчення глобального об'єкта — мовленнєвої діяльності (*langage*), яке, за словами Фердинанда де Соссюра, її “корисне і для інших наук” [16, 35]. Великий класик філологічної науки вважав, що “вивчення мовленнєвої діяльності як діяльності людини цілком чи майже цілком входить у вивчення мов”. У свою чергу “вивчення існуючих мов не мало б успіху, якби воно не намагалось постійно висвітлювати загальну проблему мовної діяльності, якби воно не намагалось вивести із кожного окремого факту деякий смисл і безсумнівну користь для нашого пізнання можливих форм інстинктивної людської діяльності, пов’язаної з мовою” [16, 37].

У сучасній теорії мовленнєвої діяльності мовленнєво-мисленнєвий процес побудови комунікативних одиниць розуміється як такий, що складається з низки етапів (Л.Виготський, О.О.Леонтьєв, О.Лурія, С.Кацнельсон,). Ці етапи можна поділити на: 1) передвербальний, який, у свою чергу, складається з інтенціонального (інтенція, мотив, задум) і внутрішнього мовлення (розділенування початкового задуму, категоризація); 2) власне вербальний.

Кінцевим результатом мовленнєвої діяльності є текст, який створюється в процесі комунікації. Успішна комунікація можлива лише у випадку правильного поєднання когнітивного, мовного і мовленнєвого чинників.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Виходячи з такої точки зору на МД, потрібен новий погляд і на мовленнєві навички, оскільки останні — не процес механічного тренування, а, насамперед, мотиваційно-усвідомлена необхідність. Тому формування у студента мотиваційно-свідомого плану діяльності є першою потребою в процесі навчання, бо “мотиваційний вакуум” (термін О.Маркової [9, 135–146]) веде до знецінення самого процесу навчання.

До важливих факторів навчання мови як у загальноосвітній школі, так і у вузі належать методи навчання. До проблем визначення і класифікації методів навчання зверталися: Ю.Бабанський, Л.Федоренко, О.Біляєв, В.Мельничайко, М.Пентилюк та ін.

Питання класифікації методів навчання залишається у педагогіці дискусійним.

У російській лінгводидактиці широкого застосування набув *свідомо-практичний метод* як “основний метод навчання російської мови в національних школах і вузах” [1, 3], оскільки він ґрунтуються на відповідних лінгвістичних і психологічних концепціях Л.Виготського, О.Леонтьєва, зокрема, на концепції мовленнєвої діяльності і на теорії поетапного формування розумових дій І.Гальперіна.

Ефективність застосування будь-якого методу у навчанні мови буде залежати від чіткої сформульованості принципів навчання, які складають структуру навчання. У багатьох публікаціях дидактичного характеру маємо різну кількість методичних принципів. Мабуть, це залежить від того, наскільки кожен автор цілісно обґруntовує той чи інший принцип.

У межах нашого дослідження найбільш прийнятними і такими, що складають цінність для нас, є концепції, які розкриваються через такі поняття:

- 1) функціональний підхід до подачі матеріалу (Л.Сахарний, Г.Золотова, І.Слесарєва, О.Земська);
- 2) взаємозв'язок у вивченні всіх розділів мовної системи, а також зв'язки між окремими розділами і темами навчального об'єкта (І.Підгаєцька, В.Мельничайко);
- 3) сконцентроване поєднання навчального матеріалу і виділення кількох етапів у навчанні (І.Гальперін, О.Маркова).

Названі поняття реалізуються у принципах комунікативності, свідомості і системного вивчення матеріалу.

Основним аспектом свідомості навчання є мотиваційний аспект. Дослідження впливу мотивації в навчальному процесі на результати навчання (О.М.Леонтьев, О.Маркова, І.Зимня) доводять, що мотивація, як одне із основних положень умовнорефлекторної психологічної теорії навчання, є визначальним чинником при вивчені мови.

Другий аспект принципу свідомості випливає із психологічної концепції, згідно з якою формування умінь і навичок базується на усвідомленому застосуванні правил утворення і використання граматичних форм. У такому випадку, з точки зору принципу комунікативності, першочерговим є застосування правила, форми. Це застосування повинно випливати з таких особливостей мовленнєвої діяльності, як мотивованість і цілеспрямованість процесу мовлення індивіда маючи якийсь задум, шукає відповідну форму для реалізації певного задуму, і правило повинно імітувати цей природний процес, тобто воно має бути побудоване за схемою: “від змісту до форми” (від значення до форми). Тому вважаємо, що навіть словотвірний аналіз похідних, як окремий методичний прийом навчання мови, потрібно проводити не від форми готового слова, а до форми, тобто показати шлях його утворення. Визначальними тут є виведення відповідних синтаксичних трансформ, які стали базою для похідного.

Вся лексика певної мови поділяється на першоутворення, з яких почався сам процес мовотворення, і новоутворення, які пристосовуються до вже існуючої системи граматичних форм [2, 54]. Оформляються новоутворення за допомогою тих афіксів словотворення і словозміни, які існують на цей час у мові. Кожен зміст знаходить своє втілення у відповідній формі.

Третій аспект принципу свідомості пов'язаний із способом формування умінь і навичок, відповідно, з типологією вправ. Це аспект діяльності, який випливає з ієархічної структури мовленнєвої діяльності: “Щоб оволодіти предметом чи явищем, треба активно здійснювати діяльність адекватну до тої, що втілена в конкретному предметі чи явищі” [7, 536].

Досвід роботи і результати констатуючого зりзу, який проведено в межах дослідження “Міжрівневі зв'язки при вивчені словотворення”, переконують у тому, що застосування в практиці викладання лише окремих понять словотвірної теорії, які стали уже аксіомами, не дозволяє повністю вирішити таке глобальне завдання, як осмислення студентами семантики

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

похідних слів. Так, навіть подача матеріалу на основі бікомпонентної словотвірної моделі (твірне—похідне) демонструє обмежену сферу його застосування — аналіз похідних у формальному і найелементарнішому семантичному плані. Відомо, що в такому випадку семантика лексичної одиниці визначається як сума значень тих компонентів, які складають похідну [5, 9]. Такий підхід не з'ясовує змістової сторони похідної одиниці, бо визначає її аналіз — від форми до значення.

Пошук оптимальних шляхів презентації матеріалу зі словотвору призводить до висновку про необхідність введення в практику викладання понять і методів сучасної словотвірної теорії, які б сприяли подоланню ізоляції у вивченні мовних явищ і гарантували системність знань студента про вивчуваний предмет. Тому надзвичайно важливим для нас є застосування принципу системності і послідовності, котрий полягає у тому, що слово є одиницею, яка функціонує не тільки на лексико-семантичному рівні, а й проявляє себе і в інших рівнях, бо “слово — найбільш конкретна з мовних одиниць” [10, 15]. З точки зору дериватології слово є результатом словотворення, з позицій морфології — інваріантом притаманних йому словоформ, в синтаксисі — носієм елементарного синтаксичного значення, у комунікативному плані — засобом номінації і носієм відповідної інформації. Завдяки такому багатоплановому функціонуванню слова, у ньому тісно пов’язуються зміст і форма, усталеність і варіативність значення, лексичність і граматичність семантики в широкому спектрі.

Виникнення дериваційного словотворення є результатом нового напрямку у лінгводидактичних дослідженнях, що характеризується як “рішучий поворот до примату семантики”. Результатом цього повороту стала тенденція переходу від аналізу слів зпозиції “як вони створені” до динаміки — “як вони створюються” [14; 11].

Загальновідомо, що “проблеми сприйняття смислу потрібно розглядати на різних рівнях організації мовленневого потоку: від рівня слова, через рівень окремого висловлювання до тексту” [3, 34], тому логічно за вихідний елемент вивчення мови брати текст через різностороннє вивчення слова, тим більше, що слово — не лише основна одиниця мови, але є “соціальним феноменом, призначеним для номінації і комунікації” [4, 56].

Важливим фактором у з’ясуванні проблеми сприйняття смислу через утворення і функціонування слова є врахування, окрім педагогічних особливостей засвоєння словотворення як функціонального рівня мовної системи, ще й вікових і психологічних характеристик студентів як особистостей, які складають певну соціальну групу людей.

Нас цікавить вік молодої людини від 18 до 25 років. У педагогіці вищої школи цей період називають віком пізньої юності. До недавнього часу період у розвитку людини після закінчення середньої загальноосвітньої школи розглядався як стан, протилежний розвиткові, тобто як період стабільності. Тому й наукових досліджень з цього предмета немає, зокрема, відсутні дослідження мовлення людей цього віку. Якщо про мовлення школярів різних вікових груп маємо ґрунтовні дослідження (Е.Сtones, І.Синиця, А.Маркова, І.Гальперін, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, А.Запорожець), то природно виникає питання: як відбувається вербальний розвиток особистості після закінчення школи? Вважаємо, що цей процес (крім професійного мовлення), як невивчений об’єкт чекає своїх дослідників.

Дотримуючись концепції, розробленої Л.Виготським і Д.Ельконіним, ми кладемо в основу генетичного аналізу мовлення студента принцип: психічний розвиток особистості в певному віці визначається провідною діяльністю, в ході якої формуються певні психічні типи структури особистості (Л.Виготський).

Школа Л.Виготського дала психологічне обґрунтування процесу трансформації думки в процес пізнання: “Думка реалізується в слові, а не тільки виражається в ньому. Думка не є просто готове, придатне до висловлювання. Думка рухається, виконує якесь функцію, роботу. Ця робота думки є переходом від усвідомлення завдання — до розгортання самої думки” [8].

Виготський також довів універсальність руху думки при переході від її синтаксичного обґрунтування до лексичного вирішення. Опираючись на таке положення, М.Малеєва [8, 73] твердить, що причинами лексичної об’єктивізації (процес згортання синтаксичної конструкції в лексичну одиницю) є: 1) перевага лексичної одиниці перед словосполученням чи іншою синтаксичною одиницею; 2) здатність лексеми до репродуктування.

Студентський вік, за твердженням Б.Ананьєва, є сенситивним періодом для розвитку особистості [13, 281]. Студент філології — це особистість, яка опановує гуманітарну професію.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

На думку дослідників, людина, яка опановує гуманітарний фах у вузі, повинна володіти яскраво вираженим вербальним типом інтелекту [13, 282]. Таке твердження є цілком виправданим, оскільки професійні гуманітарії характеризуються широким спектром пізнавальних інтересів, ерудованістю, добре володіють мовленням, мають багатий словниковий запас, вміють правильно його застосовувати і мають загалом високорозвинене абстрактне мислення. Спеціалісти гуманітарного профілю постійно живуть, образно кажучи, “у світіслів”, у той час як спеціалісти технічного чи природничого профілів частіше звертаються до конкретно-предметних реалій.

Мова і мовлення на філологічному факультеті стає предметом спеціального вивчення. Усвідомлення засобів мови стає важливою умовою формування мовленнєвої (провідної) діяльності.

Розвиток мовлення людини залежить від її мовленнєвої здатності, яка донині залишається великою загадкою для психологів, філологів, філософів, соціологів: до кінця не з'ясоване питання, що є основою у формуванні мовленнєвої здатності людини. Найновіші дослідження доводять, що концентрація уваги виключно на зв'язному тексті не виправдовує себе: “Ізоловання й ідентифікація окремих слів складають важливий етап процесу розуміння тексту. Яким би не був психологічний статус тексту у сприйманні і розумінні, у відповідний момент нам доводиться ізоловувати і пізнати слова і віднаходити їх значення у нашому ментальному лексиконі” [4, 3]. Доведено також помилковість теорії логічної структури синтаксису як моделі, яка здатна відобразити психічні процеси, які проходять у мозку людини в процесі комунікації [15, 35].

У працях О.Леонтьєва зустрічаємо твердження про те, що недоліком класичної лінгвістики було ототожнення структури мової системи і мовленнєвої здатності людини. Для сучасної лінгвістики також характерне ототожнення того, що є в мовленні з тим, що присутнє у свідомості мовця.

Основою формування мовленнєвої здатності людини О.Залевська вважає лексикон людини [4]. Вивчення специфіки лексикону як компонента мовленнєвої здатності, за твердженням дослідниці, спрямоване на виявлення і пояснення механізмів функціонування лексикону. Такий підхід виключить можливість оперування моделями формального вивчення мови [4, 7].

Оскільки мовленнєва діяльність — це процес психофізичний, в якому використовуються і відтворюються одиниці пам'яті, то априорними залишаються погляди на асоціативний характер мовленнєвого процесу: “Все, що є в слові, детермінується тим, що існує навколо нього в плані асоціацій і синтаксичних зв'язків” [16, 22]. О.О.Леонтьєв фактором, який пов'язує мовленнєву здатність людини з психологічною структурою мовленнєвої діяльності, вважає також “систему асоціативних зв'язків” [7, 19]. Тому із тих об'єктивних методик, які розглядають вивчення мови, психології, мислення у комплексі, цікавим для нас є так званий асоціативний експеримент. Відкриття й обґрунтування асоціацій є одним із найзначніших досягнень наукової психології. Ніхто не заперечує самого факту організації матеріалу в пам'яті за допомогою асоціацій як способу групування цього матеріалу. Групування матеріалу на основі асоціацій і його запам'ятовування є визначальними принципами нашого дослідження, оскільки “асоціативні ряди відображають структурні моделі відношень між поняттями” [4, 17].

Вивчення процесів словотворення на синтаксичній основі полягає у видозміні навчальних моделей об'єкта від іх розгорнутої форми до згорненої схеми. А така видозміна характерна не для окремо взятого поняття, а для гнізда понять. У нашому випадку мовайдро про великий ефект синонімічних перетворень. Побудова синонімічних гнізд певних конструкцій і використання їх у текстах з точки зору їх взаємозаміни й адекватності ґрунтуються як на асоціативних зв'язках, так і на методиці вироблення узагальнених прийомів аналітико-синтетичної діяльності. Тут маємо на увазі організацію навчального матеріалу “від загального до часткового”. Ефективність такої організації вивчуваного матеріалу пояснюється тим, що загальне поняття, яке є відповідною абстракцією, володіє в своїй основі великою інформативною значущістю і забезпечує ефективне зберігання в пам'яті фактів у рамках загальних особливостей. Підтвердженням такого припущення є ефективність “блокової” системи навчання. Як приклад щодо нашого дослідження, можемо навести функціонування поняття різноманітної синонімії, ієрархічної системності мовних одиниць і под.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Відомо, що мовленнєва діяльність характеризується як певна структура, в якій розрізняються відношення двох родів: синтагматичні, що вказують на зв'язок одиниць при їх використанні в межах одного і того ж мовленнєвого відрізу, та парадигматичні, що вказують на зв'язок мовних одиниць у системі [12, 186]. У дослідженнях із теорії мовленнєвої діяльності відзначається, що “володіння структурою необхідне як для створення висловлювання даною мовою (синтез), так і для розуміння висловлювання (аналіз)” [12, 186–187].

Враховуючи, що мовленнєва діяльність включає мовну і позамовну сторони, словотворення сприймаємо як психолого–комунікативний процес. Відбір утворених слів здійснюється відповідно до конкретної мовленнєвої ситуації, з урахуванням мотивів та умов комунікації. Цей процес відображені у рівнях психологічного породження мовлення. У психолінгвістиці вирізняється таких чотири формуючих рівні мовлення:

1. Мотиваційний, на якому приймаються рішення загального характеру: говорити чи не говорити, визначається відповідний тип мовлення, стиль мовлення.

2. Семантико–значенісний, де проводиться розмежування можливих значень. При цьому мова йде не про конкретні слова, а про функціональні семантичні класи.

3. Рядовстановлюючий, на якому створюються і відтворюються з пам'яті слова. У них втілюється реалізація того задуму, який сформувався на попередніх рівнях.

4. Інтегруючий — відбувається звукове оформлення опрацьованого висловлювання [6, 108].

Така модель породження тексту, з погляду психології, є серйозною спробою представити створення (відтворення) і функціонування одиниць мовної системи у взаємозв'язку, і функціонування цієї системи у процесі комунікації.

Глибоке теоретичне обґрунтування процесу формування тексту як продукту мовленнєвої діяльності подає М.Жинкін, який констатує, що “текст є багаторівневим утворенням, всі елементи якого знаходяться у залежності та тісній взаємодії”.

Аналогічно процес формування висловлювання розглядають вчені–психолінгвісти В.Гріден й О.О.Леонтьєв [12], підтверджуючи, що цей процес, як і будь–яка інша людська діяльність, розпочинається із роботи органів чуття: необхідно бачити умови комунікації. Після цього йде емоційна настановка: враховуються завдання комунікації і відповідно до них мовець відирає із реально можливих певні засоби і способи реалізації цього задуму. При цьому оцінка умов, вибір одиниць відповідного значення і стилістичних засобів постійно пов’язані з активною роботою мислення.

Виходячи із розглянутих міркувань, робимо висновок, що комунікативно–зорієнтоване вивчення словотвору зумовлене:

- особливою організацією навчального матеріалу: за основу його організації беремо загальне, поняттєво містке явище;
- використанням тексту як основної дидактичної одиниці в навчальному процесі;
- вихідним пунктом аналізу мовного явища є його значення, а не граматична форма.

Кінцевим психологічним результатом вивчення мови студентом–філологом мають бути не навички, важливим компонентом яких є автоматизм, а мовленнєві уміння. Для успішного навчання необхідна мотиваційна основа цього процесу, яка спонукає до розвитку мислення і до мовленнєвих дій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильченко Э.П. Взаимосвязь и взаимозависимость методических принципов // Актуальные вопросы вузовской методики преподавания и усвоения русского языка: Рус. яз. в вуз. — Тарту: ТГУ, 1982. — С. 3.
2. Воронин С.В. Фоносемантические идеи в зарубежном языковедении (Очерки и извлечения): Учебное пособие. — Л.: Изд–во Ленинградского университета, 1990. — С.54.
3. Дридзе Т.М. Смысловое восприятие речевого сообщения. — М.: Просвещение, 1976. — С.34.
4. Залевская А.А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психологических исследованиях. — Калининг. Изд–во КГУ, 1978. — 202 с.
5. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. — М.: Просвещение, 1973. — С. 9.
6. Кириленко В. Проблеми вербального спілкування в психолінгвістиці // Наукові записи Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 2000. — №10. — С.107.
7. Леонтьев А. А. Проблемы развития психики. — М.: Наука, 1972. — 618 с.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

8. Малеева М.С. Лексическая и синтаксическая объективация знания в словообразовательном контексте. — Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1983. — С. 71–73.
9. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. — М.: Педагогика, 1974. — 225 с.
10. Мельничайко В.Я. Елементи лінгвістичного аналізу художнього тексту на уроках мови // Укр. мова і літ. в школі. — С. 15.
11. Невідомська Л.М. Деривація та її основні види // Українознавчі студії. — Івано-Франківськ: Інститут українознавства при Прикарпатському університеті ім. В. Стефаника, 1999. — №1. — С. 26–44.
12. Основы теории речевой деятельности / Под редакцией А. А. Леонтьева. — М.: Наука, 1974. — 368 с.
13. Педагогика и психология высшей школы. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1988. — 526 с.
14. Сахарный Л.В. Словообразование как синтаксический процесс // Проблемы структуры слова и предложения. — Пермь: ПГУ, 1974. — С. 3–29.
15. Степанов Ю.С. Имена, предикаты, предложения. — М.: Наука, 1981. — С. 35.
16. Фердинанд де Соссюр. Заметки по общей лингвистике. — М.: Прогресс, 1990. — 270 с.

Наталя ХВОРОСТОВСЬКА

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ В СТРУКТУРІ ВИМОГ ДО ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Успіхи в навченні і вихованні дітей визначаються багатьма факторами, кожен із яких є досить вагомим і нехтування якими може привести до невдач у педагогічній діяльності. окрім методики навчання і виховання, вікових особливостей дітей та рівня їх розвитку важливим фактором дитячого розвитку є сам педагог. В останні роки зросла кількість наукових розробок, пов'язаних із вивченням діяльності педагога як фахівця, з дослідженням професіоналізму педагогічної діяльності. Підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіоналізму, освітнього і загальнокультурного рівня є одним із основних шляхів реформування освіти, визначених Державною національною програмою “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) [1].

Національний вчитель має бути носієм таких якостей, які найкраще сприяють підвищенню ефективності і результативності навчання та виховання підростаючого покоління. В умовах утвердження української державності, демократії і розбудови відкритого полікультурного суспільства перед учителством постають нові вимоги, оскільки наслідками його діяльності має бути підготовка нового покоління громадян, свідомих патріотів, трудівників. На необхідність підготовки педагогів нового типу, які володіють широким діапазоном якостей особистості, вказують дослідження зарубіжних (Б.Блюм, Дж.Брунер, А.Комбс ін.) та вітчизняних (С.Борсун, С.Крисюк, Н.Кузьміна, Р.Немов, В.Пилиповський ін.) педагогів–дослідників. Порівняльний аналіз різних підходів до визначення вимог до особистості педагога дозволяє нам зробити висновок, що при будь-якому підході до класифікації цих вимог постійно присутній ряд складових: володіння мовленням (голос, дикція, культура мовлення та ін.), саморегуляція психічної діяльності (самоконтроль, витримка), невербальна комунікація (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд).

Оскільки мовлення є складовою майстерності педагогічного працівника, інструментом його професійної діяльності, показником педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження особистості, зупинимося докладніше саме на вимогах до мовлення педагога.

Термін “культура мови” вживають у кількох значеннях. По-перше, культура мови — це окремий розділ мовознавчої науки, в якому розглядаються питання мовних норм і доцільноті вживання мовних засобів залежно від мети спілкування. По-друге, культура мови — це досконале володіння літературними нормами на всіх рівнях мової системи в її усному і писемному різновидах, вміння користуватися мовними засобами, ясно, чітко, логічно і переконливо висловлювати свою думку (мовленнєва майстерність) [2, 10].

Мовлення педагога — це мовлення, пристосоване для розв’язання тих специфічних завдань, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні [3, 68]. Вислів “мовлення вчителя”, як правило, використовують, коли говорять про усне мовлення. Сучасний педагог має володіти живим, переконуючим, ефективним словом як інтегративною якістю професійної майстерності з установкою на педагогічну діяльність через сформовані спеціальні знання та уміння, через власну переконаність і високі духовно–інтелектуальні орієнтири.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

В.Сухомлинський підкреслює, що “кожен вчитель незалежно від того, який предмет він викладає, повинен бути словесником. Слово — наш найважливіший педагогічний інструмент, його нічим не замінити” [4, 96]. Безперечно, дбання про високу культуру мовлення є професійним обов’язком педагога. Саме він повинен дати зразок змістового, точного, виразного й емоційного, бездоганно грамотного мовлення. Факторами, які складають основу мовленнєвої майстерності вчителя, на думку А.Мурашова, є культура мовлення, дикція, володіння технікою мовлення, начитаність, вербальна (словесна) пам’ять, здатність до імпровізації [5, 5]. На жаль, мовленнєва культура, на нашу думку, перебуває на периферії свідомості педагогічних кадрів, які піклуються, в основному, про оновлення знань, фахових якостей, а не про досконалення педагогічної мовленнєвої майстерності.

Звернемо увагу на позицію І.Огінка, українського вченого-філолога, педагога і церковно-громадського діяча. Вимоги до мовлення вчителя, які викладені в його праці “Рідномовний Катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства”, є актуальними і в наш час, а саме:

1. Кожний вчитель — якого б фаху не був він — мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителеві оправдовувати свого незнання рідної мови нефаховістю.

2. Як у школі, так і поза нею, учитель повинен говорити тільки взірцевою рідною соборною літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення.

3. Учитель мусить навчати тільки сучасною соборною літературною мовою. Учитель, що навчає тільки місцевою мовою, приносить тим велику шкоду єдності свого народу й своєї літературної мови.

4. Всі вчителі мусять завжди звертати пильну увагу, щоб на їхніх годинах панувала чиста літературна мова [6, 37].

Удосконалення і розвиток мовленнєвої культури особистості значною мірою залежать від її зорієнтованості на основні риси зразкового мовлення. О.Біляєв виділяє такі вимоги до культурного мовлення: змістовність, правильність, комунікативна доцільність, багатство, точність, виразність, стилістична вправність, грамотність. Змістовність мовлення передбачає повне розкриття предмета розмови з дотриманням логічної послідовності і доказовості думки. Правильність мовлення — відповідність нормам літературної мови. Комунікативну доцільність мовлення визначає мотивований вибір мовних засобів: який із них — залежно від мовленнєвої ситуації — доречніший, точніший, виразніший. Показником багатства мовлення служить обсяг активного словника, різноманітність уживаних морфологічних форм, синтаксичних конструкцій. Точність мовлення пов’язана з оптимальним слововживанням, використанням таких засобів мови, які щонайкраще передають зміст висловлюваного, розкривають його тему та основну думку. Грамотність мовлення — дотримання правил правопису. Стилістично вправним вважається мовлення, яке за своєю будовою і мовним оформленням відповідає, з одного боку, особливостям певного стилю (розмовного, наукового, публіцистичного, офіційно-длового, художнього) та типові мовлення (роздовід, опис, роздум), з другого, — стилістичним нормам мови, що застерігають від невідповідності тавтології, вживання однокореневих слів, однотипних форм слів чи синтаксичних конструкцій [7, 39].

Подібної точки зору дотримуються В.Лобода та Л.Скуратівський, які пропонують системний виклад вимог до мовлення і рекомендацій щодо побудови висловлювань у вигляді таблиці [8, 21].

Таблиця 1

Системний виклад вимог до мовлення і рекомендацій щодо побудови висловлювань

Риси зразкового мовлення	Короткі рекомендації щодо побудови і мовного оформлення висловлювання
Змістовність	Потрібно глибоко осмислити тему й основну думку висловлювання. Намагатись із належною повнотою розкрити тему висловлювання,

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

	уникаючи говорити чи писати зайве.
Послідовність	Необхідно продумати послідовність викладу думок, їх взаємозв'язок. При потребі скласти план або тези висловлювання.
Багатство	Потрібно слідкувати, щоб у мовленні не повторювались одні й ті ж слова і вирази, однотипні речення. Необхідно якомога повніше використовувати різноманітні засоби відповідного темі та змісту висловлювання стилю мовлення.
Точність	Доцільно звертати увагу на точність вираження власних думок, намагатись чітко їх формулювати, добираючи найбільш відповідні висловлюваному змісту слова. Потрібно користуватись словником синонімів, тлумачним словником.
Виразність	Варто виділити найважливіші місця висловлювання, добирати слова і вирази, які найбільш яскраво передають основні думки; виражати своє ставлення до предмета мовлення.
Доречність	Необхідно враховувати обстановку спілкування, інтереси співрозмовника. Намагатись об'єктивно оцінювати важливість повідомлюваної інформації.
Правильність	Необхідно дотримуватись норм української літературної мови (орфоепічних, орфографічних, граматичних, пунктуаційних).

Українська мова, що функціонує в країні, і досі багато в чому залишається “узгодженою” з російською, внаслідок чого значною мірою втрачається її самобутність і привабливість, а це, природно, негативно позначається на практиці усного і писемного мовлення, зокрема педагогів, отже, і на рівні мовленнєвої культури суспільства загалом. Обмеженість у вжитку власне українського словника, української фразеології, заміна їх російськими відповідниками, звичка до міжмовної уніфікації граматичних форм заважають репрезентувати мову у всьому її багатстві.

Порушення мовних норм спричинює появу різного роду помилок у мовленні. З огляду на можливі відхилення від норм розрізняють помилки: фонетичні, лексично-фразеологічні, морфологічні, синтаксичні, стилістичні.

Фонетичні помилки — неправильна вимова окремих звуків або звукових комплексів, неправильне наголошування слів. Особливо “ріже слух” неправильний наголос, тим паче в мовних термінах та у формулованні завдань до вправ, як-от: *вимова, значуча частина, порядковий (числівник), написання слів разом, діалог, зв'язне мовлення, відомості про..., помилки* (множ.), *розкрите дужки, постаєте лапки* і т.п. Досить стійкими є помилки у вживанні наголосу в багатьох інших словах, пов’язаних з учительською працею взагалі: *батьківський, заголовок, заняття, захворіти, зручний, каталог, книжки* (множ.), *котрій*. Не прикрашає мовлення також неправильне наголошування слів, що різняться місцем наголосу в українській і російській мовах: *дочка, дошка, дровя, ім'я, новий, одинадцять, подруга, разом з дітьми, рукопис, у гостях, чотирнадцятий*. Правильне наголошування слів — важлива складова загальної культури, яка сприяє формуванню мовленнєвої майстерності вчителя. Акцентологічні помилки спричинюють порушення граматичної правильності, точності, зрозумілості мовлення.

Серед лексико-фразеологічних недоліків найпоширенішими є ті, що стосуються:

- вживання слів у невластивому для контексту значенні: *відбиття* (зам. *зображення*) *життя* (у творі), *працюють у зошитах* (учні), *грати значення* (зам. *роль*);
- порушення лексичної сполучуваності слів: *вірно* (зам. *правильно*), *відповідати, мова йде* або *йдеться*), *загубити силу* (зам. *втратити силу, згаситися*), *день відчинених* (зам. *відкритих*) *дверей*.

З евфонічних засобів, застосування яких надає мовленню милозвучності, здебільшого ігнорується у вимові чергування звуків [у] — [в] та [i] — [й], що позначається і на письмі: *у учня, прийшов в вівторок, є і інші твори* та ін.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

— багатостів'я, вживання зайвих слів (плеоназм): *кожна хвилина часу, напишіть сюю автобіографію, вперше знайомитися, у січні місяці*. Безумовно, не потрібно часто вживати, притім без потреби, слова "ну", "значить", "також", що не несуть смислового значення.

— тавтології — повторення тих самих або однокореневих слів, які є проявом слабкої вимогливості до вибору слова, мовленнєвої неуважності: *авторські слова — слова автора, внести внесок у науку та ін.*

— вживання лексичних діалектизмів.

Негативно позначається на мовленні вживання просторіччя, кальк, запозичень з іноземних мов, канцеляризмів, мовних штампів тощо. Понад усе псують мовлення, знижують рівень його культури кальки з російської, особливо лексичні русизми: *біля тися чі сторін; за (від) крити двері; видне місце у науці; відноситься до когось; дякуючи чому; заставляти вчитися; приймати участь; тратити час даремно замість близько тися чі сторін; за (від) чинити двері; чільне місце у науці; ставиться до когось; завдяки чому; змушувати вчитися; брати участь; марнувати час даремно*. Не можна говорити "думки співпадають" (зам. збігаються), "відношення до наочання" (зам. ставлення), "в часи кріпацтва" (зам. за часів), "говорити на українській мові" (зам. українською мовою), "заключатися" (зам. полігаги) та ін.

Збагачує та увиразнює мовлення, робить його красивим, гнучким й експресивним уміле використання усталених, семантично неподільних словосполучень-фразеологізмів (*бррати за розум, відводити душу, даватися взнаки, збити з пантелику, наріжний камінь, з даєш даєш, правити на свій копил та ін.*), крилатих слів (висловів), прислів'їв та приказок (*згаяного часу і конем не здоженеш, Все йде, все минає, В сім 'ї вольній, новій, Де згода в сімействі там мир і тишина*) та ін.).

Оскільки стилістиці не надають належної уваги, то мовленнєва практика педагога, на нашу думку, не відзначається високою стилістичною грамотністю. До недоліків стилю варто відносити не будь-який невдалий вираз чи мовленнєву неправильність, що суперечить злагодженню стилеві, а, як того вимагає сучасне розуміння стилістики, насамперед невмотивоване використання в одному функціональному стилі мовних засобів, що характерні для іншого, — зловживання лексикою і фразеологією длового стилю або спеціальними термінами; стилістично невідправдане вживання експресивних засобів.

Щодо граматичних помилок, то серед них, залежно від порушення конкретної граматичної норми, можна виділити словотворчі, морфологічні та синтаксичні.

Про орфографічні та пунктуаційні помилки у мовленні педагога говорити, напевне, не зовсім коректно, хоч і такого роду отріхи як епізодичні і негрубі (стосуються складних випадків правопису), на жаль, усе-таки, трапляються.

В.Лобода та Л.Скуратівський пропонують перелік найтипівіших недоліків і помилок у мовленні вчителя, що порушують орфоепічні, лексичні, стилістичні та граматичні норми [8, 22].

Висока культура мовлення також немислима без дотримання так званого мовного етикету, що полягає в умінні уважно, з цікавістю слухати, нікого не перебиваючи, тактовно включатись у розмову, докладно і зрозуміло висловлюватися, говорити з повагою, використовуючи гречні слова.

Таблиця 2

Перелік найтипівіших недоліків і помилок у мовленні вчителя

Види помилок	Характер помилок	У якій формі мовлення трапляються
--------------	------------------	-----------------------------------

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Змістові помилки	1) недостатньо розкрита тема висловлювання; 2) наводяться думки, що не стосуються теми висловлювання; 3) відсутня або ж нечітко висловлена основна думка; 4) зміст висловлювання непослідовний, хаотичний;	
Помилки у доборі та використанні мовних засобів: лексичні (А)	A 1) слово вжито у невластивому для нього значенні; 2) вжито зайве або ж пропущено потрібне за змістом слово; 3) невиправдано повторюються (поряд або недалеко) одні й ті ж чи спільнокореневі або близькі за змістом слова, однотипні за будовою речення; 4) поєднано за змістом слова, що за мовленнєвою традицією не поєднуються; 5) вжито російське слово замість українського;	в усному і писемному мовленні
стилістичні (Б) словотворчі (В)	B 6) використані мовні засоби не відповідають мовленнєвій ситуації, змісту висловлювання; B 7) неправильно утворене слово;	
Граматичні: морфологічні (А) синтаксичні (Б)	A 1) слово вжите не в тій формі, неправильно утворена форма слова; B 2) неправильно побудовано словосполучення або речення;	
Орфографічні	Слово написано неправильно	тільки в писемному мовленні
Пунктуаційні	Неправильно поставлені розділові знаки	
Орфоепічні	Неправильно вимовлено слово	тільки в усному мовленні

Насамкінець потрібно наголосити на тому, що рівень мовленнєвої культури можна підвищити за умови безперервного навчання. Необхідно постійно збагачувати й опановувати нові знання з предмету, вдосконаловати мовлення, підвищувати його культуру. Наприклад, при підготовці до занять, виступів тощо необхідно в разі ускладнення звертатися до словників, щоб уточнити значення слова, смисл фразеологізму, перевірити наголос чи написання слова, дібрати потрібний синонім. Це значною мірою сприятиме підвищенню культури мовлення як професійній діяльності педагогічного працівника, так і в суспільстві загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про освіту” // Освіта. — 1991. — 25 червня.
2. Словник–довідник з культури української мови / Д.Гринчишин, А.Капелюшний, О.Сербенська, З.Терлак. — Львів: Вид-во “Фенікс”, 1996. — 368 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — С.67–84.
4. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч.: в 3 т. — М.: Педагогика. — Т. 2. — С.96.
5. Мурашов А. А. Речевое мастерство учителя (Педагогическая риторика). — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 394 с.
6. Огієнко І. І. Наука про рідномовні обов’язки: Рідномовний Катехізис для вчителів, робітників праця, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. — К.: АТ “Оберег”, 1994. — 72 с.
7. Біляєв О. Культура мовлення вчителя–словесника // Дивослово. — 1995. — № 1. — С.37–44.
8. Лобода В. В., Скуратівський Л. В. Українська мова в таблицях: Довідник. — К.: Вища шк., 1993. — С.21–22.
9. Антисуржник. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / За заг. ред. О. Сербенської: Посібник. — Львів: світ, 1994. — 152 с.
10. Немов Р. С. Психологія: Учеб. для студентов высш. пед. заведений: В 3 кн. — Кн. 2: Психологія образования. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 608 с.

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ РОЗМОВНОЇ МОВИ ТА ТРУДНОЩІ ЇХ СПРИЙНЯТТЯ НА СЛУХ ПРИ НАВЧАННІ АУДІОВАННЯ

У країнах Європи з початку 90-их років спостерігаються нові тенденції щодо навчання іноземних мов, значна увага звертається на розробку підходів, методик умов використання сучасних технологій (телекомуникацій, супутникового телебачення, комп’ютерів, аудіовізуальних засобів). Тому проблема навчання аудіування та відтворення прослуханого, що є частиною загального питання розвитку мови, досить актуальна. Важливість і невирішеність її дозволили вибрати в ролі теми дослідження методику навчання аудіування англійської розмовної мови на початковому етапі вузу. Щоби познайомити студентів з іноземною мовою в природних ситуаціях спілкування, розглядаємо розмовну англійську мову, яка є економною, ситуативною та експресивною. На даному етапі розглянемо лінгвістичні особливості англійської розмовної мови на граматичному та лексичному рівнях і виявимо труднощі їх сприйняття на слух.

Диференціація граматичних засобів, як відзначають дослідники, меншою мірою проявляється на рівні морфології. Проте ряд явищ морфологічної структури характерні лише для розмовної мови. Стилістичне забарвлення мови на морфологічному рівні створюється частотою та особливостями вживання загальномовних морфологічних засобів.

Наприклад, широке вживання займенників є загалом спільним для всіх різновидностей сучасної англійської мови, але деякі випадки їх використання специфічні лише для розмовної. Так, характерною особливістю діалогічного мовлення є чітка тенденція до ліквідації відмінкової диференціації в системі особових займенників. Це проявляється в заміні відмінкових форм займенників у називному відмінку відповідними формами об’єктного відмінка. Дуже часто в цій функції вживається форма *me* замість *I*:

No, don't go. Me and Cokane will be back in no time to see you home. (B. Shan)

І навпаки, називний відмінок деколи вживається там, де раніше використовувався об’єктний, наприклад: *It's a wonderful moment for my husband and I.*

Руйнування формальної відмінності між називним і об’єктним відмінками особливо помітне при аналізі вживання питально–відносного займенника *who*. В цьому випадку форма об’єктного відмінка замінюється називним: *Who do you want to speak to?*

Специфіка англійської розмовної мови яскраво проявляється при аналізі вживання часових дієслівних форм. Дані сучасних лінгвістичних досліджень свідчать про те, що додаткове значення часових форм дієслів надає висловлюванню відгінку суб’ективності, від чого мова стає динамічною та емоційною.

Значення видо–часових форм дієслова можуть звужуватися або розширюватися, що призводить до нейтралізації їх основного значення:

Mrs Bennet: Lizzy is not a bit better than the others, but you are always giving her the preference. (L. Austen)

У наведеному прикладі форма *are giving* зближується з формою *give*, оскільки в поєднанні з *always* виражає звичайну повторювану дію.

В сучасній англійській мові, за твердженням Г.Вейхман, зростає кількість присудків, виражених дієсловами в *Continuous*. Практично всі дієслова, за винятком *contain, consist, matter, possess, suppose*, вживаються в *Continuous* [2, 16].

I'm feeling good. (J. Chase)

A: *I'm meaning to say good-bye.*

B: *When are you setting off?*

A: *I'm catching the 11.35 boat. (Situational Dialogues)*

При вираженні запланованої дії, що відноситься до недалекого майбутнього, форма Present Continuous витісняє форму Present Indefinite:

I'm meeting Jannet later this evening.

We are having a meeting at ten o'clock about the tennis club dance in August. (Situational Dialogues)

Форми *Continuous* поширилися і на зразки мовного етикету. Замість виразу *See you soon* тепер кажуть *I shall be seeing you*. Останнє в розмовному стилі скоротилося до *Shall be seeing*

уоç Be seeing you. Вживаються також I shall be going. I shall be getting along і мовні зразки з ускладненням подібних дієслів модальним дієсловом must та його еквівалентом have to.

I must be getting along.

I really must be going now. (*Situational Dialogues*)

Специфічною особливістю граматичного рівня англійської розмовної мови є стягнення її морфологічних структур як наслідок бажання співрозмовників передати максимум інформації за мінімальний період часу. В мовному потоці несвідомо випускаються ті елементи, які не мають суттєвого значення для комунікації в даний момент протікання мовного акту. Ця особливість є вираженням принципу економії. Широке використання скорочених форм службових слів можна назвати визначальною рисою морфології англійської розмовної мови. Утворення та вживання їх супроводжується збільшенням омонімів, що ускладнює їх сприйняття на слух. Так, форми he'd, he's можуть відповідати he would i he had; he is i he has i т.д.

Розпізнавання службових слів на слух ускладнюється ще й тим, що багато з них можуть бути самостійними (наприклад, дієслова to be, to have), а в ролі службових слів вони мають різні значення (to be може бути і модальним дієсловом, і дієсловом-зв'язкою, і допоміжним дієсловом, що служить для утворення тривалих часів і пасивної форми).

Одниниці морфологічного рівня, спільні для обох різновидностей англійської мови, наявні в розмовній мові в дещо відмінній від літературно-книжного стилю якості. Це пов'язано з певними особливостями синтаксичного сполучення в англійській розмовній мові. Саме в синтаксисі найяскравіше проявляються її граматичні особливості.

Специфіку синтаксису визначає, в першу чергу, діалогічна форма спілкування, безпосередність, невимушеність і спонтанність протікання розмови. До особливостей англійської розмовної мови на рівні синтаксису можна віднести переважне використання простих речень. Це пояснюється короткочасністю протікання розмови, бажанням співрозмовників виразити найбільшу кількість повідомлень за порівняно короткий проміжок часу.

Дослідники синтаксису підтверджують, що до розмовної мови входять структурно розгорнуті і скорочені висловлювання, поєднання імпліцитного з експліцитним [4]. Імпліцитність у розмовній мові пов'язана зі спрощенням структури висловлювання, упущенням деяких його елементів, із передачею значного об'єму інформації при мінімальній затраті мовних засобів. Експліцитність мови приводить до ускладнення її структури — надмірності мореміки, лексики, синтаксичних засобів.

Що ж дозволяє спростити синтаксично, виразити економно структури висловлювання, не порушуючи при цьому їх адекватного розуміння комунікантами? Цьому сприяють об'єктивні лінгвістичні та екстрапінгвістичні фактори, наприклад, репліки співбесідників, їх знайомство з темою розмови, а також паралінгвістичні компоненти (жести, міміка, паузи, тон і т.д.).

Найрозвлюдованим типом речень вважається такий, у якому підмет представлений нульовою словоформою. Цей тип неповноти знаходить переважно в діалогах:

Lena: Banner getting ready, I suppose?

Jesse: Catches a boat tomorrow. (*Sh. Delaney. The Lion in Love*, p. 89)

Peg: Must you go?

Banner: Yes, I must.

Peg: Why?

Banner: I just must, that's all. I don't know why.

Might do well for myself there. (*Sh. Delaney. The Lion in Love*, p. 78)

Решта випадків охоплюють:

- невираженість підмета і частини присудка: Want a baby sitter?
- невираженість підмета і дієслова-зв'язки: Time for you to come home?
- пропуск простого присудка, вираженого аналітичною формою: You hear me?
- невираженість дієслова-зв'язки: You sure?
- невираженість присудка (дієслівного чи іменного): Anybody any questions?
- невираженість ядерної частини: What is it you want? — Nothing.

В англійській мові має місце структурно-семантичне розширення висловлювання. В цьому процесі проявляється дія експліцитної тенденції, під якою розуміється не стільки надмірність засобів висловлювання, скільки зображення плану змісту [4, 234].

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Одним із засобів розширення структури висловлювання є з'єднувальні конструкції, які ніби завершують структурно приєднувальну їх частину:

It's deadening. It weighs on you. And the dirt and the horrible ugliness! And the way they talk and the way they think!

Bennet: She is too excited. And she refuses to go. (*J. Priestly. An Inspector Calls*, p. 10)

Визначальною рисою синтаксису діалогічної розмовної мови є безсполучникова з'єднання. Часто спостерігається пропуск сполучників перед підрядними реченнями: the man you met..., the book brought me..., I haven't the thing you want, що є незвичним для наших студентів. Відсутність формальних засобів з'єднання призводить до того, що такий безсполучниковий зв'язок може сприйматися як сполучниковий: He told us he would come. Це надає мові відтінку природності. Зв'язок між частинами висловлювання підтримується тільки змістом окремих речень: Then one doctor had told him. Let them be. They'll go away some time.

Спеціфічність умов безпосереднього спілкування викликає появу великої кількості вставних слів і речень. У їх ролі часто використовуються прислівники, словосполучення, предикативні конструкції. При цьому їх місце в структурі речення не фіксоване: Fortunately, Mr. and Mrs. Gray were all aware of their good fortune. I must christened at once, I mean, we must get married at once... (*O. Wilde. The Importance of Being Earnest*)

Вставні елементи типу I mean to say, I think, you see, in fact та ін., що одержали в спеціальній літературі називу "мовних наповнювачів", відіграють роль звертання до адресата, встановлення контакту з ним. Відхилення від фіксованого порядку послідовності членів речення, викликані використанням вставних елементів, призводить до посилення синтагматичної напруги, що надає цілому реченню динамічного характеру.

Аналіз лінгвістичних досліджень на лексичному рівні показує, що його провідними тенденціями є прагнення до надмірності мовних засобів та до їх економії.

Внаслідок надмірності в мові появляється велика кількість емоційнозабарвленої лексики, неологізмів, іншомовних слів, просторіч, професіоналізмів, приказок, прислів'їв, афоризмів. Саме це допомагає студентам об'єднати уривки інформації, які сприймаються на слух. Вживання синонімів, антонімів надає розмовній мові емоційно-експресивного відтінку: The hill was covered with flowers, bright patches of colour.

Тенденція англійської розмовної мови до економії виражається в широкому використанні скорочених слів і словосполучень: lab (laboratory); mike (microphone); maths (mathematics); p.m. (post meridiem); pram (perambulator).

Збагачення лексики значною мірою проходить через зміну значення існуючих слів, їх вживання в переносному значенні, яке є основою стилістично забарвлених слів [1, 147].

Характерним прикладом переносу значень є використання метафор: It wasn't werry... I had a sad slice of life with him. (*Modern American Plays*, p. 82)

Співрозмовники прагнуть до виразності висловлюваної думки. Найрозвсюдженішою формою цього є порівняння, побудоване за допомогою сполучників like, as, наприклад I left her laughing. The sound was like a hen having hiccups. (*Modern American Plays*, p. 88)

Інший прийом переносу значення — метонімія — відображає тенденцію мови до економії засобів вираження, бо веде до більшої лексичності текстів і коротшого вираження думки. Часто випадки метонімічних утворень є наслідком переносу або конкретизації понять:

Everybody admired her dress.

— Your silk is wonderful.

Для досягнення найбільшої емоційності і виразності використовується і такий прийом переносу слів, як гіперболізація висловлювань з метою:

a) перебільшення оцінки співрозмовника: He was *all sparkle and glitter* in the box at the Opera.

b) для вираження гніву, схвалення, іронії: The girl was *dressed to kill*.

Деякі з перелічених особливостей лексичного рівня англійської розмовної мови можуть становити певні труднощі при її сприйнятті і розумінні на слух. Їх необхідно врахувати при розробці методики навчання аудіювання. До таких труднощів відноситься, зокрема, перенос значень:

She sits there moping, her nose in a book.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

If she hadn't strained her eye so much, she wouldn't have been afflicted with those awful spectacles. Her nose is grown to a book. (*Modern American Plays*, p. 111)

При вживанні перифраз також виникають труднощі правильного розуміння їх емоційних відгінків. Наприклад, у розмовній мові можливі випадки заміни нейтрального слова перифразою: All night long I had my thinking cap on. Thinking, remembering, worrying. (*Modern American Plays*, p. 99)

Ситуативний, спонтанний характер висловлювання викликає появу в розмовній мові нових слів — так званих “стилістичних неологізмів”, що також ускладнює сприйняття розмовної мови на слух. Такі неологізми проникають в мову через перенос значень, словосполучення та ін: I sometimes thought of love again, but you can't plan love, it's something that comes round cornerwise when you least expect it. (*Modern American Plays*, p. 90)

Показником труднощів сприйняття лексичного матеріалу на слух є також наявність типових помилок студентів, які пов'язані із об'єктивними труднощами засвоєння, недостатньою опрацьованістю методики навчання іншомовної лексики.

Найтипівішими є помилки, пов'язані з неправильним вибором слів через неточність розуміння їх значення. Помилки викликаються також інтерференцією, що виникає всередині системи іноземної мови. Подолати інтерференцію — означає подолати труднощі, які виникають при користуванні розмовою мовою. Ці труднощі притаманні окремим словам і виникають у результаті міжмовної і внутрішньомовної інтерференції.

Аналіз та систематизація допущених студентами помилок дозволяє скласти методичну типологію труднощів засвоєння іншомовних слів із урахуванням внутрішньомовної і міжмовної інтерференції.

A. Внутрішньомовна інтерференція:

1. Слова різні за формою, близькі за значенням (синоніми):

а) розрізняються відгінками значень: Tall—high; course—dish; He said he had spent his childhood far away in *high* mountains; Peter the First was an unusually *tall* man;

в) розрізняються відгінками значень: to offer — to suggest; do — make.

Слова однакові за формою, частково співпадають за морфемним складом, різні за значенням (пароніми): quite—quiet; It was done *quite* well; rise—rose; Keep *quiet*!

2. Слова різні за формою та значенням, але перекладаються одним словом рідної мови: more, else, another.

3. Слова, які не співпадають із вживанням уже засвоєних явищ англійської мови:

а) слова, труднощі засвоєння яких пов'язані з неоднозначністю суфікса — ly: brightly; lovely; hardly; poorly; lately; lonely;

в) прийменникові словосполучення, труднощі засвоєння яких пов'язані із вживанням різних прийменників, що означають рух: to start for; to arrive at (in); to head for.

B. Міжмовна інтерференція:

1. Слова однакові за формою, різні за значенням (“хібні друзі перекладача”): a novel; complexion.

2. Слова різні за формою, частково співпадають за значенням (об'єм значення англійських слів ширший): buy, taste, realize.

3. Словосполучення, неспівпадання яких є:

а) семантичним: heavy rain; in the sun; green years;

в) структурним: to fall in love; the first night; to wait for smb.; to doubt smth.

До особливостей лексичного розмовного стилю, які не ускладнюють розуміння, потрібно віднести форми ввічливості, які багаточисельні в розмовній мові. Вони надають певного відгінку звертанню, тому їх можна віднести до засобів, які полегшують сприйняття мови.

До факторів, що полегшують розуміння, варто зарахувати високу частоту використання в розмовній мові найбільш уживаних дієслів, сполучників і сполучних слів, завдяки яким студенти добре засвоюють і легко сприймають мову на слух.

Проведений аналіз лінгвістичних особливостей англійської розмовної мови на граматичному та лексичному рівнях свідчить про те, що вони досить суттєві. Без їх засвоєння та систематичного вивчення студенти не можуть успішно аудіювати іноземну мову. В зв'язку з цим необхідно розробити цілеспрямовані методичні прийоми, що забезпечують подолання труднощів англійської розмовної мови при її сприйнятті на слух. Методична система

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

організації навчального процесу включає такі компоненти: етапи становлення вмінь аудіювання (послідовність формування навиків аудіювання розмовної мови), форми заняття, відповідні їм джерела інформації та серії вправ із вироблення вмінь аудіювання англійської розмовної мови.

Отже, процес навчання аудіювання реалізується в певній системі занять, на яких студенти виконують різні вправи, до розгляду яких ми переходимо далі. Під системою вправ розуміємо організацію взаємопов'язаних навчальних дій, розташованих відповідно до наростання труднощів сприйняття і розуміння на слух англійської мови.

Питання класифікації вправ для навчання іншомовної діяльності завжди знаходилися в центрі уваги методистів. Велике значення для вирішення цієї проблеми мають роботи Н.Гез, М.Ляховицького, А.Миролюбова [3], а також сучасні розробки іноземних учених [7, 8].

Ті вправи, які спрямовані на формування навиків користування окремими мовними одиницями, були названі підготовчими, а вправи з використання в мові всіх знань, умінь і навичок — мовленнєвими. Саме підготовчі вправи спрямовані на ознайомлення з лінгвістичними особливостями й труднощами аудіювання розмовної мови і на формування навиків її сприйняття на слух.

Із урахуванням етапів становлення аудіювання розроблена система вправ для оволодіння складними мовними явищами на граматичному та лексичному рівнях, яка апробована в Чортківському інституті підприємництва і бізнесу і реалізовується на практиці за таким принципом:

Вправи на оволодіння граматичними труднощами:

1. В прослуханих уривках визначити:

- а) групу підмета, групу присудка;
- б) предикативну пару;
- в) повнозначні слова;
- г) службові слова;
- г) вид інфінітива;
- д) присудок, виражений дієсловами в Continuous;
- е) підмет, представлений нульовою словоформою;
- є) скорочені форми службових слів;
- ж) нормативний порядок слів і дислокацію;
- з) вставні елементи;
- и) пропуск сполучників перед підрядними реченнями;
- і) повну і стислу форму речень;
- і) безособові речення.

2. В прослуханих уривках вставити:

- а) допоміжні дієслова do або does;
- б) означений чи неозначений артикль;
- в) дієслова is або are.

3. Прослухати мікродалог, звернути увагу на вживання Future Continuous Tense.

4. Передати рідною мовою зміст даної граматичної структури.

5. Пояснити вживання граматичної конструкції в прослуханому уривкові.

6. Дати переклад епітичної конструкції в прослуханому уривкові і т.д.

Вправи на оволодіння лексичними труднощами:

1. У прослуханих уривках визначити слова, що:

- а) означають назви рослин (тварин);
- б) відносяться до теми "Health" ("Family");
- в) синоніми;
- г) омоніми;
- г) метафори;
- д) афоризми.

2. У прослуханих мікротекстах вставити:

- а) потрібні слова;
- б) синоніми;
- в) омоніми;

-
- г) антоніми;
 - 3. Прослухати уривки та:
 - а) відгадати значення слів;
 - б) повторити речення за зразком;
 - в) закінчити речення;
 - г) перекласти порівняння (метонімічні утворення);
 - г) передати рідною мовою афоризми.

Труднощі сприйняття цих вправ і розуміння їх на слух визначались шляхом співставлення мовних явищ розмовної мови з аналогічними явищами літературно-книжного стилю.

Оволодіння вмінням аудіювання позитивно вплинуло на такі мовні характеристики студентів:

- набуття свободи сприйняття і розуміння на слух нової іноземної інформації;
- підвищення експресивності мови студентів, яка стає стилістично забарвленою, виразнішою і природнішою.

Нами дослідженні граматичні та лексичні особливості англійської розмовної мови, встановлені труднощі їх сприйняття на слух і створена цілеспрямована система вправ для вироблення навиків й умінь аудіювання, яка може використовуватися на початкових етапах вузів, у завдання яких входить навчання аудіювання природної розмовної мови її носіїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. — Л. 1981. — С. 295.
2. Вейхман Г.А. Некоторые новые и менее известные явления английской грамматики (Морфология) // Иностр. яз. в школе. — 1983. — №2. — С.11-17.
3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник (Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др.) — М. 1982. — С. 373.
4. Рослякова Е.Ф. Лингвистическая характеристика некоторых особенностей синтаксиса английской разговорной речи. — В кн.: Вопросы обучения иностранным языкам в школе и в вузе. — М. 1975. — С. 229-245.
5. Скліренко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов // Іноземні мови — 1995. — №1. — С. 5-8.
6. Скуратівська Г.С. Підготовка студентів економічних факультетів до ділового спілкування із зарубіжними партнерами // Іноземні мови. — 1999. — №2. — С. 26-28.
7. Rick Rosenberg. Writing for Reason: Techniques for teaching writing for real purposes. America House Seminar. Kyiv, 1997. — Р. 25.
8. Ramon Ribe and Nuria Vidal. Project Work. Step by Step. Handbooks for the English Classroom. Heinemann International, 1993. — Р. 94.

Ванда МИЧКОВСЬКА, Василь ЛОПАТКА

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ НАВЧАННІ ЧИТАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У вузівському курсі вивчення іноземної мови всі види мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, слухання та письмо) тісно пов'язані між собою, хоча їх співвідношення неоднакове на різних етапах навчання. Ця відмінність обумовлена метою та умовами навчання, а також відносною складністю видів іншомовної мовленнєвої діяльності, що виконується. З усіх видів мовленнєвої діяльності найбільші можливості для розвитку навичок самостійної роботи слухачів дає читання. Значення читання в житті людини навряд чи можна переоцінити. Воно є одним із важливих засобів спілкування, інформаційним каналом, через який люди залучаються до культурної спадщини минулого, знайомляться з навколишнім світом. Саме тому навчання читання — одне з практичних завдань, визначених діючою програмою з іноземних мов для вузів. Що ж являє собою читання як психолінгвістичний процес прийому та передачі інформації?

Читання — це рецептивна мовленнєва діяльність письмової форми комунікації. Той, хто посилає повідомлення у письмовому вигляді, кодує його за допомогою специфічної для кожної мови (груп споріднених мов) коду символів (букв), написаних або надрукованих, що візуально сприймаються читачем.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Для того, щоби повідомлення (текст) декодувати, слухач повинен володіти технікою декодування (технікою читання). Крім того для розуміння закодованої у повідомленні інформації необхідно не тільки знати специфіку процесу передачі й прийому мовної інформації, закодованої у формі графічних символів, а й використовувати всю суму своїх мовних знань, свій життєвий досвід, застосовувати відповідні розумові операції, а іноді й вольові зусилля. Отже, продуктивне читання — активний пізнавальний процес. Багато вчених, які працюють у галузі методики навчання іноземних мов, вважають, що читання позитивно впливає на засвоєння мовного матеріалу та формування мовленнєвих умінь. Читання іноземною мовою має велике освітнє і виховне значення.

Освітнє значення полягає в тому, що в процесі читання розширяється кругозір слухачів, поглиблюються вже сформовані поняття, у тому числі лінгвістичні, і формуються нові. У результаті обов'язкового свідомого та підсвідомого порівняння відбувається зіставлення мовних систем іноземної і рідної мов, що сприяє формуванню чуття кожної з них і збагаченню уявлень про людську мову взагалі і рідну зокрема.

Виховне значення полягає в тому, що сам процес читання неможливий без активної аналітико-синтетичної діяльності мислення, включення вищих форм мнемічної діяльності (смислово-логічної пам'яті), уваги, уяви, що веде до розвитку інтелектуальної сфери слухачів. Необхідність переборювати певні труднощі у процесі читання, належним чином організовувати свою роботу, підпорядковувати її певній меті виховує наполегливість, цілеспрямованість, організованість, тобто вольову сферу особистості. Нарешті, змістовна сторона процесу читання, пов'язана з тематикою та ідейною спрямованістю відбраних для читання текстів, сприяє моральному вихованню слухачів [1].

Неабияке значення має читання як засіб збудження і підтримання інтересу до іноземної мови: саме в процесі продуктивного читання у слухачів виникає почуття задоволення своєю діяльністю, реальності спілкування іноземною мовою.

Отже, значення читання визначається як його особливим місцем у структурі пізнавальної діяльності людини, так і важливою роллю в процесі формування особистості слухача.

У зв'язку з тим, що читання є основною метою при вивчені іноземної мови на початковому етапі, формуванню відповідних умінь відводиться велика кількість годин.

Велику роль у підвищенні ефективності навчального процесу відіграє самостійна робота слухачів. Вона є особливим компонентом системи навчального процесу та являє собою, з одного боку, одну з основних навчально-організаційних форм, а з іншого, — один із методів навчання. У зв'язку з цим організація самостійної роботи з читання вимагає рішення таких проблем, як визначення компонентів і видів читання, формування яких може проходити в режимі позааудиторного самостійного читання. Засобом управління цією роботою повинні бути спеціальні завдання до текстів, які спрямовані на розвиток відповідних умінь читання та керують розумовою діяльністю слухачів для досягнення відповідного комунікативного результату.

Тому доцільним є віднести головну роботу з оволодіння мовним матеріалом текстів і прийомів читання на аудиторні заняття, де не виключається і самостійна робота, а практика читання повинна здійснюватись, на наш погляд переважно у процесі позааудиторної самостійної роботи слухачів. Вона передбачає подальшу автоматизацію мовних навиків, прискорення операцій перцептивної обробки та повинна бути спрямована на вилучення і змістову переробку інформації. Відповідно до цього головні завдання навчання читання можуть бути вирішенні впродовж трьох головних етапів:

- перший етап — рівень сформованості диференційованого читання;
- другий етап — рівень сформованості диференційованого читання;
- третій етап — рівень навчання читання із завданнями та ситуаціями, що змінюються, тобто рівень сформованості “гнучкого читання”, необхідного для обслуговування професійних потреб.

Отже, завданням першого етапу навчання читання при вивчені іноземної мови є формування базових умінь читання, які визначають успішність процесу навчання на наступних етапах. У завдання другого етапу входять встановлені специфічні вміння ознайомлювального та вивчаючого читання, у яких найбільш повно представлені базові вміння читання. На третьому етапі передбачається подальший розвиток головних видів читання, включаючи

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

пошукове та переглядове читання. Безумовно, ці етапи повинні бути відображені в організації самостійного позаудиторного читання, яке в системі інших форм має вирішувати загальні завдання навчання.

Через те, що на початку навчання слухачі не володіють різними видами читання іноземною мовою, ми вважаємо доцільним навчати їх базових умінь у режимі так названого “рівномірно–уважного читання” [2]. Такого роду читання створює найбільш сприятливі умови для формування базових умінь, оскільки воно не ускладнене якими–небудь спеціальними завданнями. Завдання (вправи) до текстів для самостійної роботи повинні передусім розвивати базові вміння та включати такі способи контролю, які перевіряли б у першу чергу, результат діяльності, тобто розуміння прочитаного та якісну сторону цієї діяльності.

Розуміння іншомовного тексту пов’язане з цілім рядом труднощів. Фактори, які впливають на розуміння прочитаного, зумовлюються:

- а) індивідуальними особливостями і діяльністю того, хто читає;
- б) об’єктом читання, тобто текстом.

Розглянемо ці фактори, а також вимоги до текстів для самостійної роботи з читання.

Першим фактором, що впливає на розуміння тексту, є його комунікативна насыщеність, яку можна визначити, як правильно зазначає З.Кличнікова, наявністю одного з чотирьох комунікативних планів або їх сполученням. “Перший план пов’язаний з розпізнаванням предметів, їх властивостей і дій як таких, другий — характеризується видленням зв’язків і співвідношень між явищами, третій — сигналізує про ставлення людини, яка робить повідомлення, до особи, до якої воно звернене” [3, 34].

Перші два плани легше зрозуміти, ніж два останніх або їх поєднання з іншими планами. Це треба враховувати під час добору матеріалу для самостійної роботи курсантів. Тексти не повинні бути перевантажені інформацією, особливо емоційно–спонукальною, за винятком тих випадків, коли для індивідуалізації навчання підбирають тексти підвищеної складності.

Другим фактором, що впливає на розуміння, є мовні засоби, використані в тексті. Градація текстів за ступенем складності залежить від мовного вираження смислової та емоційно–спонукальної інформації. Для самостійної роботи слухачів не варто давати тексти, в яких є слова з переносним значенням, алегорії, метафори, бо вони ускладнюють сприйняття тексту.

Третім фактором, який впливає на розуміння тексту, є відстоювання лексики і граматики того, хто читає, від лексико–граматичного матеріалу самого тексту [4, 40]. Тому для самостійної роботи слухачів потрібно добирати тексти, які відповідають програмним вимогам: це гарантує зменшення ступеня мовного матеріалу.

З цим фактором тісно пов’язаний і ступінь відповідності системи понять того, хто читає, системі понять, що повідомляються в тексті. Хоча в текстах і повинна бути нова інформація, вона, проте, має будуватися на системі понять, відомих слухачам і засвоєних ними.

Нарешті, на розуміння тексту впливає загальний розвиток того, хто читає, і знання ним ширшого контексту. Тому для самостійної роботи доцільно добирати такі тексти, в яких описуються події, факти, явища, ситуації, які не відомі слухачам, що поставить їх в однакові умови.

З.Кличнікова розрізняє сім рівнів розуміння тексту: перший — це розуміння окремих слів; другий — розуміння окремих словосполучень; третій — розуміння окремих речень тексту; четвертий — розуміння загального змісту тексту; п’ятий — розуміння загального змісту тексту та його деталей; шостий — розуміння емоційно–оціночної інформації; сьомий — розуміння спонукально–вольової інформації [3, 52].

Розуміння прочитаного залежить від сформованості таких навчальних умінь читання, як уміння перекодувати зорову форму слова у відповідну семантичну категорію; мовна згадка, зумовлена вмінням зловити формальні та контекстуальні особливості слова; вміння схопити головну думку тексту, його деталі.

Деякі навчальні вміння з читання пов’язані зі змістовою обробкою прочитаного тексту: вміння виділити істотне в прочитаному тексті; вміння робити висновки й узагальнення з прочитаного матеріалу; вміння складати план тексту; вміння відповідати на запитання до тексту; вміння ставити запитання до тексту; вміння передавати зміст тексту або його частини.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

(рідною чи іноземною мовою); вміння реферувати текст. Сформованість цих умінь може бути показником розуміння тексту [4].

На основі аналізу підручників, навчальних посібників і рекомендацій авторів дисертаційних досліджень такого роду завдання можна поділити в дві групи: а) завдання, які потребують відтворення тексту в тому або іншому вигляді (іноземною або рідною мовами); б) завдання, які не потребують верbalного відтворення тексту. В умовах позааудиторного читання, коли виключений безпосередній контроль з боку викладача, найбільш прийнятного, на наш погляд, є друга група завдань. У якості завдань/вправ, які ставлять за мету змістовну переробку інформації при самостійному читанні в позааудиторний час, можна рекомендувати такі завдання, спрямовані на формування вмінь:

- визначити головну думку, вербально вибрати речення, у якому виражена головна думка тексту, прочитати абзац/текст; сформувати два–три головних питання, які обговорюються в ньому; вибрати слова із запропонованих, які найкраще відображають головну думку абзацу і т.д.;
- виділити змістові віхи: скротити речення тексту, залишити тільки слова, які несуть головне змістове навантаження; із підкresлених в абзацах слів назвати лише ті, які несуть найбільше змістове навантаження і т.д.;
- точно зрозуміти окремі факти: вказати, яке з трьох пропонованих тверджень відповідає змісту прочитаного тексту; закінчити наступні речення так, щоб вони правильно відображали викладені в тексті факти (варіанти закінчення подані для вибору); знайти в тексті речення, якому відповідає даний переклад, відзначити речення, які впливають на точне розуміння тексту;
- встановити зв'язок подій/факторів: розмістити речення або абзаци тексту в логічній послідовності (речення подані в довільній послідовності); знайти в тексті якомога більше факторів для доказів кожного з наступних тверджень;
- виявити логічний план тексту; перегрупувати запропоновані пункти плану в необхідній послідовності; розділити текст на змістові уривки, вказати, чому присвячений кожний змістовий уривок і т.д.;
- визначити тему тексту або змістового уривка; відзначити й назвати окремі частини тексту; визначити змістові уривки, які присвячені історії питання; вказати, яке з речень, що міститься в тексті, не має відношення до даного тексту; скласти текст із розрізнених змістових уривків і т.д.;
- передбачити речення або завершення тексту й заповнити пропуски в тексті/абзаці реченнями або групами слів, які підходять за змістом (варіанти подані); із розряду речень/абзаців знайти той, який міг би слідувати за вказаним реченням або абзацом; із запропонованих абзаців вибрати той, який міг би служити продовженням прочитаного тексту і т.д.;
- виявити ставлення автора до того, що вивчається; підкresлити в тексті слова, які показують ставлення автора до подій, факту або явища; із запропонованого списку слів виписати в перший стовпчик ті, які вказують на позитивне ставлення автора до одного питання, у другий – про негативне ставлення до іншого питання.
- оцінити інформацію з точки зору свого попереднього досвіду та знань про важливість і практичність або теоретичність цінності викладеної проблеми; відзначити, які з перерахованих відомостей (фактів) є новими, раніше невідомими; вибрати з двох планів до тексту той, який точніше передає зміст викладеного матеріалу; підкresлити й дати в логічній послідовності все нове, що викладається в даному тексті і т.д.

Запропоновані вправи для самостійного позааудиторного читання доцільно використовувати на початковому етапі вивчення іноземної мови, що повинно сприяти формуванню основних умінь і навиків читання. Подані вище завдання є цікавими й посильними для слухачів. Крім того, у деяких слабких групах їх можна забезпечити ключами для самоконтролю, а перевірка розуміння такого роду вправ займе у викладачів мінімальну кількість часу в аудиторії.

Отже, на початковому етапі вивчення іноземної мови самостійна робота може розглядатись як засіб для досягнення кінцевої мети навчання, яка дозволяє виробити в слухачів такі базові навики та вміння, які необхідні їм для подальшої самостійної роботи на старших

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

курсах. Запропонований варіант самостійної позаудиторної роботи слухачів із читання, при умові організації управління цією роботою може стати резервом підвищення ефективності всього процесу навчання, органічним компонентом якого вона є.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рапопорт І.А., Турій Г.А. Самостійна робота з іноземної мови учнів старших класів: Посібник для вчителів. — К.: Рад. школа, 1979. — 104 с.
2. Фоломкіна С.К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе. ДД, М., 1974. — С. 82.
3. Клычникова З.И. Психологические основы понимания иноязычного текста. — М., 1969. — С. 34-52
4. Лопатка В.Д. Формування іншомовного професійного лексикону у слухачів-прикордонників при навчанні читання текстів за фахом / Дис... канд. пед. наук: 20.02.02. — Хмельницький, 1999. — 185 с.

Валентина ГАЛУЩАК, Зінаїда ПІДРУЧНА

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ АУДІОВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ РОЗМОВНОЇ МОВИ ТА ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Потреби суспільства впливають на конкретизацію практичної мети вивчення іноземної мови. В наш час, коли розширяються й укрілюються міжнародні зв'язки та збільшується можливість безпосередніх контактів, програмою передбачається формування у студентів механізмів говоріння, аудіювання і читання на тому рівні, який може бути забезпечений умовами вузу.

Навчання аудіювання у вузі знаходитьсь ще не на належному рівні, причин багато: 1) хибна думка про те, що спеціально навчати аудіювання не потрібно; 2) часто немає конкретних вимог до рівня володіння вмінням розуміти мову на слух; 3) аудіювання, як правило, окремо не оцінюється на заняттях; 4) не досліджено багато питань, без вирішення яких навчання аудіювання не може бути достатньо ефективним. Тому темою дослідження ми вибрали методику навчання аудіювання англійської розмовної мови, в межах якого ставимо завдання на основі психолінгвістичних характеристик процесу аудіювання розглянути деякі особливості навчання аудіюванню розмовної мови, що супроводжується рядом труднощів лінгвопсихологічного характеру.

Як відомо з досліджень у сфері психології, психолінгвістики і методики, аудіювання є складним видом мовоної діяльності, якому властиві свої закономірності та специфічні труднощі. Тому для оволодіння цим мовним вмінням потрібна науково обґрунтована і цілеспрямована методика.

Вітчизняні та зарубіжні наукові дослідження, присвячені навчанню аудіювання, розглядають, як правило, окремі питання, що входять у загальну тему. Проблеми навчання аудіюванню в мовному вузі розглядались Н.Мироновою [5], Є.Росляковою [8], Н.Скліренко [11], та ін., а в немовному — В.Сатиновою [10], Л.Палюк [6] та ін. Роль аудіовізуальних джерел інформації висвітлена в роботах Н.Єлухіної [3], М.Ляховицького, І.Кошман [4] та ін. Питання навчання аудіювання знайшли відображення також в зарубіжних дослідженнях: Ramon Ribe i Nuria Vidal [12] та ін.

У названих роботах розглядається залежність формування вмінь аудіювання від мовних особливостей, форми, змісту і способу викладу повідомлення, в загальних рисах проаналізовані труднощі їх сприйняття на слух.

Так, у дослідженнях Н.Гез [1], розглядаються питання лінгвістичного і психологічного аспектів аудіювання іноземної мови, аргументується залежність розуміння усної мови від мовленнєвого слуху. Автор рекомендує деякі види вправ для розвитку і вдосконалення мовленнєвого слуху та навчання імовірного прогнозування на різних рівнях мови і для розвитку пам'яті.

Великого значення надає підготовці навчального тексту для аудіювання Н.Єлухіна [3], висуваючи до них певні вимоги: наявність липше знайомого студентам мовного матеріалу, що

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

входить до складу активного мінімуму; невеликий об'єм на початковому етапі; доступність і простота змісту; широке використання наочності та ін.

У роботах В.Сатинової [10] і Є.Рослякової [8] виявлені труднощі розуміння усної іноземної монологічної та діалогічної мови, показана необхідність розвитку вміння розуміти мовне повідомлення в межах визначеного довготи звучання і темпового режиму.

Деякі проблеми аудіювання французької розмовної мови, зокрема специфічні особливості та труднощі її розуміння, розглянуті Н.Мироновою [5]. На основі проведеного аналізу й експериментальних даних автором була запропонована система використання в навчальному процесі джерел інформації та умов представлення мовленнєвого повідомлення, розроблені серії вправ для навчання аудіювання французької розмовної мови студентів мовного вузу.

В перелічених дослідженнях висвітлено багато проблем навчання аудіювання іноземної розмовної мови. Разом із тим ряд питань, пов'язаних з даною проблематикою, чекають свого вирішення. До їх числа відноситься і розробка методики навчання аудіювання розмовної англійської мови. В даний час загальноприйнятою є думка, що розмовній мові належить провідне місце. Телебачення, радіо, кіно різко скоротили дистанцію між усною та писемною формами спілкування і підвищили престиж розмовної мови, яка перестала бути лише засобом спілкування в побуті. Специфічні особливості розмовної мови — економія засобів вираження, ситуативність, а також необхідність уже в процесі навчання познайомити студентів з мовою її носіїв у природних ситуаціях спілкування. В свою чергу, вона сама зазнає значного впливу з боку літературно-книжного стилю.

Аудіювання є складною діяльністю, успіх якої залежить від аудитора (діяльність психологічних механізмів сприйняття), умов сприйняття (ситуації мовного спілкування, кількості і складу співрозмовників, темпу їх мови і т.д.) і лінгвістичних особливостей мовних повідомлень [1, 36]. У зв'язку з цим розробка цілеспрямованої методики навчання сприйняття розуміння на слух іноземної розмовної мови вимагає врахування лінгвістичних і психологічних компонентів. Виходячи з обраної теми дослідження, необхідно вирішити такі завдання:

- проаналізувати психологічну діяльність аудитора при сприйнятті англійської розмовної мови в умовах прийому аудіо–візуальної інформації;
- описати лінгвістичні особливості англійської розмовної мови на рівні фонетики, граматики, лексики і виявити фактори, що ускладнюють і полегшують її сприйняття на слух;
- розробити методику навчання аудіювання англійської розмовної мови, включаючи систему вправ.

На даному етапі розглянемо психологічний аспект аудіювання англійської розмовної мови та джерела інформації, які використовуються в процесі навчання.

Процес аудіювання як психологічний феномен достатньо всесторонньо розглянутий у психологічних і методичних дослідженнях. Якщо намагатися вияснити те спільне, що об'єднує результати досліджень багатьох авторів, то можна говорити про аудіювання розмовної мови як про складну систему процесів прийому і перетворення аудитором інформації, що забезпечує йому сприйняття й розуміння об'єктивної реальності.

Не зважаючи на значну кількість досліджень, присвячених аудіюванню, не зустрічаємо єдиного розуміння терміна "аудіювання". Фізіологи розглядають аудіювання як розщеплений на сприйняття і розуміння процес, актуалізація якого забезпечує функцію рецепторів й аналізаторів кори головного мозку [7, 45]. У психологічних дослідженнях воно розглядається як вид комунікативно–мовної діяльності [2, 25], що реалізується при єдності психологічних процесів сприйняття і розуміння, за допомогою яких люди упорядковують і переробляють інформацію переважно сенсорного походження. Психолінгвісти визначають аудіювання як цілісний процес смислового сприйняття мови. В ряді методичних робіт аудіювання ототожнюються зі слуховим сприйняттям і розумінням усної мови, або адекватним розпізнаванням мови.

Спираючись на аналіз досліджень психологів [9, 25], можна виділити два рівні процесу аудіювання розмовної мови: сенсорно–перцептивний (апперцептивний) і предметно–логічний (мовленнєво–мислительний). Виділення цих рівнів дуже умовне і спрощене, бо всередині їх можуть бути свої поділи.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Розпізнавання окремих одиниць сприйняття, що приходить внаслідок існуючих у досвіді уявлень, асоціацій, відноситься до сенсорно-перцептивного рівня. На мовленнєво-мисливельному — здіснюється процес реконструкції набутої інформації в об'ємі переданого повідомлення, осмислення і розуміння його змісту в цілому через розкриття смыслових зв'язків.

Процес смыслового сприйняття мовлення починається з виділення мовного потоку звуків, що здіснюється акустичним аналізатором, який потім організує ці звуки в смылові структури. Пов'язаними етапами діяльності коркового відділу акустичного аналізатора в цей період є пошуки та виявлення стимулів, таких як: розрізнення, ідентифікація, декодування.

За розглянутою нами аналітико-синтетичною частиною сприйняття мови йде виконавча, яка виражається в прийнятті рішення на основі процесів розрізнення і відповідності. Механізм, що забезпечує цю частину діяльності, виконує ряд операцій “внутрішнього оформлення” чужої думки (відбір, співставлення, встановлення відповідностей). Виконавча частина є завершальним пунктом слухання як виду мовленнєвої діяльності. Смыловий аналіз, тобто членування сприйнятої інформації на частини з виділенням суттєвого, служить засобом організації та впорядкування змісту.

Розуміння повідомлення й отримання прийнятої інформації ускладнюється невмінням виділити смылові віхи, зрозуміти головну думку й основний зміст повідомлення, а також проникнути в підтекст. Для подолання цієї перешкоди в процесі навчання аудіювання потрібно:

- в повідомленні чітко виділяти смылові частини за допомогою інтонації та різних стилістичних засобів;
- відображати головну думку в заголовку тексту;
- орієнтувати студентів на розуміння основного змісту з допомогою питань;
- навчати осмислювати підтекст.

Аудіювання суб'єктивно усвідомлюється як одноманітний процес, який веде до розуміння сприйнятих мовленнєвих повідомлень. Він забезпечується високим рівнем функціонування психологічних механізмів і, в першу чергу, пам'яті та імовірного прогнозування. Фіксація, закладення і зберігання в мозку інформації, що поступає, проходить по-різному і входить у функцію пам'яті (довготривалої і короткочасної). В міру поступлення в мозок аудитора інформації, вона перевіряється довготривалою пам'яттю: мозок намагається розпізнати, класифікувати її ідентифікувати її з допомогою еталонів, які зберігаються в пам'яті. Система сприйняття спочатку ділить інформацію, що поступила, на більші сегменти, а потім вводить їх у короткочасну пам'ять, де вона залишається в межах 20–ти секунд. У зв'язку з малим об'ємом пам'яті нова інформація ніби витісняє попередню. Отже, якщо інформацію в переробленому вигляді відразу не перевести в довготривалу пам'ять, то вона не буде отримана.

У процесі сприйняття розмовної мови швидка орієнтація аудитора, правильне розуміння ним інформації, що приймається, здіснюється шляхом порівняння сприйнятих сигналів із певними еталонами, що зберігаються в довготривалій пам'яті людини, такими як: слухо-артикуляційні образи слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій, правил і схем їх з'єднання. Отже, мовний матеріал, що використовується в розмовній мові, повинен бути міцно засвоєним та закріпленим у пам'яті студентів, щоби в момент прийняття повідомлення він був легко ними відзначений.

Особливістю й одночасно трудністю, що характеризує діяльність довготривалої пам'яті в процесі аудіювання, є подолання інтерферуючої ролі минулого досвіду студентів. Засвоєні раніше еталони літературно-книжної мови, які зберігає довготривала пам'ять, у процесі аудіювання інтерферують із ще недостатньо засвоєними зразками англійської розмовної мови. Таке інтерферуюче втручання минулого досвіду може бути причиною того, що розуміння розмовної мови не настане. Тому навчальний процес, спрямований на оволодіння аудіюванням, особливо на початкових етапах, повинен будуватися за принципом компаративного аудіювання: мовні вправи на слухання доцільно проводити на базі порівняння двох основних різновидів сучасної англійської мови — літературно-книжної і розмовної, якої навчаються студенти у вузі. Така методика має ряд переваг, бо вимагає не тільки співставлення, а й застосування порівняльного матеріалу розмовної і літературно-книжної мови, забезпечує засвоєння знань з одночасним формуванням навиків.

Характерною рисою діяльності короткачасної пам'яті в процесі аудіювання є напруженій режим роботи даного механізму в умовах швидкого темпу, безперервності й однократності пред'явлення іноземної інформації, що ускладнює її сприйняття. Тому при підборі матеріалів для навчання аудіювання іноземної мови необхідно визначити співвідношення між ступенем структурної складності висловлювань і їх довготою для різних етапів формування вмінь аудіювання [3, 28], а також встановити послідовність у пред'явленні матеріалу, виходячи з дидактичного принципу — від легкого до важкого.

Процес аудіювання — активний мислячий процес, у ході якого має місце внутрішня зворотна реакція, складовою частиною якої є формування свого роду очікування того, що наступить далі — антиципація. Велику роль у створенні позитивних умов для того, що буде далі, відіграє знання аудитором ситуації спілкування, теми розмови співбесідників, а також інтонаційне оформлення мови. Важлива функція слухання іноземної мови полягає в нагромадженні мовного досвіду, необхідного для правильної оцінки ймовірності даного явища. Отже, аудіювання не може бути не пов'язане з імовірним прогнозуванням. Продовжуючи аналіз механізмів, що лежать в основі аудіювання англійської розмовної мови, намагатимемось з'ясувати роль ймовірного прогнозування в цьому процесі. Основою його, як відомо, є сліди часових відносин, що зберігаються мозком і мали місце в минулому: аудитор не опрацьовує скрупульозно кожен сигнал, а опираєчись на уже одержану інформацію і свій досвід, буде гіпотези про суттєві властивості сприйнятої інформації, роблячи це з деякими ймовірностями.

Імовірне прогнозування проявляється на всіх рівнях мови. Причому, чим ширший контекст і складніша структура всього висловлювання, тим більше сприйняття залежить від імовірної оцінки всього повідомлення. При аудіюванні рідної мови, коли форма і зміст утворюють єдність, прогнозується мова і суть повідомлення. При сприйнятті іноземної мови ця єдність порушується, оскільки мовна форма довгий час залишається ненадійною опорою для смыслового прогнозування, хоча саме на ній концентрується увага слухача. Тільки при умові достатньо високого рівня розвитку лексичних, граматичних і фонетичних автоматизмів, увага того, хто слухає розмовну мову, може бути зосереджена на змісті сприйнятого повідомлення. Чим більше автоматизовані мовні комплекси англійської розмовної мови, тим легше передбачати їх імовірності поєднання і тим достовірніші ці прогнози [10, 53]. Отже, мовленнєвий досвід є необхідною базою імовірного прогнозування у даній сфері спілкування.

Але на подальшому етапі студенти мають менш розвинutий механізм імовірного прогнозування, ніж носії мови. Він відстає за швидкістю і точністю. Висунення гіпотез ускладнене, їх імовірна цінність невелика ще й тому, що особливості англійської розмовної мови недостатньо міцно засвоєні. Тому рецептивна діяльність аудитора загальмовується, що позначається на повноті і точності розуміння. Специфічною умовою, яка позитивно діє на механізм імовірного прогнозування, є зорова опора, що сприяє висуненню гіпотез та їх співвідношенню з реально діючим стимулом (предметною чи вербалною інформацією).

Виходячи з вищесказаного, ми вважаємо, що в процесі навчання аудіювання необхідно постійно удосконалювати механізм імовірного прогнозування. Даний методичний висновок, що ґрунтуються на дослідженнях розпізнавання мови, показує, що процес сприйняття й розуміння визначається знанням системи даної мови і що осмислене запам'ятовування значно економніше неосмисленого.

Смислове прогнозування базується на знанні студентами тем і ситуацій, у яких використовується розмовна мова, а також реалій англійської дійсності. Очікування того чи іншого контексту обумовлює попереднє орієнтування аудитора. В цьому випадку, як вважають дослідники, велику роль може відігравати настановка [1, 15].

Сприйняття на слух проходить за малий проміжок протікання ситуації розмови при неповторності, однократності рецепції, що є характерними рисами сприйняття природної мови. Пред'являючи мовне повідомлення стільки раз, скільки потрібно студентам, щоб без особливого напруження повністю його осмислити, викладач залишає неопрацьованою таку важливу перешкоду аудіювання, як однократність і неповторність слухової рецепції. Такі штучно полегшені прийоми навчання аудіювання не сприяють уdosконаленню вмінь і навиків, активізації психологічних механізмів, що його обслуговують.

Для подолання перешкод, пов'язаних із короткачасністю та неповторністю рецепції розмовної мови, увага студентів концентрується на тих засобах, які полегшують розуміння при

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

одноразовому пред'явленні, компенсуючи можливість втрати слухового прийому. Зокрема, сюди можна віднести інтонацію, ритм, паузи й особливо логічний наголос. Тому вважається необхідним включати в процес аудіювання вивчення мовної фонетики носіїв мови.

Характерною особливістю сприйняття на слух є швидкий темп англійської розмовної мови, що є однією з причин, які стають на перешкоді точного і правильного її сприйняття. В зв'язку з цим може мати місце відставання темпу аудіювання (іноземця) від темпу говоріння (носія мови). Це буде в тих випадках, коли швидкість подачі сигналів перевищуватиме ємність каналу прийому. Якщо акустично-артикуляційні навики аудитора не досконалі, а сприйняття мовних і немовних явищ недостатньо автоматизоване, темп внутрішньої мови аудитора (студента) стає повільним. Це є перешкодою для успішного сприйняття на слух розмовної мови, внаслідок чого розуміння буде утрудненим або не настане зовсім. Отже, швидкий темп — один із суттєвих чинників виникнення труднощів аудіювання мови.

Для подолання цієї перешкоди потрібно:

- а) на початку навчання будувати мовне повідомлення на знайомому матеріалі, який був попередньо опрацьований на усних тренувальних вправах;
- б) шляхом спеціального тренування прискорювати темп говоріння аудитора і його внутрішньої мови;
- в) залучати в процес навчання засоби, які дублюють вербалну інформацію.

З цією метою в навчальному процесі потрібно використовувати джерела інформації, які прищеплюватимуть студентам зміння сприймати на слух мову нормального для даного стилю темпу при наявності зорової опори. Такими джерелами інформації можуть бути картинки, слайди, діафільми, кінофільми і т.д. Вони забезпечують звуко-зоровий синтез, який полегшує прийом інформації і прискорює утворення безпосередніх зв'язків між словом, поняттям і їх значеннями. Образи зорового сприйняття замінюють мовленнєві компоненти мислення, тому наочність сприяє згортанню артикуляційної ланки внутрішньої мови і за рахунок цього прискоренню темпу. А наближення темпу внутрішньої мови до сприйнятої — одна з найважливіших проблем аудіювання. Зорова опора, крім того, значно полегшує сприйняття усного повідомлення, оскільки звільняє слухову пам'ять від необхідності утримувати логічну послідовність подій, представлених у вербалній формі, і робить можливим підключення предметного розуміння.

Необхідно відзначити, що досі взаємодія слухового і зорового аналізаторів у процесі аудіювання іноземної розмовної мови є маловивченою проблемою. В ряді психологічних і методичних робіт відзначалась важлива роль їх взаємодії для успішного протікання сприйняття і розуміння мови. Те, що проводиться через декілька аналізаторів, сприймається легше і точніше.

Розглянуті психологічні характеристики процесу сприйняття на слух розмовної мови показують, що для успішного аудіювання студенти повинні володіти рядом специфічних умов і навиків, які необхідно цілеспрямовано формувати. Вони вказують також на те, що цей процес достатньо складний і для успішної його реалізації необхідна градація труднощів, з одного боку, та використання факторів, що їх компенсують, — з іншого.

Переходимо до розгляду джерел інформації, що використовуються при навчанні аудіювання англійської розмовної мови. На цьому питанні зараз зосереджується велика увага: розроблена методика використання технічних засобів у навчальному процесі, досліджуються питання їх комплексного використання при вивченні іноземних мов. Але, не зважаючи на розробку проблеми в цілому, питання про використання окремих джерел інформації для навчання в конкретному виді мовної іноземної діяльності досліджені значно менше, в тому числі і щодо аудіювання.

Оскільки раціональний відбір джерел інформації може бути здійснений тільки при умові врахування специфіки сприйнятої інформації, необхідно нагадати характерні особливості аудіювання. До них відноситься: ситуативність, короткочасність і неповторність слухової рецепції, індивідуальні особливості голосів та мови їх носіїв, швидкий темп протікання розмови. Ці особливості визначають певні вимоги до джерел інформації, що використовуються при навчанні аудіювання.

Як відомо, носіям англійської мови властивий швидкий темп говоріння. Отже, доцільно використовувати ті джерела інформації, які дають можливість слухати природну мову. Це

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

фільми, грамплатівки, магнітофонні записи, радіо й ін. Звичка розуміти індивідуальні особливості мови з'являється внаслідок слухання великої кількості голосів різних осіб. Спонтанність, безпосередність спілкування, що визначаються ситуацією, передаються з допомогою мови викладача, радіо, грамплатівки, магнітофона. Потрібно відзначити, що використання будь-яких джерел інформації при навчанні сприйняттю і розумінню на слух потрібно здійснювати на основі градації труднощів, що виражається в постійному і послідовному включені в процес навчання всіх вищеперелічених джерел інформації (від легких до важких). Вважається доцільним така постійність застосування джерел інформації в даний навчальний процес: мова викладача, грамплатівки, магнітофон, діафільми, кіно.

Надійним аудіозасобом, що зарекомендував себе протягом багатьох десятків років, є грамплатівка із записами навчального матеріалу. Але інтенсивне використання швидко виводить її з ладу. Фонограми є найрозповсюдженішим засобом слухової наочності. Такі якості фонограми, як зразковість, незмінність звучання при багаторазовому повторенні, можливість паузаші та організації самоконтролю і самокорекції за звуковими ключами тощо, роблять її незамінним засобом навчання іноземної мови [11, 8]. З метою інтенсифікації навчального процесу та надання йому максимального комунікативного спрямування велика увага надається використанню таких візуальних засобів наочності, як діафільми, кінофільми, комп’ютер. Навчальний фільм створює додаткове мовне середовище, відтворює мовну ситуацію звуковими та зоревими засобами і надає додаткові можливості для оволодіння непідготовленою ситуативною мовою. Фільм знайомить із великою кількістю реалій і дає нову інформацію про країну, мова якої вивчається.

Основне призначення джерел інформації при аудіюванні — інтенсифікація процесу навчання, особливо процесу засвоєння ритму, швидкості, динаміки мови в цілому — тих засобів, які не може в повній мірі підготувати практика навчання без технічних засобів. Джерела інформації можуть взяти на себе деякі функції викладача: задавати питання, розповідати, пояснювати, диктувати і т.д., тобто вони частково звільняють викладача від трудомісткої роботи з автоматизації мовних навиків і створюють додаткове мовне середовище. Позитивним є також збільшення часу активного говоріння та слухання студентів.

Але технічні засоби ніколи не замінять викладача повністю. Ми вивчаємо можливості кожного з існуючих засобів інформації, встановлюємо їх ефективність на різних стадіях навчання аудіювання: при ознайомленні з навчальним матеріалом, під час тренування і самостійної роботи.

Використання вищеперелічених джерел інформації дозволяє нам інтенсивніше використовувати час заняття за рахунок поєднання індивідуальних та групових форм роботи. Технічні засоби повинні не замінити викладача, а допомагати ефективніше проводити навчання аудіювання англійської розмовної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи // Иностранные языки в школе. — 1977. — № 5. — С. 32–42.
2. Зимняя И.А. О смысловом восприятии речи. — В кн.: Психологические вопросы обучения иностранных русскому языку. — М., 1972. — С.18–26.
3. Слухина Н.В., Мусницкая Е.В. Какими должны быть тексты для чтения и аудирования // Иностранные языки в школе. — 1978. — № 3. — С. 28–39.
4. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. — М., 1981. — С.143.
5. Миронова Н.Я. Обучение аудированию французской разговорной речи в языковом вузе (с помощью кинофильма) / Автореф. дис... канд. пед. наук. — М., 1979. — С. 32.
6. Палюк Л.Г. Проблема обучения устному деловому общению будущих специалистов банковской сферы // Іноземні мови. — 1999. — № 3. — С. 41–43.
7. Проблемы интенсификации процесса обучения иностранным языкам. — Саратов, 1973. — С.120.
8. Рослякова Е.Ф. Некоторые особенности обучения восприятию и воспроизведению аудиоматериала в языковом вузе. — В кн.: Вопросы обучения иностранным языкам в школе и в вузе. — М., 1974. — С. 217–226.
9. Рубахин В.Ф. Психологические основы обработки первичной информации. — М., 1974. — С. 296.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

-
10. Сатинова В.Ф. Обучение аудированию монологической речи в взаимосвязи с говорением // Иностранные языки в школе. — 1978. — № 2 — С. 53–59.
 11. Скляренко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов / Іноземні мови — 1995. — №1. — С. 5–8.
 12. Ramon Ribe and Nuria Vidal. Project Work. Step by Step. Handbooks for the English Classroom. Heinemann International, 1993. — Р. 94.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Наталія КРАВЕЦЬ

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНОСТІ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ ПРО ПРИРОДУ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Найважливішим завданням оновленої шкільної освіти в Україні є підготовка учнів до життя в сучасному суспільстві. Школа має забезпечити умови для засвоєння школлярами соціального досвіду, оволодіння нагромадженими суспільством способами діяльності, інтелектуального розвитку тощо.

Ефективність засвоєння соціального досвіду, в тому числі знань із навчальних предметів, забезпечується мислительним процесом розуміння, який є системним за своєю суттю. Цілісне засвоєння знань, їх розуміння неможливе без формування системного мислення учнів. Таке мислення розвивається в процесі створення системи знань у свідомості школярів.

Проведений аналіз педагогічної літератури показав, що на даний час у тлумаченні системності знань намітились два концептуальні підходи:

1. При розробці проблеми формування системності знань школярів дидактики виходять із принципу цілісного відображення науки в змісті навчання (С.Гончаренко, Л.Зоріна, П.Москаленко та ін.). Тобто при конструюванні змісту природничої освіти дослідники орієнтуються на структуру науки. Шкільне навчання при такому підході спрямоване на формування образу науки, а не образу об'єктивної реальності.

Системність знань школярів при цьому розглядається як якість певної сукупності знань, яка характеризується наявністю в свідомості учня структурних зв'язків, адекватних зв'язкам між елементами знань усередині теорії. Тобто системні знання — це знання, засвоєні за схемою: основні поняття, основні положення, закони, теорії тощо [2].

В тому ж спрямуванні дають означення системності знань й інші науковці. Так, С.Гончаренко розглядає системні знання як видлення в навчальному матеріалі фундаментальних знань та вмінь, концентрацію знань навколо провідних ідей, розкриття змісту з позиції найбільш загальних теорій та законів, субординацію теорій та понять навчальних курсів, видлення природничо-наукових закономірностей як важливих системоутворюючих зв'язків понять [1]. П.Москаленко під системними знаннями розуміє наявність у свідомості учнів структурно-функціональних зв'язків та логічних відношень між різноякісними елементами знань. Тобто, трактуючи поняття "системні знання", дослідник виходить із структурної моделі науки.

2. Другий підхід базується на методологічному положенні про системність природи та ієрархічний принцип її побудови, а також на тому, що при формуванні системності знань необхідно виходити з особливостей біологічної форми існування матерії й технології системного пізнання. Тобто він орієнтує не на структуру науки, а на структуру об'єктивної реальності, зокрема, структуру живої природи та закономірності системного її пізнання (А.Степанюк). Системними знаннями про живу природу при такому підході вважаються ті, які на заключному етапі вивчення реально існуючого природного об'єкта структуровані відповідно до логіки системного пізнання світу, тобто відображають об'єкт таким, яким він є в дійсності, з усіма його взаємозв'язками [5].

У педагогічній літературі знайшли відображення, в основному, різні аспекти першого підходу досліджуваної проблеми: систематизація знань засобами підручника (В.Бейлінсон, І.Звєрев, Д.Зуєв, І.Лернер, Л.Світков, К.Сосницький та ін.), умови формування цілісного змісту природничо-наукової освіти в 7–11 кл. (В.Ільченко, А.Степанюк), методи систематизації знань у навчальному процесі (В.Онищук), шляхи досягнення системності знань (Л.Зоріна, М.Ушакова), різні способи перекодування та організації навчального матеріалу: СЛС та "образ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

природи" (В.Ільченко), систематизація локальних структур навчального матералу (А.Сохор), технологія укрупнення дидактичних одиниць (П.Ерднієв); опорні сигнали (В.Шаталов, В.Шейман, Ю.Меженко, А.Гайштура, С.Шевченко, М.Винокур та ін.), схеми основних зв'язків навчального матералу та матриць його структурних частин (Б.Коротяєв).

Досліджувались також питання ефективності занять, присвячених систематизації та узагальненню знань у рамках різних предметів природничого циклу (Н.Буринська, Б.Всесвятський, С.Гончаренко, Ю.Дік, І.Душина, Н.Кузнецова, Б.Комісаров, О.Мяткова, Г.Понурова, В.Розумовський, К.Ягодовський та ін.).

Щодо розробки другого підходу до реалізації проблеми, то тут дістало подальший розвиток положення про необхідність і можливість поступового переходу від формування емпіричного типу мислення до теоретичного на основі зміни логіки структурування змісту навчальних предметів: від логіки, що базується на об'єктивній сутності (галузь розчленованого знання), до логіки, що базується на сутнісній спільноті (галузь інтегрованого знання) (С.Гончаренко) щодо вивчення живої природи. Конкретизовано теоретичні уявлення про узагальнення як загально функціональну спрямованість процесу вивчення живої природи. При цьому розроблено та обґрунтовано нову концепцію систематизації знань, в основі якої лежать: синергетичний підхід до тлумачення виникнення порядку з хаосу в процесі поступового приведення розрізнених знань у систему на рівні цілісної картини живої природи; положення про неаддитивність властивостей системи сумі властивостей її складових частин; ідея різновіднівої організації життя, системності й цілісності живої природи, розгляду життя як поєднання певних форм його організації різного типу цілісності. На її основі створено дидактичну концепцію шкільних підручників, об'єктами висвітлення яких є жива природа [5].

В цьому напрямку дослідженнями А.Степанюк доведено, що при формуванні в школярів цілісних знань, що включають такі якості повноцінно засвоєних знань, як системність, повноту та узагальненість, на основі структури системного пізнання та перетворення світу необхідно розкрити в змісті навчального матералу такі структурні елементи:

1. Розгляд об'єкта пізнання як системи (відмежованої множини взаємопов'язаних елементів). При цьому живі системи розглядаються як цілісні (зв'язок між складовими їх елементами міцніший за зв'язок цих елементів із середовищем), динамічні (ті, які можуть змінюватись із часом), відкриті (обмінюються з навколошнім середовищем речовиною, енергією та інформацією), самоорганізовані (їх зміна проходить автоматично), керовані (через вплив вищої системи).

2. Вивчення складу, структури та організації елементів та частин системи, виявлення взаємодії між ними (внутрішні взаємозв'язки в системі, що формують її як функціональну цілісність).

3. Аналіз умов стабільності системи та виявлення характерних ознак її ефективності.

4. Виявлення зовнішніх зв'язків системи, виділення серед них головних.

5. Аналіз діалектики структури та функцій системи від її виникнення до перетворення (онтогенез та філогенез).

6. Визначення функцій системи та її ролі серед інших систем [5].

На нашу думку, другий підхід є більш прийнятним у формуванні системності знань школярів, оскільки емпіричні знання в даному випадку реально поєднуються з теоретичними як в напрямі від емпіричного до теоретичного, так і в зворотному: від теорії до наочного образу.

Таким чином, проблема формування системності знань школярів отримала належне опрацювання на рівні загальнотеоретичного уявлення про зміст освіти та на рівні навчального предмету. Однак для успішного формування системних знань у школярів зазначена проблема повинна бути реалізована і на рівні навчального матералу, тобто має бути відповідний матеріал у підручниках, спеціально підбраний і структурований. У підручниках як засобах навчання повинна бути достатня кількість завдань та запитань на здійснення аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та систематизації. Для з'ясування стану реалізації проблеми на даному рівні ми проаналізували підручники природничого циклу (біології та хімії). Метою було встановити кількість завдань на узагальнення, аналіз, порівняння. Отримані результати подані в таблицях 1, 2.

Таблиця 1

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Кількість завдань на використання прийомів розумової діяльності в підручниках з біології

Завдання	Біологія, 6 кл. (210 завдань)		Біологія, 7 кл. (166 завдань)		Біологія, 8 кл. (315 завдань)		Біологія, 9 кл. (310 завдань)		Біологія, 10 кл. (190 завдань)		Біологія, 11 кл. (237 завдань)	
	к-сть	% від заг.к.	к-сть	% від заг.к.	к-сть	% від заг.к.						
Аналіз	59	28.10	42	25.30	78	24.76	71	22.90	49	25.79	86	31.50
Порівняння	18	8.57	41	24.70	12	3.81	11	3.55	14	7.37	7	2.56
Узагальнення	14	6.67	16	9.64	8	2.54	13	4.19	11	5.79	26	9.52

Таблиця 2

Кількість завдань на використання прийомів розумової діяльності в підручниках з хімії

Завдання	Хімія, 8 кл. (221 завдання)		Хімія, 9 кл. (187 завдань)		Хімія, 10 кл. (254 завдання)		Хімія, 11 кл. (201 завдання)	
	к-сть	% від заг.к-сті	к-сть	% від заг.к-сті	к-сть	% від заг.к-сті	к-сть	% від заг.к-сті
Аналіз	26	11.76	21	11.23	36	14.17	28	13.93
Порівняння	18	8.14	15	8.02	39	15.35	23	11.44
Узагальнення	22	9.95	7	3.74	12	4.72	14	6.97

З одержаних даних видно, що у підручниках недостатня кількість завдань, що вимагають здійснення процесів порівняння, узагальнення, аналізу, отже, для формування системності як якості знань школярів.

Також ми проаналізували наявність схем опису природних систем та окремих видів знань, включення методологічних знань у зміст підручників, які б спонукали школярів до здійснення аналізу, узагальнення, систематизації і покращення засвоєння матеріалу. Виявили, що в підручниках є лише стандартні запитання і завдання; звичайні пояснення матеріалу переважно описового характеру, що створює умови для репродуктивного, а не творчого рівня засвоєння матеріалу; немає спеціальної інформації щодо технології узагальнення тощо.

Проте, як показує практика, відображення системи знань у підручнику є необхідною, але недостатньою умовою створення її в свідомості учнів. Учитель має володіти спеціальною методикою формування системи знань різних рівнів загальності як необхідної умови продуктивної освіти школярів.

Для підтвердження нашого висновку щодо доречності й необхідності оволодіння вчителями методикою формування системності знань ми провели анкетування 63-ох фахівців, яким пропонувалось відповісти на такі запитання:

1. Які знання Ви вважаєте системними?

Аналіз результатів анкетування показав, що 32 (51%) вчителі не володіє знаннями про "системні" знання, 29 (46%) — мають поверхневі знання, неточні. Лише 2 (3%) респонденти розуміє значення поняття.

Вчителям, які володіють знаннями про системні знання школярів, — 31 (49%) — пропонувалось дати відповіді на наступне запитання: 2. Чи проводите спеціальну діяльність із формування системних знань учнів, якщо — ні, то — чому?

З опитаних учителів 16 (51,6%) — не ставлять за спеціальну мету формувати системні знання і тому відповідної діяльності не проводять; 7 (22,6%) — вважають, що системні знання формуються самі собою в процесі опанування програмного матеріалу; 5 (16,13%) — відзначають, що не можуть працювати над формуванням системності в знаннях учнів, бо в методичній літературі дане питання мало висвітлюється. Отже, 3 (9,67%) опитаних учителів намагаються формувати системні знання в учнів. Ім була запропонована поглиблена анкета із такими запитаннями:

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

2. Якими методами, прийомами, засобами користуєтесь при формуванні системних знань учнів?

3. На яких етапах уроку формуєте системні знання?

Здійснивши аналіз відповідей, ми виявили безсистемність у формуванні даної якості знань, несистематичність в організації спеціальної цілеспрямованої діяльності з формування повноцінно засвоєних знань школярів.

Таким чином, вивчення педагогічної практики показало, що формування в учнів системності знань не займає належного місця в процесі навчання. Вчителі не ставлять спеціальною метою формувати системність знань в учнів, а використовують, в основному, метод "проб і помилок". Однак багаточисельними дослідженнями доведено, що цей шлях не забезпечує належного рівня в оволодінні знаннями.

З метою перевірки впливу існуючого стану реалізації проблеми на трьох рівнях формування змісту освіти (загальнотеоретичного уявлення про зміст освіти, рівнях навчального матеріалу та педагогічної діяльності) на рівень особистісного надбання нами вивчався стан сформованості системних знань у школярів. Загалом проведений аналіз засвідчив, що істотним недоліком у знаннях учнів з предметів природничого циклу є відсутність необхідного рівня сформованості навичок систематизації, інтеграції програмного матеріалу. Знання багатьох учнів, навіть при достатньо великому їх обсязі, — фрагментарні, не узагальнені у межах одного навчального предмета.

Аналіз проведених досліджень показав, що проблему формування системності знань ще недостатньо розроблено. Необхідна реалізація завдань на рівнях навчального предмета та навчального матеріалу, а також на рівні педагогічної діяльності та особистісного надбання школярів.

На нашу думку, до змісту шкільних підручників, крім знань з основ наук, доцільно включати також інформацію про процес і методи наукової систематизації, класифікації, узагальнення емпіричних даних, принципи побудови природних та наукових систем, різних видів знань (фактів, понять, законів, теорій тощо).

Потрібний відбір необхідної та достатньої інформації для розкриття конкретних природних систем, теорій, законів, понять, фактів як цілісних систем; потрібно визначити суттєві характеристики відповідних видів знань; на рівні навчального матеріалу конструювати структуру змісту, в якій би втілився принцип системності знань. Успішному вирішенню проблеми системності знань на рівні педагогічної діяльності сприяє організація спеціальної цілеспрямованої діяльності з формування в школярів знань про види знань, структурно-логічні схеми їх опису та ін., а також узагальнення знань учнів після вивчення всіх відомостей про певний вид знань на основі структурно-логічної схеми його опису. Реалізація зазначених завдань дозволить вирішити на більш високому рівні завдання, які поставлені суспільством перед загальноосвітньою школою на сучасному етапі її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественнонаучной картины мира / Автореф. дис. ...д-ра пед. наук:13.00.01 и 13.00.02. — К., 1989. — 56 с.
2. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. — М.: Педагогика, 1978. — 228 с.
3. Програма для середньої загальноосвітньої школи. Біологія 6–11 класи. 2-е видання, вигравлене та доповнене. — К.: Перун, 1998. — 48 с.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Природознавство. Довкілля. Фізика. Хімія. Біологія. Еволюція природничо-наукової картини світу. — К.: Перун, 1996. — 232 с.
5. Степанюк А.В. Методологічні основи формування цілісних знань школярів про живу природу. — Тернопіль: "Богдан", 1998. — 164 с.

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ВУЗІВСЬКИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІКИ

Суттєвим показником розвитку навчально–виховного процесу є виникнення нових, прогресивних ідей і тенденцій уdosконалення змісту, форм, засобів і методів навчання, на основі яких виникають нові теоретичні положення, що дають обґрунтування і напрямок для оптимальних педагогічних дій.

Кожна економічна школа, кожний державний устрій, кожна велика фірма створюють власну економічну модель людини, що становить собою уніфіковане уявлення про неї, її цілі і завдання, можливі дії у відповідь на певні обставини. Крім цього модель містить мотиви економічної активності, цілі, специфічні особливості фізичних, психологічних й інтелектуальних можливостей людини, які використовуються для досягнення поставленої мети.

Можна також сказати, що саме економічна модель людини є найважливішою з усіх моделей, що створюють гуманітарні науки (філософія, історія, політологія, богослов'я і т.д.), тому що більшість змін, що відбуваються в навколошньому житті (реформи, зміна державного устрою, війни), мають економічне підґрунтя. Ретельне вивчення проблем моделювання людини в економічній теорії дозволить студентам не тільки глибше зрозуміти гуманітарні науки під час навчання у вузі, але й буде корисним під час роботи в якості викладача економіки, економіста, статистика, історика, філософа тощо.

Так, на першому ступені (у науковому або проблемному гуртку) їх вивчення допоможе навчитися працювати з науковими джерелами, із літературою з історії економічних учень. Темами дослідження можуть стати “Модель людини в працях англійської класичної школи, маржиналістів і неокласиків” (вчені всіх цих шкіл розробляли і розробляють по суті ту саму модель — “*Homo Economicus*”), “Модель людини в працях учених кейнсіанського напрямку”, “Моделі людини очима нових економічних учень”, “Економічна модель російської людини початку 90-х років двадцятого сторіччя”, “Модель російської людини XIX сторіччя” [1].

На проблемному гуртку можна обговорити правомірність тези про головну роль економічної основи в людині; буде цікавим обговорення таких питань: “Чи можливе створення економічної моделі людини в умовах глибоких змін, що відбуваються в економіці України?”, “Які складові елементи моделі людини є найважливішими для державних органів при пізнанні економіки?”, “*Homo Sapiens* проти *Homo Economicus*”, “Українці очима економіста”, “Стільність і відмінності економічних моделей західних і російських дослідників” і т.д. [2].

Коло питань може розширюватися, різноманітні зміни в економіці і суспільстві можуть породжувати нові проблеми, і тому тема буде корисна для вивчення поруч із темами “Попит і пропозиція”, “Еластичність попиту і пропозиції”, “Суспільне відтворення” й ін. [5].

На другому етапі тема “Моделі людини в економічній теорії” також буде цікава для вивчення. Наприклад, на базі лабораторії моделювання економічних проблем на ЕОМ можлива розробка навчальної комп’ютерної гри. Суть її полягає в тому, що гравець виступає у вигляді керівника країни, громадянин якої діють у рамках відомої економічної моделі (кейнсіанської, класичної тощо). Приймаючи рішення, готовчи плани економічних заходів, “керівник” повинен на основі отриманих знань прогнозувати реакцію “підлеглих” на свої дії. Метою гри може бути успішне проведення економічної реформи, переображення на другий і наступні терміни, а також просте ефективне функціонування економіки. Можливий і варіант, коли гравець керує “підлеглими”, що робить гру ще складнішою і цікавішою. Зрозуміло, що для написання такої гри від автора вимагається глибоке знання теми, отримане з науково–дослідних робіт студентів (НДРС) першого етапу.

На базі навчального банку, навчальної податкової інспекції можлива побудова моделі типового клієнта цих закладів, що допоможе не тільки поглибити знання з цієї теми, а й допоможе під час роботи в реальних закладах уникнути багатьох помилок, що виникають на початку трудової діяльності.

На третьому етапі, беручи участь в роботі товариства “АЙСЕК” і різноманітних симпозіумів і конференцій, студент виглядатиме переможцем. По–перше, і тема звучить достатньо привабливо, і майбутньому роботодавцю або представнику закордонного вузу буде цікавий студент, що нею займається (на Заході моделювання людини останнім часом одержаю-

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

поширення у зв'язку з недостатньою ефективністю використовуваних сьогодні моделей, і знання в цій галузі можуть бути дуже корисними для бажаючих пройти стажування за кордоном). По-друге, дана тема практично не досліджується вітчизняними вченими, тому студент буде прямувати до виграшних позицій, і навряд чи для доповіді буде двійник.

Таким чином, дослідження теми “Моделі людини в економічній теорії” містить увесь комплекс вимог до НДРС. Вона є універсальною для всіх форм і етапів і достатньо ємкою для того, щоб зацікавити студентів різних спеціальностей, іноді навіть і не пов'язаних з економікою. Сьогодні вона також є достатньо оригінальною, що може зацікавити справжнього дослідника, який любить прокладати власний шлях, а не йти по вже пройденому. Вище згадана безперервність робить НДРС з цією темою ще ефективнішою і кориснішою.

У процесі навчання і наукового пошуку формуються знання, навички й уміння, відбувається всебічний інтелектуальний розвиток особистості і її світогляду. Все це відбувається через головну сферу — розумову діяльність студентів: відчуття, сприйняття, уявлення, осмислення, запам'ятовування й інші психічні процеси. У результаті розумового функціонування все це аналізується, синтезується шляхом гармонійної дії вищої нервової діяльності людини. На основі цієї діяльності створюється система навчання, що об'єднує зміст і форму наукового пізнання, що встановлює зв'язок і відношення між предметами і явищами об'єктивного світу:

- 1) умовою побудови теорії навчання у вищій школі є взаємозв'язок трьох формуючих основ: накопичення досвідченого емпіричного матеріалу, виходячи з оцінки практики навчального процесу, його типізації, класифікації й групування;
- 2) встановлення емпіричних зв'язків і елементів, що складають навчальний процес;
- 3) формування теоретичних, узагальнених, об'єктивних відношень, що складають навчальний процес, виявлення їхніх причин і розвитку.

Взаємозв'язок цих початків забезпечує теорії навчання змістовну основу, достатню наукову певність і об'єктивність.

Навчання, навчальний процес, розумова діяльність і її розвиток — це поняття нерозривні по суті і за формою. Це відноситься і до найширшого поняття освіти, і до будь-якого конкретного факту навчання.

Суттєвою є також і та обставина, що навчання відбувається цілеспрямованим, організованим шляхом. А це означає, що сам процес навчання як процес розумового розвитку потребує фундаментального підґрунтя на основні даних науки про функції і природу мислення, фізіологію вищої нервової діяльності і психологію [3]. Тобто теорія навчання повинна знаходитися в тісному зв'язку з психофізіологією і психологією навчання. Це потребує від викладачів звертання до активної психічної діяльності студентів, що впливає на розвиток їх творчої розумової роботи, обґрунтованого психологічного підходу до кожного заняття і, що особливо важливо, вміння моделювати студентську аудиторію, управляти її пізнавальною діяльністю.

Для упорядкування якісного, обґрунтованого календарно-тематичного плану викладач повинен вивчити програми всіх попередніх дисциплін і наступних навчальних курсів, тому що встановлення міжпредметних зв'язків є найважливішим методичним моментом підготовки викладача до заняття. Принцип системності і послідовності є одним із найважливіших дидактичних принципів у навчанні. Це значить, що всі дисципліни навчального плану розглядаються як єдина система знань. Наприклад, вивчення курсу “Маркетинг” базується на основі знань попередніх дисциплін і є базою для вивчення наступних курсів. Врахування і використання міжпредметних зв'язків дозволяє усунути зайве дублювання навчального матеріалу, заощаджувати навчальний час, сприяє узагальненню і поглибленню знань.

Міжпредметні зв'язки — це об'єктивно існуючі зв'язки між інформацією з різних галузей науки і практики, яка входить у зміст навчання. Ці зв'язки відображають системність інформації. Залишок у свідомості студентів цих зв'язків робить знання більш стійкими, структурованими, гнучкими [4].

Залежно від послідовного вивчення предметів розрізняють попередні, рівнобіжні і наступні зв'язки. Основні міжпредметні зв'язки теми “Витрати виробництва і собівартість продукції” розглянуті на основі навчального плану підготовки бухгалтерів-економістів організацій.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

З поняттями “витрати виробництва” і “собівартість” студенти ознайомлюються в курсі “Основи суспільних наук” в розділі “Витрати підприємства”. Статистика вивчає організаційно-методичні основи обчислень статистичних показників, що використовуються при вивчені теми “Статистика собівартості продукції”. Всі інші міжпредметні зв’язки є наступними [5].

У курсі “Організація і планування виробництва” отримані знання поглиблюються при вивчені тем “Організація засобів виробництва” і “Організація внутрішньогосподарського розрахунку”. В курсі “Аналіз господарської діяльності підприємств” тема “Аналіз собівартості продукції” в основному базується на знаннях про класифікацію і структуру витрат; у курсі “Фінансування і кредитування підприємств” названі поняття пов’язані з вивченням організації розрахунків, коштів, накопичень і їх розподілом. У курсі “Бухгалтерський облік на підприємстві” цей зв’язок виявляється в темах “Розрахунок витрат з обслуговування виробництва й управління”, “Розрахунок витрат і собівартості продукції”; у курсі “Автоматизація” в темі “Розрахунок витрат на виробництво і розрахунок собівартості” розробляються практичні прийоми роботи на обчислювальній техніці на основі отриманих теоретичних знань. У курсі “Комерційна діяльність” зв’язок виявляється при упорядкуванні бізнес-планів. У курсі “Статистика” студенти навчаються знаходити відсотки й інші математичні розрахунки; вивчаючи суспільні науки, — ознайомлюються з діяльністю акціонерних товариств, їхньою характеристикою і видами діяльності. Курс “Організація і планування” ознайомлює студентів з усіма техніко-економічними показниками роботи підприємств. Аналіз господарської діяльності необхідний для перевірки й аналізу результатів господарсько-фінансової діяльності підприємства. Курс “Фінанси і кредит” ознайомлює студентів із коштами, їх джерелами і сферами використання. Бухгалтерський облік ознайомлює студентів з усіма проводками, якими користуються бухгалтери підприємств, що дає добре знання, вміння і навички майбутнім спеціалістам.

Теорія навчання у вищій школі немислима без повернення до свого історичного розвитку й навчально-пізнавальної діяльності, звертання до методів і засобів навчання у певній їх ролі, можливостей і шляхів їхнього розвитку.

Недоліки нетрадиційної системи навчання щодо предметного дуже суттєві і неадаптовані до сучасних вимог удосконалення якості підготовки фахових спеціалістів. Для усунення найбільш істотних недоліків у системі освіти рекомендується перейти на системно-дієвий підхід навчання, із впровадженням якого займуть відповідне місце комп’ютерні технології навчання. Названий підхід дозволить перебудувати систему утворення на основі програмно-цільового керування навчанням. Аналіз змісту навчання, побудови структур логічного змісту навчання, перехід на проблемно-модульне навчання значно підвищує якість підготовки спеціалістів.

Для впровадження новітніх досягнень у галузі педагогіки, психології і комп’ютерної технології навчання необхідно звернути особливу увагу на розробку навчально-методичних комплексів, адаптованих до системно-дієвого підходу. Ці комплекси повинні бути перероблені на основі комп’ютерних технологій навчання, для чого потрібно застосувати на практиці принципи побудови моделей навчального процесу, розробки дидактичних цілей навчання і постановки нових завдань навчального процесу, що раніше традиційною системою не вирішувалися.

У найближчій перспективі система освіти в нашій країні зможе перейти на індивідуалізоване навчання, яке розробляється на принципах моделювання навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гесин С.И. Основы педагогики. — М.: Просвещение 1995. — 236 с.
2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. — М.: Аспект Пресс, 1995. — 174 с.
3. Беспалько В.П. и др. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста: Учебно-методическое пособие. — М.: Высшая школа 1989. — 144 с.
4. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста. — Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. — 278 с.

5. Проблемы методики преподавания политической экономии / Коллектив авторов. — Казань: Изд-во Казанского университета, 1993. — 186 с.

Надія ФОМЕНКО

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ АНАЛІЗУ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ

Дидактика як теорія навчання містить і розкриває такі поняття, як навчання, викладання, учіння, мета, зміст, форми, методи, прийоми, принципи та засоби навчання, його закономірності та ін. Особливе місце в дидактиці відводиться видам (типам) навчання. Історії відомі такі види навчання, як: догматичне, схоластичне, словесно-наочне, інформаційно-повідомлююче (вербальне), пояснювально-ілюстративне (традиційне), програмоване, проблемне, модульне, імітаційне (ігрове), випереджаюче, комп'ютерне, інтенсивне, тьюторське, дистанційне та ін.

Дидактичні системи, підживлюючись новими ідеями, трансформуються у більш прогресивні. Так, у свій час нова система педагогіки Гербарта, яка згодом стала дещо традиційною, увібрала елементи попередньої дидактичної системи Коменського, а також більш ранніх догматичних і схоластичних систем.

Наступність у дидактичних системах (видах) — це загальна закономірність теорії і практики навчання. Кожна дидактична система спонукає до життя нову практичну технологію — новий вид навчання. Це означає, що системи не відмирають, а поступово еволюціонують до більш удосконалених, тобто одночасно використовується кілька видів навчання, наприклад традиційне, проблемне, модульне, ігрове. Педагоги шукають такий вид навчання, який не мав би недоліків. У деяких країнах уже існує модель так званого “ідеального” навчання, в якому автори намагаються об’єднати переваги всіх дидактичних видів навчання. Так виникли і вже застосовуються нові комбіновані (систематизовані) види навчання, зокрема: пояснювально-проблемне, проблемно-програмоване, проблемно-ігрове, програмовано-комп’ютерне тощо.

Кожен вид навчання має свої переваги, позитивні сторони, на яких ми і зупинимося, розглядаючи дистанційний вид навчання. Тобто зробимо порівняльний аналіз (переваги, недоліки) названих видів навчання, визначимо їх дидактичні особливості й можливості за певними критеріями.

Пояснювально-ілюстративне навчання було домінуючим (традиційним) до 70-х років ХХ ст., і засвідчило ряд переваг, до яких можна віднести: економію часу; поєднання слова й образу, що сприяє кращому засвоєнню знань; забезпечення достатньо ефективного управління навчальним процесом. Проте воно має суттєві недоліки: надання “готових” знань студентам при низькій активності; відсутність продуктивного мислення, навчання має репродуктивний характер, мало елементів творчості; в цілому активно працює сам викладач; незначні можливості індивідуалізації і диференціації навчального процесу.

Коли інформація надається тільки за допомогою словесних методів без використання наочності, то навчання називається *інформаційно-повідомлючим* або вербальним. Цей вид навчання використовується тоді, коли студентам необхідно подати значний обсяг навчальної інформації за короткий проміжок часу. Наприклад, оглядова або настановча лекція. Цей вид навчання має такі ж переваги і недоліки, як і пояснювально-ілюстративний.

Програмоване навчання виникло на початку 60-х р.р. ХХ ст. І тісно пов’язане з використанням комп’ютерних технологій.

Особливості програмованого навчання: навчальний матеріал ділиться на окремі “дози” (порції); навчальний матеріал складається з послідовних кроків (етапів); кожний крок завершується контролем, кожен студент працює самостійно; результати виконання всіх контрольних завдань фіксуються, при цьому має місце як внутрішній, так і зовнішній зв’язок в навчальному процесі широке застосування знаходить спеціальні засоби програмованого навчання — програмовані навчальні посібники, тренажери, контролюючі і навчальні машини.

Практика показує, що завдяки спеціальним навчаючим програмам, комп’ютер має можливість вирішувати значну кількість дидактичних завдань:

-
- надання (видача) інформації;
 - управління ходом навчання;
 - контроль і корекція результатів;
 - самостійна робота з вивчення нового матеріалу;
 - тренувальні вправи;
 - розвиток пізнавальної діяльності студентів.

У розвинутих країнах, в яких давно використовується комп'ютерне навчання з використанням ЕОМ, вирішуються такі глобальні дидактичні завдання:

- підвищення ефективності навчання, зокрема з природничих та спеціальних дисциплін, іноземної мови та ін.;
- розвиток загальних позитивних здібностей студентів;
- автоматизований контроль знань, тестування;
- суттєва економія часу.

Характерним для технології комп'ютерного навчання є те, що необхідна розробка комп'ютерних програм з використанням алгоритмів як послідовних дій та тестування. Ефективність програмованого навчання в основному залежить від якості алгоритмів. Тобто якість комп'ютерного навчання залежить від навчальних програм (алгоритмів) та обчислювальної техніки.

Проблемний вид навчання та його технологія. Сутність проблемного навчання зводиться до створення проблемних ситуацій з метою розвитку пізнавальної творчої діяльності студентів. Тобто тут має місце самостійне здобування знань у процесі вирішення проблемних ситуацій. Проблемне навчання має таку структуру (етапи): проблемне питання → проблемна ситуація → проблема → гіпотеза → вирішення → аналіз → висновки.

Порівнянні з іншими видами навчання проблемне має свої переваги: самостійне здобуття знань шляхом особистої творчої діяльності; висока активність студентів; високий інтерес студентів до навчання; розвиток продуктивного мислення; висока міцність знань та якість підготовки спеціалістів; відсутнє первинне закріплення, а має місце репродуктивне або творче.

До незначних недоліків можна віднести дещо більшу затрату часу й слабке управління пізнавальною діяльністю.

В процесі проблемного навчання використовуються такі методи: евристичний, дослідницький, експеримент, частково-пошуковий, метод проблемного викладання (поедання навчальної інформації з проблемністю) та ін.

У 70-х — 80-х в Україні почали використовувати **модульне навчання**, яке базується на традиційному з елементами проблемного і тісно пов'язане з рейтинговою системою контролю знань. Модульним воно називається тому, що весь матеріал навчального предмета ділиться на окремі дози, порції, тобто модулі. Як правило, на навчальний предмет відводиться 4–10 модулів залежно від кількості годин. Принципом створення модуля є об'єднання кількох споріднених тем або розділів. З кожного модуля студент повинен мати залік або оцінку. При модульному навчанні враховуються всі види діяльності — відвідування занять; активність на лекціях, семінарах, конференціях; написання рефератів, курсових робіт тощо. Це сприяє тому, що студенти систематично працюють протягом усього року. Сумарний рейтинг з предмета визначається за формулою:

$$R \sum = RH + Rat + Rgog$$

Студенти, які мають високий рейтинг з кожного предмета, можуть звільнитися від семестрових заліків або екзаменів.

Нині існує кілька теорій модульного навчання: американська, російська, англійська, українська, литовська та ін.

Переваги модульного навчання: самостійна робота студентів; регулярна робота студентів протягом року; міцність знань, якість підготовки спеціалістів; підвищення ефективності навчального процесу.

Деякі недоліки цього виду навчання:

- складність розробки окремих модулів, у цілому з предмета;
- складний облік балів і їх переведення на чотирибалльну систему.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Цікавим видом є *імітаційне* тобто *ігрове* навчання, яке почало активно впроваджуватись у навчальному процесі в кінці ХХ століття. Спеціаліст сьогодні повинен не тільки все знати, а й бути організатором, керівником, технологом, бачити перспективу розвитку відповідної галузі виробництва, вміти керувати колективом, працювати з людьми, знати основи ринкової економіки тощо. Цих якостей він набуває ще в студентські роки.

Тому в навчальному процесі варто використовувати різні види навчання, елементи дидактичної системи, які формують сучасного спеціаліста, інтенсифікують процес навчання, підвищують його ефективність. До таких форм і засобів навчання належать, зокрема, імітаційні (ігрові). На сучасному етапі розвитку освіти значним недоліком традиційного навчання є перевантаження студентів навчальною інформацією, яка сприймається сенсорним способом за допомогою зовнішніх аналізаторів — органів слуху, зору, тобто почуттєвою сигнальною системою. Проте, крім сенсорних (умінь, навичок), існують моторні, сенсомоторні та інші, які також потрібно використовувати при формуванні та підготовці спеціалістів, зокрема для сфери туризму, готельного господарства. Звідси — потреба застосування у навчальному процесі ігрових занять, імітаційних форм, методів та засобів навчання, які активізують систему зовнішніх аналізаторів.

Випереджаюче навчання — це таке навчання, коли викладач чи вчитель проводить заняття — з деяким випередженням: вивчаючи певні студентами якісь попередні теми, викладач готує заздалегідь студентів до більш складної теми, яка буде, якоюсь мірою знайома їм і простіше сприйматиметься та засвоюватиметься.

Інтенсивне — це таке навчання, яке проходить у прискореному темпі і при ущільненні часу. Воно вимагає використання різних засобів навчання: комп’ютерної техніки, ЕОМ, аудіовізуальних та ігрових, а також активних методів та педагогічних технологій — проблемного навчання, ігрового, дистанційного та ін.

Інтенсивне навчання має певні переваги: висока ефективність навчального процесу; інтенсифікація навчального процесу; значна економія часу; міцний зв’язок з іншими видами навчання — ігровим, проблемним і ін. Серед недоліків — отримані знання недостатні і вимагають певного закріплення і застосування на практиці; людина потребує психологічної готовності до отриманих знань, професії та профадаптації.

Дистанційне навчання має давню історію. Понад 130 років тому авторами цієї інновації стали викладачі берлінського університету Г. Тусен і Г. Лангенштейдт. Вони використали метод поштового зв’язку для розсылки студентам вказівок, інформацій, контрольних робіт та інших навчальних матеріалів з отриманням від них відповідей. Але офіційний статус ця форма навчання вперше отримала в США 1891 року, де при Чиказькому університеті було створено заочне відділення. Дещо пізніше цю форму навчання стали використовувати інші американські університети, а в ХХ ст. дистанційне навчання поширилося в СРСР, країнах центральної і Східної Європи, Оксанії, КНР і інших країнах. Так, у США широкого розповсюдження набув термін “незалежне навчання”, в Європі — “дистанційне навчання”, в Росії — “заочна освіта”, а останнім часом — “дистанційна освіта”. В Україні сьогодні поки що не існує вищих навчальних закладів, у яких широко використовувалось би дистанційне навчання. Навчання на відстані дозволяє отримати “столичну” і навіть міжнародну освіту мешканцям провінції, військовослужбовцям, дітям-інвалідам та іншим категоріям населення.

Дистанційне навчання поєднує в собі елементи класичної університетської освіти і систему елементів віртуального освітняного середовища.

Світовий досвід свідчить про інтенсивний розвиток саме дистанційних форм навчання, які надають можливість постійно поповнювати професійні знання широким верствам населення і виводять дистанційне навчання на інший, якісно новий, рівень розвитку сучасної освіти, що забезпечує безпосереднє спілкування між викладачем і студентом (учнем) і має деякі переваги і відмінні риси щодоенної форми навчання.

Дистанційне навчання характеризується інтенсивністю, яка залежить від засобів, якого технології, організації та взаємодії викладача і студента, а також студентів між собою. Залежно від кількості тих, хто навчається, воно може бути індивідуальним або масовим. Індивідуальне опирається на електронний підручник або посібник і ведеться викладачем за індивідуальною програмою.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Деякі автори вважають, що дистанційне навчання — це метод, обґрунтовуючи цим, що в нього можна включати (переносити) елементи заочного навчання (пересилати завдання, результати тощо). Але їх не можна спутувати, оскільки при дистанційному навчанні має місце постійна ефективна інтерактивність. К.Полат розглядає дистанційне навчання як нову форму навчання й освіти. Але така форма навчання не може бути автономною системою хоча б тому, що дистанційне навчання конструюється відповідно до тих же дій, що й очне або заочне навчання з тим же змістом. Варто відзначити, що при цьому використовуються форми, методи, принципи та правила навчання, але подача дещо інша. Система дидактичних принципів та правил навчання така ж, але реалізується іншими засобами, обумовленими специфікою нової форми навчання, новим науковим підходом, можливостями інформаційного середовища, Internet, його послугами та використанням електронних мереж. Потрібно також відзначити, що при дистанційному навчанні різні види форм диференціації обумовлені самою специфікою навчання в мережах, де часто бувають групи студентів різних рівнів підготовки. Тому враховуючи рівні підготовки тих, хто навчається, передбачається систему різних рівнів — А, В, С. Якщо навчальні групи неоднорідні, що підтверджується спеціальним тестуванням, то вони повинні бути диференційовані з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента або учня.

Таким чином, основними компонентами дистанційного навчання є електронний підручник, навчальний посібник, тобто повний комплекс методичного забезпечення навчальної дисципліни, який вимагає використання Internet та електронних мереж.

Отже, дистанційне навчання передбачає створення: електронних курсів (навчальних дисциплін); електронних підручників, посібників; комплексу засобів навчання (обладнання).

Для визначення дистанційного навчання з урахуванням вищезазначеного з точки зору його психології можна дати таке узагальнення: під технологією дистанційного навчання розуміють сукупність прийомів, дій, операцій, які використовуються в певній послідовності у взаємозв'язку з елементами дидактичної системи відповідно до логіки пізнавальної діяльності, яка дозволяє реалізувати особливості домінуючих методів.

Дистанційне навчання має ряд психолого-дидактичних особливостей і переваг:

- навчання на відстані;
- навчання поєднує елементи класичної університетської освіти й систему віртуального освітянського середовища;
- інтенсивний розвиток дистанційних форм навчання;
- постійне поповнення професійними знаннями широких верств населення;
- характеризується інтенсивністю, яка закладена в його засобах і технології;
- може бути індивідуальним і колективним;
- дещо відрізняється цілями навчання порівняно з іншими видами;
- елементи дидактичної системи (форми, методи, принципи) мають свої особливості — подача навчальної інформації, форма взаємодії викладача і студента, реалізація дидактичних принципів і правил відбувається спеціфічними засобами, обумовленими специфікою нової форми навчання, використання інформаційного середовища Internet, його послуг;
- використання електронних мереж;
- різні форми диференціації навчальних груп з різномірневою підготовкою;
- широке використання спеціального тестування;
- основними елементами комплексу є: електронний підручник, посібник, яких вимагають використання Internet, електронних мереж тощо;
- методологічні підвалини дистанційної освіти відрізняються від традиційних методів підготовки фахівців різних рівнів.

Дистанційне навчання має свою концепцію, в якій відображені його особливості:

- студенти зараховуються без вступних іспитів упродовж календарного року;
- рекомендації абітурієнтам надаються відповідно до їх типу мислення та соціальної спрямованості;
- узагальнення типових програм у системі знань з окремих дисциплін;
- виявлення індивідуального рівня кожного студента;

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

-
- створення студентських груп за регіональним принципом;
 - початок занять у міру формування академічних груп;
 - швидкий розвиток різноманітних технічних засобів (комп'ютерні, телевізійні, електронні мережі, інформаційні технології);
 - супутникова система зв'язку;
 - використання кабельного телебачення, відеокасет;
 - масова телефонізація, яка забезпечує підключення до інформаційних мереж;
 - виникнення нових економічних потреб і реалій (новий замовник тощо);
 - інтенсивний процес формування нової інфраструктури (перепідготовка спеціалістів, наприклад для сфери туризму);
 - модель відкритої дистанційної освіти спрямована не на удосконалення чинної практики управління, а на її якісні зміни;
 - в основі змісту управлінської освіти лежить не наукова логіка, а професійні, економічні вимоги до сучасного фахівця;
 - змінюється характер управлінських знань;
 - використання у відкритій дистанційній освіті (ВДО) різних інформаційних технологій і нових способів трансляції інформації (ігрові сесії тощо);
 - реалізується “Золоте правило дидактики”, яке належить Я.Коменському;
 - підтверджуються дані ЮНЕСКО щодо зовнішніх аналізаторів (слухового, зорового, сенсомоторного), ролі кожного з них і їх взаємозв'язку;
 - співдружність у навчанні, інтерактивність;
 - різнопрограмне навчання;
 - використання особистісно-орієнтованих технологій навчання;
 - специфічність методики навчання;
 - взаємозв'язок дидактики, методології, психології, педагогіки та технічних засобів навчання;
 - широке уявлення про технологію, вплив людини на навколошнє середовище.

Відзначенні особливості і переваги дистанційного навчання дозволяють зробити висновок, що воно має низку переваг порівняно з розглянутими видами навчання, зокрема — традиційними. Це симбіоз усіх названих видів навчання — традиційного, проблемного, ігрового, випереджаючого, комп'ютерного, інтенсивного.

Не зважаючи на складність, дистанційне навчання має далеке минуле, міцне сучасне і велике майбутнє. Це бажання і вимога сучасності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України — К.: Либідь, 1998. — 196 с.
2. Дистанционное обучение: Учебн.пос. / Под ред. Е.С.Полат. — М.: 1998. — № 4 — 326 с.
3. Методика ігрових занять /За ред. П.М. Олійника — К.: Вища школа, 1992. — 213 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии / Под.ред. Е.С. Полат. — Н.: 1998. — 191 с.
5. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України — К.: 1997. — 167 с.
6. Хруцький Е.А. Організація проведення делових игр. — М.: Высшая школа, 1991. — 320 с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Іванна ПАРФАНОВИЧ

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ УМОВНО ЗАСУДЖЕНИХ НЕПОВНОЛІТНІХ ЯК ОДНА З ПЕРЕДУМОВ ПРОЦЕСУ ЇХ ПЕРЕВИХОВАННЯ

Проблема зайнятості у вільний від навчання чи праці час для правопорушників є надзвичайно актуальною. Безцільне проведення дозвілля часто є першим кроком до скоєння суспільно небезпечних дій неповнолітніми, інтереси і потреби яких мають спотворений характер. Тому дуже важливою є організація дозвілля умовно засуджених неповнолітніх спільними зусиллями органів у справах неповнолітніх, педагогів позанавчальних закладів та інших структур органів державної виконавчої влади.

Проблему дозвілля неповнолітніх можна розглядати у двох аспектах: з одного боку — відсутність чи слабка організація культурно-масових заходів, платність послуг, недостатнє інформування, відсутність налагодженості взаємодії учасників виховного процесу, з іншого, — вплив неформальних об'єднань, осіб, що ведуть антигромадський чи аморальний спосіб життя, низький освітній рівень батьків. Усе це стає причиною того, що дозвілля неповнолітніх є неорганізованим, безцільним, що рано чи пізно призводить до збіднення їх інтересів.

Діяльність служб у справах неповнолітніх Тернопільської області в частині розробки програм проведення умовно засудженими неповнолітніми дозвілля можна визначити як заходи загальної та індивідуальної профілактики. Їх реалізацією служби у справах неповнолітніх здійснюють у взаємодії з педагогічними і трудовими колективами, сім'єю, іншими органами місцевого самоврядування.

Досвід переконує, що чим ширше коло спілкування засудженого неповнолітнього, різноманітніші його зв'язки і стосунки з ровесниками, тим менше впливають на нього особи із кримінальним минулим, неформальні об'єднання негативного спрямування.

На жаль, більшість умовно засуджених неповнолітніх запущення до участі в діяльності позашкільних установ — гуртків, секцій, клубів за місцем проживання — вважають за додаткову кару. Ставлення окремих батьків до відвідування дітьми гуртків чи секцій теж виявляється помилковим — підліткові чи юнацькі захоплення ними сприймаються як непотрібні і недоцільні. Тому вирішення питання організації дозвілля полягає і в тому, щоб не тільки залучити правопорушника до позашкільних установ, а й подолати стереотипи у нього та його батьків щодо необхідності проведення змістового і різnobічного дозвілля. З цією метою з ними проводяться роз'яснювальні бесіди і, навіть при необхідності, ставлять перед ним вимогу не відвідувати певних місць: кафе, барів, де є велика ймовірність зустрічі з особами, які ведуть антигромадський спосіб життя.

Питання покращення дозвілля молоді вирішується шляхом розробки комплексних програм попередження злочинності та правопорушень у молодіжному середовищі. У них передбачені заходи, спрямовані на організацію неповнолітніми свого вільного часу і контроль за його проведенням: індивідуально-профілактична робота з неповнолітніми під час їхнього дозвілля, проведення працівниками органів у справах неповнолітніх рейдів у вечірній та позаурочний час з метою виявлення тих, хто схильний до правопорушень, залучення неповнолітніх до діяльності в клубах за місцем проживання, позашкільних установах.

Питання дозвілля правопорушників даної категорії регулюється віддліками освіти, службою у справах неповнолітніх: надається методична і практична допомога педагогам, заступникам директорів з виховної роботи. Умовно засуджені неповнолітні, перебуваючи у закладах на обліку схильних до правопорушень, знаходяться під посиленним наглядом

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

і виховним впливом педагогічного колективу. Є обов'язковим організація їхнього дозвілля шляхом залучення до різних гуртків, секцій, активної громадської роботи. Якщо правопорушник залучений до діяльності в позаурочний час за місцем навчання, налагоджується співпраця із педагогами, виявляються його нахили, інтереси та узгоджуються питання можливостей їх застосування. Залучення неповнолітнього до гуртків, секцій, клубів за місцем навчання чи праці має переваги в тому, що за ним краще спостерігати, вчасно виявляти відхилення в поведінці та реагувати на них. Якщо нахили, інтереси умовно засудженого неповнолітнього можливо реалізувати тільки в школах, позанавчальних установах (музичних та спортивних школах, різних клубах, секціях) йому допомагають, сприяючи безконфліктному перебуванню в нових колективах.

Зусилля з організації дозвілля неповнолітніх правопорушників обов'язково мають бути спрямовані і на групи неформального характеру, членами яких вони є. Це зумовлено тим, що умовно засуджені неповнолітні багато вільного часу проводять у таких об'єднаннях.

Оскільки групи неформального характеру за силою впливу на правопорушника є різними, то й вплив на них залежить від їх спрямування. Діючи з такими об'єднаннями, ми враховували їх склад, чисельність, розподіл ролей між їх членами.

На окремі групи негативного спрямування впливають через їх лідера. Виявивши його, працюють з ним, як із схильним до правопорушення. Такого підлітка ставлять на облік в органах у справах неповнолітніх. Його періодично викликають для проведення профілактичних бесід з метою переорієнтації його поглядів, переконання особистості, поведінки. У разі виявлення фактів скоєння ним дрібних правопорушень притягають до відповідальності його чи його батьків через органи суду.

Вдається впливати на групу негативного спрямування, членом якої є умовно засуджений неповнолітній, через посилення контролю й нагляду за друзями, їхніми батьками. Працівник служби у справах неповнолітніх чи відділу кримінальної міліції у справах неповнолітніх проводить з батьками бесіди, під час яких розкриває негативність спрямування такої групи. Часто батьки навіть не згадуються, чим займаються їхні діти у вільний час, не знають кола іх друзів. Проінформувавши батьків про зв'язки неповнолітнього, слідкують, чи вони відповідним чином реагують, чи вживають заходи впливу для ізоляції його від такої групи.

Ефективним є вплив на групу негативного спрямування через формальні колективи, в які входять члени неформального об'єднання. Залучаючи членів формального колективу до виправлення умовно засуджених неповнолітніх, які підтримують стосунки негативного характеру, попередньо їх консультиують щодо способів впливу на правопорушника, про шляхи розформування такої групи. Цими способами є: персональне шефство над неповнолітнім когось із членів колективу; навантаження правопорушника новими дорученнями й обов'язками; посилення відповідальності за вчинки і дії перед формальним колективом.

Стикаючись в роботі з організації дозвілля неповнолітніх правопорушників з тим, що на них мають негативний вплив ті чи інші фактори (неодноразово суджені особи, неблагополучні сім'ї, квартири, підвали, де збираються особи з антигромадською поведінкою, люди, які вживають наркотичні речовини, алкоголь та ін.), у співпраці з правоохоронними органами ми намагалися вжити відповідних заходів. Враховуючи такий вплив, індивідуально-профілактичну роботу здійснювали з огляду на необхідність виховати у неповнолітніх несприйнятливість до таких факторів.

У процесі дослідження нас цікавило питання, які з вище названих факторів з організації дозвілля умовно засуджених неповнолітніх найбільш сприяють виховному процесу. З цією метою було проаналізовано відповіді на це питання 34-ох працівників служб у справах неповнолітніх (див. таблицю1).

Згідно аналізу результатів здійснення експерименту вжитими заходами найбільшої ефективності досягнуто в проведенні неповнолітніми дозвілля спільно з батьками — на 21,6%. Певною мірою вдалося покращити роботу щодо розформування груп з антигромадською поведінкою — на 15,2%, обмеження у відвідуванні кафе, барів — на 14,4%, залучення до участі в діяльності гуртків, експедицій — на 5,9%.

Таблиця 1

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Динаміка заходів з організації дозвілля умовно засуджених неповнолітніх (за позитивними оцінками, дані у відсотках)

Заходи з організації дозвілля неповнолітніх індивідуального характеру	На початковому етапі експерименту	На кінцевому етапі експерименту
Залучення до участі в діяльності гуртків, секцій	9,5	15,4
Розформування груп з антигромадською поведінкою	11,8	26,6
Обмеження у відвідуванні кафе, барів	15,7	30,1
Організація проведення неповнолітнім дозвілля спільно з його батькам	17,2	38,8

Ефективною роботою з умовно засудженими неповнолітніми виявилася організація їхнього відпочинку у літньому таборі. Метою організації виховання умовно засуджених неповнолітніх в умовах такого табору була їх соціально-психологічна реабілітація, проведення системи комплексних профілактичних заходів, формування в них високої правової свідомості і культури, реалізації себе в умовах нового колективу, вдосконалення системи перевиховання, закріплення позитивних досягнень у розвитку особистості неповнолітнього правопорушника.

Досвід роботи табору "Тінейджер", який проводився для умовно засуджених неповнолітніх в Тернопільській області, показує, що підлітки, які прибувають до нього, ще мають відносно низький рівень соціальної адаптації, високий рівень тривожності й агресивності.

Конкретними завданнями у вихованні умовно засуджених неповнолітніх в умовах табору було:

- формування і розвиток позитивних ідеалів, нахилів, інтересів, потреб, рис характеру, вольових якостей;
- формування навичок комунікації у стосунках з ровесниками, вихователями;
- розвиток почуття колективізму, взаємопідтримки, відповідальності;
- залучення до різних видів діяльності, враховуючи наявні здібності, інтереси, потреби;
- формування уявлень про здоровий спосіб життя (профілактика СНІДу, наркоманії, алкоголізму, венеричних захворювань);
- створення виховних ситуацій з метою перевірки рівня сформованості правильних уявлень та переконань, навичок правомірної поведінки.

Очікуваними результатами організації такої роботи з правопорушниками було зняття психологічної невпевненості в собі, дискомфорту, руйнування комплексів неповноцінності, формування готовності і вміння самостійного планування життя, вміння долати життєві труднощі, уникати психологічних зривів та правильно виходити з конфліктних ситуацій.

Заходами для досягнення поставлених цілей було: а) неухильне дотримання розпорядку роботи табору; б) залучення правопорушників до всіх видів діяльності і заходів (спортивні змагання, туристичні походи, тренінгові заняття, анкетування, тестування, навчально-практичні заняття з декоративно-прикладного мистецтва); в) групові та індивідуальні заняття з питань взаємовідносин підлітків, організації самовиховання; г) культурно-просвітницькі та розважальні заходи.

У програму корекційної роботи з підлітками були включені елементи арттерапії (заняття у студії "Колаж" із декоративно-прикладного мистецтва, підготовка до конкурсів художньої самодіяльності та участь у них); ігрової терапії (військово-туристична гра "Індіанці"); тілесної терапії (аеробіка з елементами сучасного танцю).

У таборі було проведено заходи психологічного спрямування.

Заняття з психології дали змогу підліткам краще пізнати свій внутрішній світ, темперament, особливості психіки, дізнатися, як можна розвивати свої можливості, самовдосконалюватися.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Тренінги спілкування дали їм можливість здобути комунікативні навички, навчитися розуміти іншого і самого себе.

Заняття, побудовані на основі гри, допомогли підліткам краще розкритися, поспілкуватися в невимушній обстановці.

Особливе місце у побудові корекційної виховної роботи в умовах літнього табору займало формування у неповнолітніх позитивного та толерантного ставлення до товаришів, формування навичок спілкування (вміння правильно будувати бесіду, вислухати і зрозуміти, встановити контакт із співрозмовником). Були створені умови для емоційного благополуччя, розкриття здібностей, самопізнання.

Виховний вплив мали і проведенні в таборі масові ігри:

– *інтелектуально-творча гра “Зоряний час”* допомогла підліткам розкрити свої творчі й акторські здібності, розвинути вольові якості, вчитися розбиратися в різних психологічних ситуаціях, як можна досягнути успіхів у житті;

– *розважальна гра “Любов з першого погляду”* допомогла формувати правильні взаємостосунки неповнолітніх, етику відносин між дівчатами і хлопцями;

– *конкурс “Міс та Містер Тінейджер”* допомогла у формуванні позитивних ідеалів, уявлень, понять та образу тінейджера, розвитку творчих здібностей.

Таборування як форма роботи з умовно засудженими неповнолітніми дає можливість зміни звичного для них соціального середовища, вплив якого часто є негативним, можливість самореалізуватись у колективі під керівництвом висококваліфікованих педагогів та соціальних працівників. Так, у таборах працювали: старший психолог і психологи загонів, організатори спортивно-туристичної роботи, вихователі (усього — 19 осіб).

У виховній роботі з умовно засудженими неповнолітніми зусилля педагогів були зосереджені на тому, щоб змінити ставлення правопорушника до себе, повірити у власні сили та можливість виправитись. Корисними в цьому плані були туристичні походи, під час яких неповнолітні мали змогу проявити мужність, відвагу, витримку. Бесіди на морально-правову тематику, гумор, цікаве спілкування, доброзичливе ставлення — це те, що допомогло правопорушникам зрозуміти справжній зміст проведення вільного часу.

Під час туристичних походів неповнолітні, які потребують посиленої педагогічної уваги, мали додаткові доручення та обов’язки. З ними радились, як із дорослими, просили допомогти іншим. Усе це не могло не позначитися на їх самооцінці. Особливо позитивно таке ставлення впливало на тих, у сім’ях яких панує зверхнє ставлення до дітей, авторитарний стиль виховання.

Сприятливість морального середовища в умовах табору забезпечується зайнятістю, змістовним, цікавим й активним проведеним часу. Як правило, з неповнолітніми постійно перебували психологи, вихователі.

Наши дослідження переконують, що після закінчення десятиденного таборування у 14 % з 28 умовно засуджених неповнолітніх понижується рівень тривожності, у 43 % з’являється почуття колективізму, у 32 % зменшується рівень недовіри до дорослих, 65 % неповнолітніх засвоюють елементарні норми самоорганізації.

Таким чином, вплив на правопорушників здійснювався через максимальне використання факторів позитивного характеру. Такими факторами для умовно засуджених неповнолітніх є: сприятлива система сімейного виховання, позитивне спілкування з членами формального колективу, в якому навчається чи працює неповнолітній, необмеженість у спілкуванні із знайомими, ровесниками, у перейняті суспільного досвіду та у самовираженні. Сприятливість такого морального середовища для реалізації профілактичних методів, форм та заходів позитивного відображенняться на виправленні умовно засуджених неповнолітніх. Змістовне, різностороннє проведення дозвілля правопорушниками досліджуваної категорії є однією з передумов успішного їх виправлення.

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛІСТІВ В НОВИХ ЕКОНОМІЧНИХ УМОВАХ

Ринкові економічні умови ставлять перед вищою школою нові завдання. Серед першочергових завдань, на нашу думку, можна виділити такі:

1. Приведення підготовки спеціалістів у відповідність до вітчизняних та європейських стандартів університетської освіти.
2. Активізація роботи за пріоритетними напрямками розвитку факультету.
3. Адекватне реагування на економічні зміни.
4. Об'єктивний аналіз регіонального ринку праці та діяльності на ньому інших навчальних закладів.

Оцінюючи сучасну ситуацію на факультетах, що займаються підготовкою вчителів відповідного профілю, а також враховуючи досвід Дрогобицького педагогічного університету ім. Івана Франка, потрібно зазначити:

1. Організація навчального процесу не відповідає тим змінам, що відбулися в соціально-економічному житті. Втрата видів стимулів навчання, які діяли у минулому, і відсутність нині конкурсного відбору спеціалістів, до якого йде освіта, а швидше — робочих місць, не складає мотивації до навчання, робить диплом маловартісним, а самі знання другорядними. На практиці це приводить до невідвідування студентами занять. Не спонукає до систематичної роботи і діюче положення "Про складання курсових екзаменів", за яким дозволяється допуск до екзаменів без виконання навчальних завдань предметної програми і безконтрольне відвідування занять. Тому не завжди вдається реалізувати на достатньому рівні навчальні програми, а виховання не досягає поставленої мети. Кінцеві результати не адекватні затратам праці викладачів.

Однак престиж диплому, незалежно від зовнішніх факторів, які сьогодні тимчасові, повинен бути високий і відповідальність за це покладається на навчальний заклад. У цих умовах пропонуємо перейти до інших засад організації навчального процесу, однією з яких є модульний підхід. Згідно з ним за балами оцінюються як види, так і рівень виконання завдань навчальної роботи, складання модулів тощо. Сума балів визначає підсумкову оцінку, яка і є екзаменаційною. У випадку, коли сума балів відповідає оцінці "2", студент складає іспит під час екзаменаційної сесії при комісії. Інший варіант модульного навчання передбачає тільки допуск до екзаменаційної сесії, на якій підготовка студента оцінюється за трибальною системою. Студент, який не отримав допуску, складає екзамен при комісії. Доповненням до цієї системи може бути переход з дво- на трисеместровий навчальний рік, проведення поточних екзаменів чи заліків у міру виконання окремих предметних програм.

Модульна організація навчального процесу є і виховною, оскільки стимулює систематичну роботу студентів, формує почуття відповідальності, забезпечує якісне оволодіння матеріалом.

Потрібно також враховувати інші фактори, що формують інтерес до навчання.

2. Відомо, що якість підготовки спеціалістів значною мірою визначається навчальним планом, а він, у свою чергу, повинен опиратися на визначену й оформлену концепцію. В основу змісту підготовки вчителя трудового навчання покладено педагогічний принцип політехнізму, згідно з яким спеціаліст повинен отримати повне уявлення про сучасне виробництво, техніку і технології.

Крім цього нормативні вимоги до рівня, підготовки спеціаліста вимагають постійного поповнення й оновлення теоретичного змісту її моделі. Нещодавно ми говорили, що зміст навчання і виховання треба привести у відповідність з останніми досягненнями науки і техніки, а сьогодні в ринкових умовах навчальний план повинен забезпечити й економічну перспективу довголіття спеціальності і конкурентну спроможність спеціаліста.

Ринок же вимагає спеціаліста, який професійно підготовлений до практичної роботи. Досі практична підготовка формувалася в майстернях, на лабораторно-практичних заняттях, під час проведення практик, а контролювалася, в основному, на державних екзаменах. Чи задовільняють ці вимоги можливості закладені в навчальному плані? Очевидно, ні. Матеріальна база навчальних майстерень аналогічна шкільним з обробки дерева, металу і

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

дозволяє сформувати практичні уміння, що відповідають 2–3 кваліфікаційним розрядам із таких професій, як токар, столяр, слюсар. Вона значно слабша, ніж у навчальних закладах І і ІІ рівнів акредитації. Оснащення лабораторій відповідає більше кабінетним вимогам, тобто це— дидактична наочність, у кращому випадку діюча, але шкільнотипу. Тенденції до інтеграції предметів загально технічного циклу приводять на практиці до їх скорочення як за обсягом, так і за змістом. Цю картину доповнює відсутність базових підприємств для проведення технологічних практик. Більше того, трудове навчання як предмет, закінчується вивченням курсу “Основи виробництва. Вибір професії”, який, на жаль, не ознайомлює учнів ні з сучасними досягненнями науки, техніки, технології, ні з їх проблемами.

Це свідчить про те, що технічний компонент підготовки вчителя, який і раніше з ряду причин був малоекективним, сьогодні є недостатнім. Він не відповідає як вимогам, що ставляться до університетської освіти з технічної підготовки спеціаліста нашого профілю, такі вимогам ринку.

Все це вимагає принципово нових підходів до реалізації технічної програми підготовки спеціаліста (див. п.8).

Навчальний план повинен бути багатофункціональним і відповідати як певним стандартам освіти, так і вимогам ринку. З іншого боку, територіальний принцип формування контингенту студентів вимагає переходу від “валового” до індивідуального навчання, який може бути реалізований на основі багато профільного навчального плану і багатоступеневої системи навчання. Тому необхідно розробити концепцію підготовки спеціалістів для всього аспекта середніх навчальних закладів (шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів, позашкільних закладів), привести у відповідність до вузівську та після вузівську освіту, забезпечити гнучкість навчальних планів з окремих напрямків підготовки.

3. Зміна назви основної спеціальності.

Українське виробництво сьогодні характеризується малоекективним технологіями, енерго- та метало містким устаткуванням та обладнанням. І це при значних витратах на виробництво енергоносіїв. Ці питання покликана розв’язувати технічна еліта, яка на етапі загальної освіти повинна отримати трудову і професійну підготовку, знання з основ виробництва, сучасних технологій, економіки. Для розв’язання цих завдань потрібно доповнити програму предмета “Трудове навчання” відповідними матеріалами, а кваліфікацію вчителя визначити як вчителя техніки. Це дало б можливість відйти від назви “Вчитель трудового навчання”, яка на практиці пов’язується з ручною (для учнів 5–7 класів), а отже, непродуктивною працею і робить підготовку вчителя цього профілю менш престижною. Крім того така назва обмежує сферу працевлаштування, в основному, загальноосвітніми навчальними закладами.

4. Зміна назви додаткових спеціальностей.

Статус університету дозволяє нам сьогодні готувати спеціалістів для інших галузей виробництва. Для розвитку цього підходу доцільно:

4.1. На основі навчального плану додаткової спеціальності “Механізація сільськогосподарського виробництва” з використанням дослідного виробництва Передкарпатської науково–дослідної сільськогосподарської станції здійснювати підготовку за спеціальністю “Менеджер фермерського господарства”. Така двопрофільність дозволить більш повно задовільнити потреби села як в освітянських кадрах, так і в працівниках для різних сільськогосподарських структур, що працюють в умовах орендного чи приватного володіння землею. З іншого боку, перехід до приватного володіння землею викличе потребу у поступовому здобутті освіти молоддю, яка працюватиме на ній. Цьому може сприяти робота при факультеті консультативного пункту з юридичних, правових, економічних питань, сільськогосподарських курсів чи школи в зимовий період або 5–річна заочна форма навчання.

4.2. На базі навчального плану додаткової спеціальності “Основи підприємництва” перейти до підготовки спеціалістів “Менеджер малих підприємств” промислового і сільськогосподарського виробництва.

4.3. На основі навчального плану додаткової спеціальності “Основи підприємництва” перейти до підготовки спеціалістів “Менеджер сфери обслуговування”.

Навчально–виробничий центр, що працює в умовах самофінансування, може забезпечити через платні навчальні послуги підготовку до практичної роботи у різних виробничих чи

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

господарських структурах. Можливостями центру можуть скористатися як студенти, так інші фізичні особи. Термін підготовки визначається початковою освітою. Перелік професійних кваліфікацій непостійний. Він корегується відповідно до вимог навчального плану і потреб ринку праці. Сьогодні є інтерес до таких професій: бухгалтер, фахівець комп'ютерних систем, електрогазозварник, слюсар з рихтування та фарбування автомашин, слюсар з ремонту тракторів і автомобілів, електрорадомайстер, майстер з опливу верхнього жіночого одягу, кухар, соціальний психолог.

5. Зміна назви кваліфікації.

Статус університету з найвищим рівнем акредитації підготовки спеціалістів дозволяє розширити перелік педагогічних кадрів, які готуються для навчальних закладів нижчого рівня акредитації. Для розвитку цього підходу пропонуємо назву кваліфікації “Вчитель трудового навчання” змінити на “Викладач загально технічних дисциплін”, “Викладач техніки (технологій)”.

6. Комп'ютерна підготовка.

Застосування персональних комп'ютерів (ПК), мікро-ЕОМ, мікропроцесорів значно розширило технічну базу різних навчальних предметів і спектр розв'язуваних прикладних задач, підвищило політехнічні рівень, а отже, створило умови для поглиблення практичної підготовки з цих дисциплін. Вміння скласти програму є основою розуміння фізичної картини світу і може служити основою для конструювання дидактичного аналога виробничого або технологічного процесу. Наприклад, для опису роботи технічного пристрою або лабораторного устаткування студент повинен, щоб скласти програму для ЕОМ, детально проаналізувати його функціональну дію, вміти скласти систему рівнянь тощо. З іншого боку, ПК — завдяки автоматизації різних видів діяльності людини на основі алгоритмізації все ширшого кола процесів — дозволяє інтенсифікувати її науково-технічну діяльність і, як наслідок, загалом підвищити ефективність суспільного виробництва.

Щоби адаптуватись до вимог праці з ПК на новому робочому місці, студент повинен навчитися програмувати, моделювати навчальні, технічні й технологічні об'єкти і процеси, використовувати ПК для розрахунку — як довідковий посібник, у ролі тренажера і для контролю знань — як керуючий пристрій.

Для реалізації цього завдання пропонуємо перейти від кабінетної системи освоєння комп'ютерної грамотності, що реалізується на базі одного предмету в одному семестрі, на комп'ютерне навчання шляхом освоєння блоку предметів додаткової спеціальності “Вчитель інформатики та обчислювальної техніки” впродовж II–V курсів.

7. Вивчення іноземних мов.

Університетська освіта завжди давала глибокі знання іноземних мов. Пропонуємо не тільки проголосити це, але й надати можливість їх освоєння для випускників спецшкол і всіх бажаючих через платні навчальні послуги. Кафедрам потрібно планувати завдання курсових робіт з урахуванням можливостей студентів працювати з іноземною літературою, а захист дипломних робіт організовувати з використанням іноземної мови. Знання іноземних мов в перспективі дозволить планувати обмін студентами під час практики, проведення студентських конференцій тощо.

Захист дипломних повинен проходити в окремі дні складання державних екзаменів у присутності бажаючих, особливо — студентів молодших курсів, тобто мати публічний характер. Це вимагає:

7.1. Попереднього ознайомлення студентів молодших курсів з проблематикою дипломних робіт.

7.2. Попередній захист дипломних робіт на кафедрі повинен встановити професійну підготовку дипломанта.

7.3. Публічний захист дипломної роботи при державній комісії повинен продемонструвати наукові можливості кафедри, реалізовані через керівництво дипломною роботою, і кваліфікаційний рівень підготовки спеціаліста, тобто уміння з'ясувати суть проблеми, аргументувати вибір варіанту її розв'язання, ерудицію, компетентність, професіоналізм, володіння іноземною мовою, комп'ютерною технікою. Іншими словами, це — звіт роботи кафедри і студента, реклама рівня університетської підготовки.

8. Удосконалення змісту підготовки.

8.1. Оновлення технічного компонента підготовки спеціаліста.

Відомо, що підготовку вчителя трудового навчання складають такі компоненти: технічний, методичний, психолого-педагогічний та гуманітарний. Технічний компонент є провідним, оскільки складає зміст фахової роботи вчителя в школі, а уміння передати цей зміст формують інші складові. На вчителя покладається завдання не тільки ознайомити учнів з найпростішими прийомами і технологіями обробки матеріалів, з масовими професіями у різних галузях виробництва, але й сформувати у них технічне мислення, допомогти розвинути конструкторські уміння і навички, прищепити любов до техніки і потреби власної самореалізації у цій галузі. Це може реалізувати особистість, яка ознайомлена не тільки з технікою як об'єктом навчання чи праці, а й усвідомлює тенденції розвитку техніки, її перспективи і проблеми, яка глибоко переконана у важливості техніки і технологій для розвитку і прогресу суспільства, зміщення економічного потенціалу країни.

Технічний світогляд такої особистості повинен ґрунтуватися на світоглядних, методологічних та філософських засадах природознавства, на закономірностях розвитку техніки і технологій. Тому новим концептуальним підходом в організації навчального процесу повинно стати формування цілісної програми підготовки студентів з техніки протягом усього періоду навчання. Таку програму можна скласти на основі циклів фізиго-математичних, загально технічних і спеціальних предметів. У діючих навчальних планах такі цикли предметів закладено. Однак вони представляють набір предметів, що функціонують окремо, часто без логічного зв'язку, не відповідають принципу послідовності і неперервності у формуванні знань. Такий набір предметів розширяє базу знань, але не формує їх глибину чи систему. У більшості випадків вони не мають зв'язків зі шкільними предметами, оскільки завдання останніх — сформувати початкові, на рівні ремісника, поняття про уміння і навички цієї професії. Такий стан справ приводить до їх зортання шляхом внутрішньої інтеграції, до стану самодостатності підготовки вчителя до роботи у шкільних майстернях. Останнє спрощує, примітивізує, приводить до посередньої підготовки спеціаліста за ціннісною шкалою знань, що й робить професію вчителя трудового навчання мало престижною.

Принциповим виходом з цього становища є реалізація наскрізного інтегрування як циклів фізиго-математичних, загально технічних і спеціальних предметів, так і введення додаткових предметів, які сприятимуть отриманню неперервної системи знань про техніку. В основу інтегрування потрібно ввести виділення однакових за функціональною дією і спільним принципом роботи ланок, механізмів і систем машин, що становлять базу і зміст вивчення металорізальних верстатів, автотракторної справи, сільськогосподарських машин тощо.

Структуризована і систематизована інформація про конструктивні особливості і принципи роботи транспортної техніки повинна формуватися на основі між предметних зв'язків і подаватися в напрямках розвитку механізмів і машин, тобто механіко-машинобудівного і електротехнічного — особливостей їх електrozабезпечення, виконання електроприводу, автоматичного регулювання, вимірювання тощо.

Технічна програма підготовки вчителя названого профілю в після вузівський період у магістратурі передбачає освоєння історії, її світоглядних методологічних та філософських аспектів. З цією метою в навчальний план доцільно ввести такі предмети, як "Історія техніки", "Проблеми сучасної техніки", "Світоглядні, методологічні та філософські аспекти природознавства", "Основи проектування та конструкції", "Основи триботехніки та надійності технічних систем", "Основи механіки деформівного тіла".

Складена база знань була б достатньою для підготовки спеціалістів із ряду додаткових професій.

8.2. Технічна компонента, яку можна розділити на теоретичну і практичну, в діючих навчальних планах підпорядкована, в основному, підготовці вчителя до реалізації трудового навчання V–VII класах. Такий підхід не є сьогодні достатнім, оскільки, з одного боку, маємо справу з контингентом абітурієнтів, випускників ПТУ і технікумів, а також можливостями, що закладені в навчальний план і тими змінами, які можна в нього внести, з іншого боку, технічний рівень підготовки повинен бути самодостатній для конкуренції та працевлаштування на ринку праці поряд із випускниками інших вищих технічних закладів.

Тому варто проаналізувати навчальний план щодо створення на основі загальноосвітніх, загально технічних, спеціальних предметів і додаткових предметних курсів бази для підготовки

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

кваліфікованого технічного працівника, рівень якої (молодший спеціаліст, бакалавр) про ліцензувати і визначити ДЕК, а практичну підготовку, базою якої є практикуми в навчальних майстернях, робота над конструкторсько–технологічними виробами, об'єктами курсової і дипломної роботи, оцінити шляхом переатестації на останньому курсі на державній кваліфікаційній комісії з присвоєння професійної кваліфікації IV чи V розрядів.

8.3. Корективи щодо програми з курсу “Вступ до спеціальності”.

Понад 5 років тому в навчальний план було введено новий предмет “Вступ до спеціальності”. Пропонуємо передбачити в його програмі проведення на перших заняттях — через тестування й анкетування — вивчення контингенту студентів з метою встановлення ступеня освоєння ними загальноосвітньої програми трудового навчання, тобто створення кваліфікаційної характеристики з цього предмету. Цей матеріал повинен допомогти виробити корективи до діючого навчального плану. Крім цього до студента доводять інформацію про його майбутню спеціальність, чого і як його будуть навчати. Тобто ознайомлюють із кваліфікаційною характеристикою спеціаліста, з відповідним переліком умінь і навичок, студент отримує навчальний план спеціальності, який і складає план його навчальної роботи. Цю роботу повинен виконати провідний спеціаліст кафедри методики, щоб на випускному курсі провести повторне тестування для аналітичної оцінки реалізації навчального плану, а також з метою внесення змін у методику проведення занять у навчальних майстернях, які нині за об'єктами праці і свою методикою аналогічні шкільним урокам.

Ці зміни мають полягати в:

- підготовці конспектів лекцій з теоретичної частини занять практикуму в навчальних майстернях і поширення їх на початку семестру з метою попереднього ознайомлення студентів, що дає можливість на заняттях відразу перейти до їх обговорення, а саме: провести порівняльний аналіз програм трудового навчання з цієї теми, визначити час і місце його проведення за програмами, обґрунтувати вибір об'єкта праці та перелік кваліфікаційних вимог для його виготовлення; встановити між предметні зв'язки тощо;
- доповненні програми практикуму в навчальних майстернях розділом роботи в новостворений майстерні спец технологій, у якій ознайомити студентів з електричним і газовим зварюванням, із сучасними технологіями (наприклад, нанесення фарб тощо);
- існуючий предметно–операційний підхід до занять у навчальних майстернях шкіл і факультету складає замкнену систему викладач–вчитель–викладач, яка забезпечує початкове формування умінь і навичок найнижчих рівнів з ряду професійних кваліфікацій і не сприяє розвитку технічного мислення. Система стане ефективною, коли навчання в майстернях буде завершуватись розробкою і виготовленням комплексного конструкторсько–технологічного виробу. Робота над ним може продовжуватись і далі — складати розділ курсової роботи з методики трудового навчання і зміст завдання для написання дипломної роботи.

8.4. Уdosконалення навчального плану спеціальності “Механізація сільськогосподарського виробництва”.

Пропонуємо з використанням можливостей дослідного виробництва Передкарпатської науково–дослідної сільськогосподарської станції розробити навчальний план додаткової спеціальності “Організатор фермерського господарства” на зміну названій.

8.5. Зміни в системі освіти вимагають, щоб кафедра методики не тільки забезпечувала реалізацію навчального плану, але й стала аналітичним і прогностичним центром у справі підвищення якості підготовки спеціалістів, брала участь у впровадженні різних змін в навчальному плані, забезпечила гнучкість окремих тем з вузівськими програмами трудового і професійного навчання, дидактичного матеріалу, технологічних карт, взірців деталей і виробів, кращих матеріалів підпрактик, кращих курсових і дипломних робіт, матеріалів обласних і районних олімпіад з трудового навчання, конкурсів на кращого за професією, зв'язків зі школою, передового педагогічного досвіду тощо. Такий методичний центр з часом може стати центром зв'язків зі школами і обміну досвідом роботи.

9. Виховання національної свідомості.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Значні можливості відродження народних традицій, художньо-декоративних промислові виховання на них учнівської молоді мають пізнавальні форми роботи. З цією метою пропонуємо разом із сільською громадськістю навесні чи восени напередодні відзначення національного свята проводити конкурс-огляд “Крашій(а) молодий(а) господар(иня)”. Зайого умовами для різних вікових груп дівчат це — огляд у власних житлах крашого оформлення кухні, вишивки, приготування страв, випічок, вирощеного врожаю на городі тощо; для хлопців — виготовлення садового інвентаря, щеплення фруктових дерев, крашого саду чи стану, подвір’я тощо;. Переможці конкурсу нагороджуються саджанцями фруктових дерев, наборами посуду з вітальним написом.

Описані педагогічні технології значно підвищують кваліфікаційну ефективність підготовки спеціалістів, а навчальний процес стає системою, яка характеризується високою організованістю і саморозвитком. Однак вони не вичерпують інших можливостей, а такожих, які можуть витікати і бути розвинені на основі попереднього матеріалу.

АВТОРИ НОМЕРА

БІЛІТЮК Тетяна Петрівна	здобувач кафедри педагогіки Волинського державного університету (ВДУ) ім. Лесі Українки ад'юнкт Національної академії Прикордонних військ України (НАПВУ) ім. Богдана Хмельницького
БЛОЩИНСЬКИЙ Ігор Григорович	аспірантка кафедри педагогіки Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка
ВАВРИСЮК Оксана Богданівна	викладач основ психології і педагогіки Чортківського структурного підрозділу Коломийського коледжу права і бізнесу
ГАЛУЩАК Валентина Володимирівна	доктор педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ГУШУЛЕЙ Йосип Миколайович	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання та профорієнтації Інституту проблем виховання Академії педагогічних наук (ПВ АПН) України
ЗАКАТНОВ Дмитро Олексійович	Заступник начальника управління освіти і науки Тернопільської облдержадміністрації
ЗАПОРОЖАН Іван Григорович	кандидат психологічних наук, доцент кафедри англійської філології та кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) ім. Михайла Коцюбинського
КИРИЛЕНКО Валерій Вадимович	вчитель біології, валеології I категорії ЗОШ №2 I-III ст. м. Зборова Тернопільської області
КРАВЕЦЬ Наталія Богданівна	вчитель української мови і літератури Оліївської ЗОШ Зборівського району
КРИВОНІС Світлана Василівна	кандидат психологічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Черкаського інституту пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МВС України
КРИШТАЛЬ Микола Андрійович	вчитель німецької мови ЗОШ №9 м. Тернополя
ЛАВРЕНЮК-ТХОР Ірина Олексіївна	здобувач кафедри педагогіки Дрогобицького педагогічного університету (ДПУ) ім. Івана Франка
ЛЕВИЦЬКА Людмила Ярославівна	кандидат педагогічних наук, начальник кафедри німецької та другої іноземної мови НАПВУ ім. Богдана Хмельницького
ЛОПАТКА Василь Дмитрович	кандидат педагогічних наук, доцент ДПУ ім. Івана Франка
МАГЕРА Роман Володимирович	старший викладач кафедри німецької та другої іноземної мови НАПВУ ім. Богдана Хмельницького
МИЧКОВСЬКА Ванда Ростиславівна	аспірант кафедри педагогіки та психології Технологічного університету "Поділля" (ТУП)
МІХЕЄВА Людмила Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ВДУ ім. Лесі Українки
НІСІМЧУК Клавдія Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету Криворізького економічного інституту
ПАВЛЕНКО Олена Олексіївна	

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПАЛІЙ Наталія Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичного виховання музично-педагогічного факультету ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПАРУБОК Олександр Миколайович	старший викладач Вінницького училища професійної підготовки працівників державної пожежної охорони при ГУДПО МВС України
ПАРФАНОВИЧ Іванна Іванівна	головний спеціаліст служби у справах неповнолітніх Тернопільської міської ради
ПЕРВУШИНА Анна Володимирівна	асpirант кафедри педагогіки і психології ТУП
ПИЛІПЕНКО Олександр Іванович	кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник науково-методичного центру превентивного виховання АПН України
ПГУР Мирослава Василівна	асpirант кафедри методики української мови та культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПДРУЧНА Зінаїда Федорівна	викладач англійської мови Чортківського інституту підприємництва і бізнесу Тернопільської академії народного господарства
СЕМЧИШИН Володимир Степанович	асpirант економічного факультету Київського національного університету ім. Тараса Шевченка
СТАНОВСЬКА Тетяна Володимирівна	директор центру довузівської підготовки Академії муніципального управління, науковий кореспондент ПІВ АПН України
ТЕРЕЩКО Тетяна В'ячеславівна	асpirант Рівненського державного гуманітарного університету
ТРУБАВІНА Ірина Миколаївна	старший науковий співробітник кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного університету (ХДПУ) ім. Григорія Сковороди
ФОМЕНКО Надія Андріївна	кандидат педагогічних наук, проректор Київського інституту туризму, економіки і права
ХВОРОСТОВСЬКА Наталія В'ячеславівна	викладач кафедри педагогіки і психології ТУП
ЧЕБОТАРЬОВА Людмила Іванівна	старший викладач кафедри іноземних мов факультету міжнародної економіки та менеджменту Київського національного економічного університету
ЧЕРНЕЦЬКА Юлія Іванівна	здобувач кафедри соціальної педагогіки та правового виховання ХДПУ ім. Григорія Сковороди
ЧУБУКОВ Олександр Олександрович	асpirант лабораторії профорієнтації та трудового виховання, співробітник науково-методичного центру превентивного виховання АПН України
ЮЗИК Ольга Протасівна	здобувач кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЮРЧАК Людмила Ростиславівна	методист відділу виховної роботи ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЮЦЕВИЧ Юрій Євгенович	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник ПІВ АПН України

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	3
<i>Павленко Олена.</i> Освітня парадигма на порозі третього тисячоліття.....	3
ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА	8
<i>Нісімчук Клавдія, Білітюк Тетяна.</i> Таксономія професійної підготовки студентів до виховної діяльності у сучасній школі	8
<i>Кривоніс Світлана.</i> Моральне виховання старшокласників в умовах сільської школи	11
<i>Юрчак Людмила.</i> Результативність заохочень та покарань у вихованні.....	17
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ	24
<i>Палий Наталія.</i> Особливості емоційного розвитку сучасного першокласника в умовах його шкільної адаптації	24
<i>Запорожсан Іван.</i> Молодший школяр як об'єкт і суб'єкт правових роботи.....	28
<i>Чубуков Олександр.</i> Інтерес до наркогенних засобів як одна з основних передумов наркотизації неповнолітніх.....	35
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	38
<i>Міхеєва Людмила.</i> Активне навчання контекстного типу при формуванні мотивації навчальної діяльності студентів	38
<i>Перевущина Анна.</i> Риторичні уміння майбутніх соціальних педагогів.....	42
<i>Парубок Олександр.</i> Використання ділових ігор при підготовці працівників пожежної охорони	46
<i>Кришталь Микола.</i> Проблеми підвищення ефективності підготовки фахівців протипожежного захисту.....	51
<i>Блощинський Ігор.</i> Деякі аспекти аналізу практики формування самооцінки у курсантів вузів.....	55
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	59
<i>Трубавіна Ірина.</i> Особливості соціально-педагогічної роботи з прийомною сім'єю	59
<i>Ваєрисюк Оксана.</i> Проблема материнства в контексті педагогічної спадщини В.Сухомлинського.....	66
<i>Пиличенко Олександр.</i> Превентивне виховання в контексті соціалізації студентів.....	69
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	74
<i>Левицька Людмила.</i> Проблема виховання характеру в "Педагогіці" Юліана Дзеровича.....	74
<i>Терешко Тетяна.</i> Волинські жіночі гімназії та прогімназії: утвердження духовності.....	77
<i>Чернецька Юлія.</i> Історичний аспект розвитку закладів суспільного виховання.....	81
<i>Ющевич Юрій.</i> Про українську співацьку школу та її перспективи.....	86
<i>Юзик Ольга.</i> З історії початкової ланки навчання у Тернопільському воєводстві	89
<i>Лауренюк-Хор Ірина.</i> Реформаторська діяльність Г.Коллонтая в період членства в едукаційній комісії (1776–1786 рр.)	91
ТРУДОВА ПІДГОТОВКА	95
<i>Гуцулей Йосип.</i> Теоретичні аспекти вибору методів навчання основ техніки у системі безперервної освіти	95
<i>Закатнов Дмитро.</i> Технології активізації професійного самовизначення старшокласників.....	99
<i>Станювська Тетяна.</i> Професійна спрямованість старшокласників на сферу управлінської діяльності	104

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Чеботарьова Людмила.</i> Стан та проблеми економічної підготовки школярів.....	109
ЛІНГВОДИДАКТИКА	
<i>Кириленко Валерій.</i> Психолінгвістичні умови організації ефективної комунікативно-пізнавальної діяльності учнів на уроці.....	115
<i>Палихата Елеонора.</i> Організація позакласної роботи з формування діалогічного мовлення в учнів 5–9 класів	117
<i>Пігур Мирослава.</i> Психолого-педагогічні основи засвоєння студентами словотворення як одного з функціональних рівнів мовної системи.....	123
<i>Хворостовська Наталія.</i> Культура мовлення в структурі вимог до особистості педагога..	128
<i>Підручна Зінаїда.</i> Лінгвістичні особливості англійської розмовної мови та труднощі їх сприйняття на слух при навчанні аудіювання.....	133
<i>Мичковська Ванда, Лопатка Василь.</i> Деякі питання організації самостійної роботи при навчанні читання на початковому етапі вивчення іноземної мови.....	138
<i>Галущак Валентина, Підручна Зінаїда.</i> Психологічний аспект аудіювання англійської розмовної мови та джерела інформації, що використовуються в процесі навчання	142
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	
<i>Кравець Наталія.</i> Формування системності знань школярів про природу: реалії та перспективи.....	149
<i>Семчишин Володимир.</i> Педагогічне проектування вузівських технологій викладання економіки.....	153
<i>Фоменко Надія.</i> Дистанційне навчання в контексті аналізу дидактичних систем.....	156
ВИВЧАЄМО ДОСВІД	
<i>Парфанович Іванна.</i> Організація дозвілля умовно засуджених неповнолітніх як однієї із передумов процесу їх перевиховання.....	161
<i>Магера Роман.</i> Шляхи удосконалення спеціалістів в нових економічних умовах.....	165
АВТОРИ НОМЕРА	
ЗМІСТ	171
	173



Здано до складання 5.06.2001. Підписано до друку 29.06.2001. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів — 16,34. Обліково-видавничих аркушів — 21,75. Замовлення № 79.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Крилонаса, 2
Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.